



A **REVISTA ORGANIZAÇÕES & SOCIEDADE (O&S)** é uma publicação trimestral, que tem como principal propósito disseminar pesquisas no campo dos Estudos Organizacionais e trabalhos de outras áreas que dialoguem e possuam claras implicações sobre as organizações. Acolhendo trabalhos de amplo espectro epistemológico, assim como que tangenciem o *mainstream* em Administração, a O&S veicula contribuições com alta consistência teórica e elevado rigor metodológico. São bem-vindos artigos sobre organizações públicas, privadas e do terceiro setor, e que articulam dialeticamente as organizações no contexto da sociedade contemporânea.

INDEXADORES E DIRETÓRIOS

Catálogo Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Directorio Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

DOAJ – Directory of Open Access Journals

e-revist@s – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas

Periódicos CAPES – Portal Brasileiro da Informação Científica

Periódicos Eletrônicos da UFBA

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe

SPELL – Scientific Periodicals Electronic Library

Sumarios.org – Sumários de Revistas Brasileiras

Ulrich's Periodicals Directory

EDITORA EXECUTIVA

Ariadne Scalfoni Rigo

SECRETÁRIA EXECUTIVA

Fabiany Feitosa – Secretária
Tamires Lordelo – Bolsista

FOTO CAPA

André Dória. Pescadores da Baía de Todos os Santos, 2015.

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO

Fátima Ferreira da Silva

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Ana Carolina Maluf e Gustavo Bolliger Simões

Librum Soluções Editoriais

www.librum.com.br



librum
EDITORA

Organizações & Sociedade: O&S / Universidade Federal da Bahia, UFBA : Núcleo de Pós-graduação em Administração, NPGA/Editora da Universidade Federal da Bahia, EDUFBA. - vol. 1, n. 1 (1993)- . Salvador: UFBA: NPGA/EDUFBA, 1993-

Trimestral, 2005-
Quadrimestral, (1997 - 2004).
Semestral (1993 - 1996).
ISSN Eletrônico 1984-9230
ISSN Impresso: 1413-585X

1. Administração - Periódicos. 2. Organizações - Periódicos.

I. Universidade Federal da Bahia. Núcleo de Pós-graduação em Administração, NPGA II. Título: O&S

CDD 658



CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Carrieri – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil
André Carvalho – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Anielson Barbosa da Silva – Universidade Federal de Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil
Decio Zylbersztajn – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil
Eugene Enriquez – Université Paris VII, Paris, França
Fabio Chaddad – University of Missouri, Missouri, EUA
Graziela D. Alperstedt – Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, SC, Brasil
Jean Louis Laville – Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Paris, França
José Antonio Gomes de Pinho – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil
Mozar Brito – Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, MG, Brasil
Omar Aktouf – École des Hautes Études Commerciales (HEC), Montreal, Canadá
Osmar Siena – Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, RO, Brasil

Otávio R. Medeiros – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil
Pedro Lincoln Mattos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil
Peter Spink – Fundação Getulio Vargas (FGV/EAESP), São Paulo, SP, Brasil
Reginaldo Souza Santos – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil
Renato Sproesser – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MT, Brasil
Ricardo C. Gomes – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil
Roberto Fachin – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil
Sandro Cabral – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil
Sérgio G. Lazzarini – Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), São Paulo, SP, Brasil
Sylvia Constant Vergara – Fundação Getulio Vargas (FGV/EBAPE), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Tânia Fischer – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil

COMITÊ DE AVALIADORES 2017

Adriana Bruscato Bortoluzzo (INSPER)
Adriana Ventola Marra (UFV)
Adriano Leal Bruni (UFBA)
Airton Cardoso Caçado (UFT)
Aleciane da Silva Moreira Ferreira (UFBA)
Alessandra de Sá Mello da Costa (PUC-Rio)
Alessandro Gomes Enoque (UFU)
Alexandre Carrieri (UFMG)
Alketa Peci (FGV)
Allan Claudius Queiroz Barbosa (UFMG)
Ana Cristina Batista dos Santos (UECE)
Ana Cristina Muniz Décia (UFBA)
Ana Paula Moreno Pinho (UFBA)
Ana Rosa Camillo Aguiar (UFMG)
Ana Sílvia Rocha Ipiranga (UECE)
André Luiz Maranhão de Souza Leão (UFPE)
Andrea Ventura (UFBA)
Anselmo Ferreira Vasconcelos (PUC-SP)
Antônio Moreira de Carvalho Neto (UFBA)
Ariane Agnes Corradi (UFMG)
Beatriz Quiroz Villardi (UFRRJ)
Bruno Chaves Correia-Lima (UFBA)
Bruno Felix von Borell de Araujo (FUCAPE *Business School*)
Carlos Gabriel Eggert Boehs (Universidade Positivo)

Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão (UFOP)
César Tureta (UFES)
Cintia Rodrigues de O. Medeiros (UFU)
Clarilza Prado de Sousa (PUC-SP)
Cláudio Bezerra Leopoldino (UFC)
Cristiane Marques de Mello (Faculdade Integrada de Campo Mourão)
Cristina Clara Ribeiro Parente (UP)
Daniela Moscon (UFBA)
Deborah Moraes Zouain (UNIGRANRIO)
Deise Barbosa (UFBA)
Denise Clementino de Souza (UFPE/CAA)
Denise Ribeiro de Almeida (UFBA)
Diego César Terra de Andrade (IFSULDEMINAS)
Diego de Queiroz Machado (UFC)
Diego Luiz Teixeira Boava (UFOP)
Diego M. Coraiola (UFPR)
Diego Mota Vieira (UNB)
Diógenes de Souza Bido (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Diva Ester Okazaki Rowe (UFBA)
Doraliza Monteiro (UFBA)
Eduardo Paes Barreto Davel (UFBA)
Elcemir Paço Cunha (UFJF)

Elielson Oliveira Damascena (UFPE)
Elizabeth Loiola (UFBA)
Emília Wanda Rutkowski (UNICAMP)
Fabio Bittencourt Meira (UFRGS)
Fábio Vizeu (Universidade Positivo)
Fabricio Santos Moreira (UFOB)
Fernando Guilherme Tenório (EBAPE/FGV)
Flávia Luciana Naves Mafra (UFLA)
Francisco Marton Gleuson Pinheiro (UNEB)
Gilnei Luiz de Moura (UFSM)
Grace Kelly Marques Rodrigues (UFAL)
Guineverre Alvarez (UFBA)
Gustavo Adolfo Ramos Mello Neto (UEM)
Gustavo Simão Lima (EMBRAPA)
Henrique Muzzio (UFPE)
Hugo Consciência Silvestre (UNILAB)
Irene Raguene Troccoli (Universidade Estácio de Sá)
Isleide Fontenelle (Fundação Getulio Vargas, EAESP)
Ivone Freire Costa (UFBA)
Jader Cristino Souza-Silva (UNEB)
Jair Nascimento Santos (UNEB)
Jairo Simião Dornelas (UFPE)
Jorge Carneiro (PUC-RJ)
José Antonio Gomes de Pinho (UFBA)
José Célio Silveira Andrade (UFBA)
José Mauro Hernandez (USP)
Josiane Silva de Oliveira (UEM)
Kely César Martins de Paiva (UFMG)
Laerson Lopes (UFBA)
Leidimar Cândida dos Santos (UFBA)
Lélis Balestrin Espartel (UFRGS)
Leticia M Casotti (UFRJ)
Lindomar Pinto da Silva (UNIFACS)
Luciana de Oliveira Miranda (UnB)
Luciano Rossoni (UniGranRio e IBEPES)
Ludmila M Ribeiro (UFMG)
Luiz Akutsu (TCU)
Manoel Joaquim Fernandes de Barros (UNIFACS)
Marcelo de Rezende Pinto (PUC-MG)
Marco Antonio Batista da Silva (UNINOVE)
Marco Antonio Figueiredo Milani Filho (UNICAMP)
Marco Aurélio Marques Ferreira (UFV)
Marcos Gilberto Dos-Santos (UFBA)
Maria Ceci Misoczky (UFRGS)
Maria Elisabete Pereira dos Santos (UFBA)
Maria Fernanda Rios Cavalcanti (FGV-EAESP)
Maria Teresa Franco Ribeiro (UFBA)
Mariana de Lima Caeiro (PUC Minas)
Maribel Ribeiro (UFBA)
Mario Sacomano Neto (UFSCar)
Marlei Pozzebon (HEC Montréal & FGV-EAESP Brazil)
Marlusa Gosling (UFMG)
Mônica Mota Tassigny (UNIFOR)
Pamela Brandão (UFRN)
Paula Chies Schommer (UDESC)
Paulo de Arruda Penteado Filho (UFBA)
Rafael Alcadipani (FGV)
Rafael Fernandes de Mesquita (IFPI)
Rebeca da Rocha Grangeiro (UFCA)
Reed Elliot Nelson (UNINOVE)
Ricardo Coutinho Mello (UFBA)
Roberto Brasileiro (UFBA)
Rodrigo Ladeira (UFBA)
Rodrigo Rabello (UNESP)
Salomão Farias (UFPE)
Sandro Cabral (UFBA)
Sérgio Alves (UFPE)
Sérgio Rodrigues Leal (UFPE)
Stefânia Ordovás de Almeida (PUCRS)
Sueli Goulart (UFRGS)
Tamara Cecilia Karawejczyk (UNILASALLE)
Tania Benevides (UFBA)
Tatiane Barleto Canizela Guimarães (IGTI)
Thaís Zerbini (USP)
Thomaz Teodorovicz (INSPER)
Valcemiro Nossa (FUCAPE)
Valeria Rueda Elias Spers (Unimep)
Viviane Celina Carmona (UNINOVE)
Viviane Salazar (UFPE)
Viviane Torinelli (BACEN)
Wescley Silva Xavier (UFV)
Wilquer Silvano de Souza Ferreira (PUC Minas)
Yákara Vasconcelos Pereira (UFPB)

SUMÁRIO

EDITORIAL	348
ESTUDOS BASEADOS NA PRÁTICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA PESQUISAS EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS	
Ricardo Pimentel e Eloy Eros da Silva Nogueira.	350
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: ANALISANDO A MEDIAÇÃO DA EMOÇÃO	
Liliane Canopf, Jucélia Appio, Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov e Denise de Camargo	371
CLIMA E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM GRUPAL	
Silvania da Silva Onça, Diógenes de Souza Bido e Adriana dos Santos Caparróz Carvalho	392
ANACRONISMO CONCEITUAL E CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: ANÁLISE A PARTIR DA HISTÓRIA CONCEITUAL	
Fabio Vizeu e Queila Regina Souza Matiz	413
A IDEOLOGIA DA ARQUITETURA E DA LITERATURA MODERNA NO ESTADO NOVO	
Wesley Silva Xavier	434
COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO: A ÓTICA DOS GRADUANDOS DE TRÊS UNIVERSIDADES DA BAHIA	
Jader Cristino de Souza-Silva, Roberto Brasileiro Paixão, Ana Paula da Silva e Marcus Vinícius Pereira Alves. .	457
O DEFICIENTE VISUAL E A ESCOLA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA TRANSFORMATIVA DO CONSUMIDOR	
Pedro Felipe da Costa Coelho e Nelsio Rodrigues de Abreu	485
AS INFLUÊNCIAS RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO ETNOGRÁFICO: UM ESTUDO MULTISSITUADO NO CONTEXTO BRASIL-CANADÁ	
Josiane Silva de Oliveira	511
CRITÉRIOS PARA SUBMISSÃO E PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS	532

Editorial

Car@s leitor@s,

Aproveito esse editorial da *Revista Organizações & Sociedade* para parabenizá-la pelos 25 anos que está comemorando em 2018. Nessa intenção, e na condição de editora nos últimos quatro anos, me resta agradecer a todos os ex-editores pelo trabalho. A *Revista Organizações & Sociedade* (O&S) foi lançada no final de 1993 e, certamente, sua consolidação no campo da administração no Brasil se deve ao enfrentamento de muitos desafios por aqueles que à frente dela se empenharam.

Particularmente nesse editorial gostaria de destacar dois ex-editores. Primeiro, como não poderia deixar de ser, aquele que criou a Revista em 1993, o professor Maurício Serva que, com apoio de outros professores da Escola de Administração da UFBA, lançou esse projeto que viria a ser uma das mais importantes revistas da área de Administração no Brasil. Segundo, e não menos importante, o professor José Antônio Gomes de Pinho que, com duradouro trabalho, consolidou a Revista e a posicionou nos mais altos patamares de excelência em que ela até hoje se mantém. O professor Pinho, como carinhosamente é chamado, assumiu a editoria da revista em 1996, permanecendo até o ano de 2013. Nesse período, ele reafirma e consolida a posição da revista no cenário nacional, privilegiando sua qualidade e abertura para temas que ultrapassavam as barreiras do *mainstream* na área de administração. Graças a esses dois editores conseguimos, hoje, manter o caráter inovador e crítico da revista O&S, os quais impactam para além das fronteiras da Administração. Obrigada professor Maurício pela bela ideia de conceber nossa O&S, e obrigada professor Pinho por consolidá-la ao longo desses anos.

Nessa edição, e como de costume, oito artigos atestam a diversidade dos interesses de pesquisa dos nossos autores. No entanto, embora nossos números sejam organizados com base no fluxo de submissão de artigos, podemos notar que três deles, publicados no presente número, voltam-se para a prática docente e para a escola, assunto esse que deve ser, sempre, parte importante de nossas preocupações diárias enquanto professores.

Ricardo Pimentel e Eloy Eros da Silva Nogueira apresentam **Estudos baseados na prática: possibilidades metodológicas para pesquisas em estudos organizacionais**. Os autores, nesse artigo, ampliam as possibilidades teóricas e empíricas, e contribuem para o *design* das pesquisas no campo.

Liliane Canopf, Jucélia Appio, Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov e Denise de Camargo apresentam **Prática docente no ensino em administração: analisando a mediação da emoção**. Seus achados são valiosos para o debate sobre as emoções e as colocam no centro dos processos de ensino-aprendizagem.

Silvania da Silva Onça, Diógenes de Souza Bido e Adriana dos Santos Caparróz Carvalho apresentam **Clima organizacional e aprendizagem grupal**, no qual detalham, por meio de um estudo quantitativo, a forte relação entre o *Clima para Aprendizagem Grupal* (CAG) com os comportamentos de aprendizagem grupal.

Fabio Vizeu e Queila Regina Souza Matitz apresentam o artigo **Anacronismo Conceitual e Construção Social do Conhecimento em Estudos Organizacionais: uma Análise a partir da História Conceitual**. Nele, utilizando os pressupostos teórico-metodológicos da História Conceitual de Koselleck, os autores mostram como estudiosos podem incorrer em erro ao negligenciar mudanças semânticas relacionadas a determinados conceitos. Para tanto, se valem do conceito de Taylor de “organização” e interpretações dadas por sociólogos funcionalistas na década de 1960.

Wescley Silva Xavier apresenta **A ideologia da arquitetura e da literatura moderna no Estado Novo**. Nesse artigo, o autor resgata o desenvolvimento da arquitetura e da literatura moderna e seus laços indissociáveis com os grupos de poder político. E, mais importante, destaca como essa associação têm consequências diretas para a sociedade brasileira.

Jader Cristino de Souza-Silva, Roberto Brasileiro Paixão, Ana Paula da Silva e Marcus Vinícius Pereira Alves apresentam **Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia**. Nesse artigo, os autores identificam quais as competências que compõem o perfil do professor considerado de excelência na área de Administração na ótica dos próprios estudantes de graduação.

Pedro Felipe da Costa Coelho e Nelsio Rodrigues de Abreu apresentam o artigo **O deficiente visual e a escola: um estudo etnográfico sob a perspectiva da pesquisa transformativa do consumidor**, analisando o consumo de serviços educacionais durante o ensino fundamental por deficientes visuais. Os autores não hesitam em mostrar como colegas da escola, os professores e gestores escolares são atores que interferem diretamente no comportamento de consumo dos sujeitos de pesquisa.

Josiane Silva de Oliveira apresenta **As influências raciais na construção do campo etnográfico: um estudo multissituado no contexto Brasil-Canadá**, artigo em que trata de desvendar as influências das relações raciais na construção do campo etnográfico.

Desejo boa leitura a tod@s e muitos anos de vida para a O&S.

Ariadne Scalfoni Rigo

Editora-Chefe

ESTUDOS BASEADOS NA PRÁTICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA PESQUISAS EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Practice-Based Studies: methodological possibilities for research on organization studies

Ricardo Pimentel*
Eloy Eros da Silva Nogueira**

RESUMO

No artigo discutimos uma proposta metodológica para estudos baseados na prática (EBP), visando ampliar as possibilidades teóricas e empíricas no campo dos estudos organizacionais. A partir do conceito de prática de Schatzki, discutimos sua base fenomenológica, bem como a possibilidade de integrar as diversas dimensões da prática expressas na diversidade de abordagens, identificadas na revisão de seis edições especiais de periódicos europeus sobre o tema. Nossa proposição é a adoção de uma imersão baseada na fenomenologia como método e na etnografia como estratégia de pesquisa, que permita a ampliação do envolvimento do pesquisador na prática estudada. Nós propomos, ainda, a adoção de técnicas de pesquisa que ampliem a capacidade de descrição, representação e compreensão dessa prática, especialmente em estudos de fenômenos sociais como poder, agência, aprendizagem organizacional entre outros.

Palavras-chave: Teoria da prática. Fenomenologia. Etnografia. Imersão fenomenológica.

ABSTRACT

In this paper we discuss a methodological proposal for practice-based studies (PBS), aiming to expand the theoretical and empirical possibilities in the field of organization studies. Based on Schatzki's concept of practice, we discuss its phenomenological basis, as well as the possibility of integrating the various dimensions of practice expressed in the diversity of approaches identified in the review of six special issues of European journals on the subject. As a method, we propose a phenomenology-based immersion, and ethnography as a research strategy, that allows for the expansion of the researcher's involvement in the practice being studied. We also offer for consideration the adoption of research techniques that enhance the ability to describe, represent and understand this practice, especially in studies of social phenomena such as power, agency, organizational learning, among others.

Keywords: Practice theory. Phenomenology. Ethnography. Phenomenological immersion.

* Professor do Programa de Mestrado Profissional em Governança e Sustentabilidade do ISAE - PR, Doutor em Administração pela Universidade Positivo com estágio doutoral na Aarhus University - Dinamarca. E-mail: pimentel.ric@uol.com.br.

** Professor do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Positivo (PMDA/UP), Doutor em Administração pela EAESP - Fundação Getúlio Vargas. E-mail: procedimentosqualitativosup@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é contribuir com a discussão de possibilidades metodológicas para estudos organizacionais dentro da abordagem dos Estudos Baseados na Prática - EBP (*practice-based studies* – PBS), e vem se juntar ao empenho de outros estudos com vistas a ampliar as possibilidades teóricas e empíricas. Essa discussão se justifica tendo em vista o crescimento de estudos com essa abordagem na produção acadêmica brasileira e, especialmente, a discussão acerca da diversidade de perspectivas que caracteriza os EBP (BISPO, 2013; BISPO; GODOY, 2014; LEMOS; ALCADIPANI, 2015; BISPO, 2015a; 2015b).

Dentre esses esforços destacamos o de Bispo (2013), que apresenta uma revisão histórica do desenvolvimento dos EBP a partir da formação do *European Group on Organization Studies* (Egos), mostrando como desde o início estava presente a questão da diversidade de abordagens teóricas. O autor identifica quatro tradições: cultural interpretativa, das comunidades de prática, da atividade cultural e histórica, e da teoria ator-rede. Em trabalho posterior, Bispo (2015a) além de trazer à cena também a teoria de Schatzki, avança na discussão dos procedimentos metodológicos decorrentes dessa abordagem, focalizando as possibilidades da praxeologia, do *shadowing* e da entrevista com o sócio. Destacamos também o trabalho de Lemos e Alcadipani (2015, p. 92), que apresenta as contribuições de Schatzki e suas consequências para os estudos organizacionais, como a necessidade de “desnaturalizar aquilo que as análises organizacionais tradicionais assumem como não problemático, o *status* do fenômeno organizacional”.

Aqui apresentamos uma revisão bibliográfica junto a seis edições especiais de periódicos europeus dedicados ao tema, visando compreender o processo de construção dos EBP no cenário acadêmico europeu e, a partir daí, levantar algumas possibilidades metodológicas que possam instigar ainda mais os pesquisadores na construção de estudos voltados para a realidade organizacional brasileira.

Na sequência o artigo discute os conceitos centrais da teoria de Schatzki e suas implicações epistêmicas e metodológicas, explorando as possibilidades a partir das bases fenomenológicas originárias dessa teoria.

Nossa reflexão segue as sugestões de Nicolini (2014) de que é chegada a hora de irmos além do trabalho de construção da teoria da prática, superando os exercícios semânticos e as elaborações ontológicas abstratas, para nos aproximarmos dos fenômenos sociais com a expectativa que eles emergjam e transpirem dos dizeres e fazeres interconectados e situados.

ESTUDOS BASEADOS NA PRÁTICA: UMA TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA

Um EBP se caracteriza pelo fato de tomar a prática como unidade de análise e se originou nas atividades de pesquisa acadêmica desenvolvidas por um conjunto de pesquisadores europeus, que nos últimos anos vem se difundindo no Brasil. A predominância em

congressos e eventos mostra a força com que essa produção vem crescendo, e já aparecendo também em periódicos da área, inclusive em âmbito internacional, o que reforça a necessidade das discussões teórico-metodológicas (TURETA; ALCADIPANI, 2009; CASSANDRE; CANOPF; APPIO; BULGACOV, 2010; QUEROLS; JACKSON FILHO; CASSANDRE, 2011; TURETA, 2011; AMÉRICO; TAKAHASHI, 2014; SOARES; BISPO, 2014; FARIA; LEITE-DASILVA, 2015; JULIO; BIANCO, 2015; JULIO; TURETA, 2015; JULIO, 2015; LÔBO, 2015; PIMENTEL; NOGUEIRA, 2015; POUBEL; JUNQUILHO, 2015; SILVEIRA; DOIN, 2015; BISPO, 2016; IPIRANGA; LOPES; SOUZA, 2016).

Mais do que a construção de um arcabouço teórico-metodológico único, o termo EBP expressa um conjunto de esforços em pesquisas baseadas em teorias diversas, e que requerem também metodologias diversas. Apesar dessa diversidade há pontos comuns essenciais, dentre eles a busca pela superação dos dualismos tais como sujeito-objeto, mente-corpo, micro-macro, natureza-cultura, estrutura-agência, e inclusive, alguns dualismos que emergiram do próprio desenvolvimento dos EBP como hábito-ação ou rotina-agência (GHERARDI, 2009a, 2009b).

A proposição da prática como unidade de análise traz algumas consequências, das quais destacamos: (1) como unidade fundamental da constituição social, a prática não pode ser vista meramente por meio de relações entre propriedades externas de elementos que se relacionam entre si; (2) no estudo da prática deve-se evitar uma perspectiva epifenomênica, como se ela fosse apenas um contexto no qual os fenômenos ocorrem. A constituição e a manutenção de uma prática são também a constituição e manutenção dos elementos sociais que por vezes focalizamos nos estudos organizacionais, tais como relações de poder, aprendizagem, mudança, entre outros; e, por fim, (3) deve-se ter um cuidado especial com o uso do termo no singular e no plural. Muitos trabalhos utilizam termos como “teoria das práticas”, “abordagem das práticas”, entre outros. Sem querer investir em preciosismos, é preciso atentar para o fato que existem teorias e abordagens da prática como unidade de análise, mesmo que em muitos momentos estejamos estudando diversas práticas e suas conexões.

A seleção dos periódicos europeus dedicados ao tema permite uma visão sobre o desenvolvimento dos EBP, a diversidade de temas e abordagens, e de que maneira alguns elementos comuns vêm se estabelecendo. Esses elementos servem para aglutinar o empenho dos pesquisadores, e destacar as particularidades das abordagens que valorizam aspectos diferenciados do fenômeno, e desenvolver metodologias para dar conta dessa diversidade – etnometodologia, pragmatismo, teoria da atividade, teoria ator-rede, as tradições filosóficas fenomenológicas e existenciais, a análise do discurso, entre outras. Com o objetivo de destacar como esses pontos comuns foram trabalhados ao longo do tempo e como se consolidaram, apresentam-se alguns estudos publicados nos referidos periódicos.

Muitas das questões desenvolvidas ao longo de inúmeros trabalhos, que as edições especiais apresentadas servem como exemplos, mas não as esgotam, são desenvolvimentos de determinados aspectos da prática. Sendo assim, a discussão focada especificamente nos elementos que constituem o conceito de prática, especialmente em seus aspectos ontológicos, realizada na edição especial da *Human Affairs* de 2007, marcaram de forma indelével o que aconteceu posteriormente.

Schatzki (2007) destaca a importância da compreensão do nexos entre atividade e sociabilidade e dos elementos que os suportam, tais como o caráter da atividade humana, a natureza do sentido e da linguagem, a natureza da comunicação e da aprendizagem, entre outros. Porém, na mesma medida em que os desafios são variados, também é a noção de prática; a chamada teoria da prática é apontada pelo autor como uma tendência geral do pensamento social contemporâneo que estuda a vida humana por meio desta noção, ou por referência.

Já no ano seguinte, na edição do *European Business Review*, Brownlie, Hewer, Wagner e Svensson (2008) apontam para a necessidade de mudanças e de certa radicalização nas formas de abordar e compreender o conhecimento, e especialmente, uma preocupação metodológica que se expressa na relação com aqueles que devem estar representados nessas pesquisas, ou que possam se utilizar do conhecimento produzido nelas: os profissionais, os estudantes e os pesquisadores acadêmicos.

Isso também pode ser notado nas discussões realizadas por Gherardi (2009a) na edição especial do *Management Learning*, das quais se destacam dois aspectos importantes: o primeiro é a explicitação da polissemia do conceito e o uso da metáfora da prática como uma “lente”. Mesmo considerando que essa metáfora possui limitações à medida que mantém o pesquisador como um *outsider*, seu uso foi importante para a construção da ideia de um olhar “de fora” e um olhar “de dentro” da prática, instigando os pesquisadores a buscarem soluções metodológicas que ampliassem a visão “de dentro”.

O segundo aspecto importante discutido pela autora é a apresentação das principais contribuições do conceito de prática para os EBP em organizações, alguns dos quais podem ser considerados tentativas de superar os desafios apontados acima, bem como estão presentes nas discussões que se seguiram e passaram a ser norteadores de muitos trabalhos: (1) a organização passa a ser vista como uma teia de práticas interconectadas e sustentadas por um conhecimento dinâmico e processual (*knowing*) que se renova e se transforma ao ser praticado; (2) o conhecimento visto dessa forma é um fenômeno situado, negociado, emergente e incorporado; (3) a dimensão material dessas práticas que formam a organização é entendida em relação íntima com os seres humanos e com papel importante na noção de agência; (4) uma metodologia para análise que valoriza o papel do conhecimento no trabalho e o entende como *knowing-in-practice*; e, por fim, (5) o desenvolvimento de um novo léxico que produza novas expressões e conceitos, que sejam capazes de expressar as nuances que diferenciam essa abordagem, e contribuam com a renovação dos estudos organizacionais.

Além do artigo de Gherardi, dentre os publicados nessa edição, selecionamos e destacamos três deles para o propósito deste artigo: (1) o artigo de Nicolini (2009a) que discute a entrevista com o sócio (*interview to the double – ITTD*) como recurso para a representação da prática; (2) o artigo de Bjørkeng, Clegg e Pitsis (2009) que mostra a importância do uso da etnografia na apreensão do processo de construção e reconstrução de uma prática; e, por fim, o artigo de Geiger (2009) que ao incorporar a noção habermasiana de *life-world*, enfatiza a possibilidade de elaboração de uma visão crítica da realidade a partir do olhar sobre a prática.

Como uma construção conjunta, mais duas edições especiais de 2009 trabalham temas ligados aos EBP. Na primeira, *Organization Studies* se volta para um balanço dos

EBP com especial ênfase para a discussão dos diferentes conceitos de prática. Miettinen, Samra-Fredericks e Yanow (2009) fazem uma profícua discussão tendo como referência o termo *practice turn* que os autores renomeiam para *re-turn to practice*. Ao mostrar as diversas raízes do termo prática, e conseqüentemente a multiplicidade de resgates dessas tradições bem como novas perspectivas, o que o editorial produz de mais interessante é uma síntese dos temas comuns às diversas abordagens: a natureza incorporada da prática; a crítica à noção de conhecimento como representações verbais ou textuais do mundo; a valorização do modo de agir e usar artefatos na constituição do conhecimento; o significado dos objetos materiais e artefatos para a prática.

É dessa edição o importante artigo de Nicolini (2009b) em que ele inicia a construção de alternativas metodológicas capazes de dar conta da natureza do fenômeno da prática. O autor propõe que se utilizem dois movimentos num EBP. O primeiro ele chamou de *zooming in*, e se caracteriza pelo mergulho na prática quando ela está ocorrendo. Só o envolvimento profundo permite identificar e analisar os elementos constituintes, que podem ser acessados pela dimensão discursiva e pela dimensão material, expressos nos “dizeres e fazeres” da prática estudada.

O segundo movimento é denominado pelo autor como *zooming out* e consiste em ampliar o raio de investigação para encontrar os nexos que ligam a prática estudada a outras práticas, com o objetivo de entender a organização. Ao se estabelecerem as conexões da prática no aqui-agora com outras práticas que persistem no tempo e no espaço formando uma textura de dependências e referências, é possível ampliar a capacidade de entender a vida organizacional no que ela tem de perene e de transitório.

A segunda é a edição especial do *The Learning Organization*, de 2009, que faz um balanço dos EBP especificamente no campo do Conhecimento e Aprendizagem Organizacional, e pode ser colocada lado a lado com a edição especial da *European Business Review* lançada no ano anterior. Em ambas é possível destacar a preocupação com o conhecimento, a aprendizagem e a ação. No editorial Gherardi (2009b) empreende uma análise da importância de um novo olhar sobre os conceitos de organização e de conhecimento, e de que maneira as abordagens baseadas na prática podem contribuir com a superação desse desafio. De certa forma as discussões nesse editorial, e em artigos publicados nessa edição, avançam questões colocadas na edição do ano anterior citada acima, na qual é discutido o *gap* entre teoria e prática nos estudos organizacionais da Administração.

Mais à frente, no editorial da edição especial do *Journal of Organizational Change Management*, Eikeland e Nicolini (2011) se propõem a realizar uma consolidação do campo de estudo. Dedicada à discussão da *action research* como caminho para a mudança e o desenvolvimento organizacional, tanto o referido editorial quanto a edição como um todo, são uma contribuição importante para se entender como o campo se desenvolvera até então, e seu estado da arte.

Em primeiro lugar conseguem estabelecer uma diferenciação entre as diversas abordagens da prática, propondo uma descrição do campo em que põe em evidência sua consolidação e autonomia e por outro lado a abrangência e a capacidade explicativa das diferentes abordagens. O Quadro 1 mostra que, a partir da perspectiva (de fora e de cima; e de dentro e de baixo) e da direção do interesse (prático ou teórico), os autores estabelecem quadrantes que vão de estudos mais tradicionais, que mesmo focalizando a prática ainda

o fazem com sentido operacional exacerbado, passando por uma perspectiva teórica que visa testar métodos e teorias, até o que eles consideram a forma mais avançada na qual a capacidade crítica está em produzir teorias a partir da prática. Essa capacidade crítica imanente viria do fato de que a produção de conhecimento teórico se dá a partir da atividade e da explicitação da sua “gramática”, abrindo novas possibilidades de ação (EIKELAND; NICOLINI, 2011).

A constatação feita pelos autores de que as pesquisas nessa perspectiva ainda são escassas, é reforçada por Sandberg e Tsoukas (2011) e por Dall’Alba e Sandberg (2014), ao mostrarem que muitos EPB ainda mantêm insolúvel a questão da separação sujeito-objeto que impera na racionalidade científica moderna. Dentro do propósito de descrever um quadro sumário do desenvolvimento dos EPB, vale ressaltar que essa crítica é dirigida ao próprio campo.

Quadro 1 - Modos de focalizar as práticas nas ciências sociais

Modos de focalizar as práticas nas ciências sociais		Direção do interesse	
		<i>Amplamente prática</i> (Objetivo: desencadear a ação, produzindo mudança e melhoria)	<i>Amplamente teórica</i> (Objetivo: ampliar o conhecimento, produzindo compreensão ou explicações)
Ponto de Partida	<i>Do lado de fora e acima</i> : A partir de uma posição de espectador de fora da ação de interesse	Desenvolver técnicas especializadas / pesquisa aplicada	Ciência normal (abordagens explicativas e interpretativas) (theoresis)
	<i>De dentro e baixo</i> : De uma posição imersa na ação de interesse	Participação com foco na melhoria deliberada das práticas (phronêsis)	Provocar o diálogo crítico - crítica imanente (theoria)

Fonte: Eikeland, O.; Nicolini, D., 2011.

Dois estudos contidos na referida edição são exemplos de direcionamento aos estudos mais críticos e com maior potencial de criar teorias, e que contribuem com a construção de métodos diversificados de coleta e análise de dados. O primeiro deles é a pesquisa realizada por Kostulski (2011) que a partir da Teoria da Atividade de Vigotski e da Clínica da Atividade de Ives Clot (1999; 2008) mostra como é possível um processo de reflexão na atividade profissional, que leva a patamares mais desenvolvidos de entendimento da realidade. No caso específico, um *lapsus linguae* provoca um processo de investigação de promotores públicos, não em relação a réus ou suspeitos, mas em relação à própria atividade desenvolvida por eles. Essa reflexão só pôde ocorrer à medida que um método de pesquisa intervencionista foi aplicado a esse grupo de profissionais.

O segundo exemplo é o estudo de ledema e Carrol (2011), que focado nas práticas dos gestores de um hospital, utilizam vídeo-etnografia e abordagem multidisciplinar para promover o que eles chamam de vídeo-reflexividade e proporcionar uma visão da atividade que permite uma maior flexibilidade frente ao ambiente complexo de um serviço de cuidados de saúde. Em ambos os estudos chama a atenção a busca por metodologias e

por estratégias de pesquisa que permitam observar dimensões da prática, que não seriam alcançados por meio de “ferramentas tradicionais”.

A revisão das edições apresentadas nesse artigo, e sintetizadas no Quadro 2, bem como outros trabalhos importantes (SCHATZKI, 2012; NICOLINI, 2013; GHERARDI, 2012) nos permite destacar três dimensões que foram trabalhadas ao longo do tempo de forma concomitante, mas com a predominância de uma delas em diferentes fases: (1) a construção de um léxico capaz de dar conta da construção filosófica, ontológica e epistemológica do conceito de prática, (2) a construção de arcabouços teóricos que suportem a prática como unidade de análise, e por fim, (3) a construção de metodologias.

Quadro 2 - Síntese da revisão dos periódicos selecionados

Periódico	Tema principal da edição especial	Principal(is) contribuição(ões)	Destques da edição
Human Affairs (2007)	Conceito de prática	Construção do léxico e delimitação do campo	Dreyfuss (2007); Schatzki (2007); Simonsen (2007); Turner (2007)
European Business Review (2008)	Radicalização da noção de conhecimento	Construção do léxico com ênfase na construção metodológica	Brownlie et. al. (2008); Fendt et. al. (2008); Holbrook (2008)
Management Learning (2009)	Explicitação e discussão da polissemia do conceito de prática	Prática como "lente"	Bjørkeng, Clegg e Pitsis (2009); Gherardi (2009a); Nicolini (2009a)
Organization Studies (2009)	Rediscussão dos conceitos de práticas	Foco na diversidade de abordagens e síntese dos principais temas: a natureza incorporada da prática; a crítica à noção de conhecimento como representações verbais ou textuais do mundo; a valorização do modo de agir e usar artefatos na constituição do conhecimento; o significado dos objetos materiais e artefatos para a prática.	Miettinen, Samra-Fredericks e Yanow (2009); Nicolini (2009b)
The Learning Organization (2009)	Conhecimento e aprendizagem organizacional: revisão dos conceitos de organização e de conhecimento	Discussão do gap entre teoria e prática nos Estudos Organizacionais	Gherardi (2009b); Labatut et. al. (2009); Svabo (2009);
Journal of Organizational Change Management (2011)	Esforço de consolidação do campo	Diferenciação e tipificação das abordagens (ver Quadro 1)	Eikeland & Nicolini (2011); Iedema & Carrol (2011); Kostulski (2011); Sandberg & Tsoukas (2011).

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos periódicos selecionados.

Vistas em perspectiva, as edições especiais de periódicos europeus selecionados mostram que muito dos desafios da abordagem da prática têm sido enfrentados pelos pensadores e pesquisadores do campo. Acreditamos que novos desafios se colocam, tais como aqueles já citados anteriormente (NICOLINI, 2014). Com o objetivo de contribuir com esse refinamento, apresenta-se a seguir uma discussão sobre alguns dos elementos constituintes da prática, e de que modo se relacionam e contribuem com o trabalho empírico.

UM CONCEITO SINGULAR DA PRÁTICA COMO UNIDADE DE ANÁLISE: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA TEORIA DE SCHATZKI

Estudar a prática é focalizar as ligações entre os fazeres e dizeres como ações básicas, bem como os objetos materiais que dão suporte a essas ações. Essas ações básicas se ligam a outras ações do próprio sujeito e de outros, com a utilização de uma gama maior de objetos materiais, num nível cada vez maior de complexidade, formando as atividades. Essas atividades são humanas e coletivas, mas não coincidem necessariamente com a prática (SCHATZKI, 2012).

Nesse sentido, a prática é constituída por todas as ações, atividades e objetos materiais contidos nessas hierarquias teleológicas que, por envolverem projetos humanos e coletivos, são também estados de existência. Essa noção de prática está baseada na tradição filosófica fenomenológica, especialmente em Heidegger (2010), na qual a inteligibilidade tem papel preponderante, ao considerar que as relações humanas e sociais são parte de um processo contínuo no qual as pessoas normalmente fazem e dizem aquilo que se constitui com algum sentido. Como parte desse processo contínuo, o sentido e os indivíduos que os definem não podem ser vistos como unidades básicas de análise por serem elementos situados e contextuais: só a prática ocorrendo em tempo real pode ajudar a revelar essa inteligibilidade, e aquilo que permite compreender a conduta humana e a ordem social (NICOLINI, 2013).

A inteligibilidade torna-se um elemento importante na constituição da prática, considerando que esta estruturação das ações/atividades/objetos é também o elemento que liga uma prática a outras práticas, formando uma ordem social local. Schatzki (1996; 2012) destaca que essa concepção de prática como atividades coletivamente organizadas, leva em conta a inteligibilidade por considerar que a base da atividade humana são habilidades corporais não proposicionais, ou seja, que não seguem um plano racional de decisões prévias. Como atividades organizadas, também não são determinadas unicamente por elementos normativos como regras, *habitus* ou cultura: o que prevalece é o que o autor chama de ações inteligíveis.

Reconhecer o fato de que a ordem social se insere no campo da prática, é reconhecer que é nela que os arranjos entre pessoas, artefatos, objetos, organismos, e suas relações e sentidos são estabelecidos. Assim, tem-se aqui um aspecto operacional dessa perspectiva: à medida que é possível conhecer os arranjos de práticas e os mecanismos que os constituem, torna-se possível conhecer os fenômenos sociais mais amplos que emanam dessas práticas tais como as organizações, bem como aqueles que permeiam a vida social de forma mais difusa, tais como a aprendizagem.

Lemos e Alcadipani (2015) enfatizam o aspecto contextual das práticas ao destacarem os arranjos sociomateriais como seu cenário. Embora Schatzki (2002) utilize o termo cenário, este não deve ser visto como uma separação entre os referidos arranjos e a prática. Em trabalhos mais recentes (SCHATZKI, 2012) o autor enfatiza o entrelaçamento entre eles, bem como o entrelaçamento entre as diversas práticas. Nesse sentido, os arranjos sociomateriais são eles próprios constituintes de uma prática, bem como o produto desta ou de outras práticas.

Mais do que ações ou atividades individuais isoladas carregadas de intencionalidade, a prática é ao mesmo tempo o conteúdo, o processo e o resultado das atividades humanas, cuja natureza é intrinsecamente coletiva: ações, desempenho e trabalho só fazem sentido à medida que estabelecem uma ligação eu-outro(s) e permitem a sobrevivência coletiva.

O maior desafio talvez seja como capturar, representar, interpretar e compreender, a inteligibilidade da prática. Esse desafio se dá por alguns aspectos que se destacam: (1) não há uma inteligibilidade, pois se trata de uma construção constante entre os praticantes e no campo da interconexão entre diferentes práticas; (2) não é algo que se possa delimitar e descrever de forma totalmente objetiva; (3) é situada, e só faz sentido se compreendida no seio do arranjo de práticas a que ela se refere; (4) não pode ser totalmente expressa pela linguagem, e precisa ser buscada também na corporeidade, nos arranjos sociomateriais e nos elementos éticos e estéticos, como apontado por Gherardi (2009c). Uma prática pode ser acessada também ao se focalizar o processo de negociação coletiva sobre o que os praticantes pensam ser correto e adequado fazer. Esse sentido intersubjetivamente criado permite a realização de uma prática inúmeras vezes, na qual não somente a repetição pode revelar elementos dela, mas também os seus desarranjos e variações.

METODOLOGIAS PARA EBP:

INVESTIGANDO CONDIÇÕES DE COMBINAÇÕES E INTEGRAÇÃO DE MÉTODOS E RECURSOS, E EXPLORANDO A BASE FENOMENOLÓGICA DA TEORIA

A delimitação de uma pesquisa tem papel fundamental em todo o processo de investigação da realidade. Conforme aponta Grix (2002), há uma relação lógica entre ontologia, epistemologia, metodologia, métodos e fontes de dados. Mais do que uma mera sequência, essa relação aponta para o fato de que a construção de uma pesquisa requer uma coerência interna entre esses elementos. Essa coerência não deve servir a um enrijecimento da pesquisa, mas ao contrário, deve permitir as bases seguras sobre as quais o pesquisador poderá se lançar a novas descobertas e estar aberto a novas formas de abordagem da realidade.

Inspirado por essas ideias, o presente artigo busca contribuir com o trabalho de construir metodologias de pesquisa que permitam a ampliação da capacidade de apreensão e de compreensão das dimensões individuais e coletivas dos fenômenos humanos e sociais. Outro aspecto que está presente nas discussões empreendidas aqui é a ideia de que os EBP invistam muito mais na diversidade do que na busca por unanimidades teóricas e metodológicas. Nesse sentido, seguimos as orientações de Nicolini (2013) no sentido de construção de um “kit de ferramentas” como fonte de alternativas metodológicas capazes de dar conta da natureza do fenômeno da prática.

O primeiro aspecto que deve ser tratado é o fato de que, se tratadas de forma isolada, as diferentes estratégias e técnicas de pesquisa não possuem a mesma força do que concebidas como parte da construção teórico-metodológica, ou “kit de ferramentas” como tratado acima. O artigo de Bispo (2015a) contribuiu com a discussão metodológica por inicialmente colocá-la em pauta de forma explícita, mas deixou em aberto as discussões

sobre a relação entre o referencial teórico, a metodologia, as estratégias e as técnicas de pesquisa. Nosso intuito a partir daqui é propor uma discussão que possa contribuir para uma visão mais ampla e integrada.

Nossa proposição é a adoção de uma imersão fenomenológica, baseada na fenomenologia como método e na etnografia como estratégia de pesquisa. Antes de apresentar as características dessa proposta, e os argumentos de defesa da mesma, cabe uma discussão prévia sobre o uso da etnografia como estratégia em um EBP.

Os EBP têm se revelado um laboratório para as reflexões e explorações de questões ontológicas, epistêmicas e metodológicas. Como esperamos ter deixado claro na revisão bibliográfica e teórica, os avanços teóricos algumas vezes confrontam pressupostos teóricos, e acusam as limitações postas pela mediação dos métodos, e vice-versa. Os autores anteriormente citados revelam isso em seus trabalhos, e chegam mesmo a colocar o desenvolvimento de métodos como um objetivo primário a ser buscado. E este artigo procura se alinhar com esses propósitos e esforços.

Adotamos que a etnografia é um método, pertencente ao domínio das teorias metodológicas, e das formas e das estratégias de realizar a pesquisa científica, e que os EBP pertencem ao domínio das teorias do objeto, no caso a prática. Como alguns dos traços caracterizadores do método colocamos em destaque, conforme bem resumido por Ybema *et. al.* (2009): realização de trabalho de campo; contato em tempo real com o objeto de estudo; existência de dimensões não materiais, e muitas vezes não aparentes; atenção para com o contexto; multiplicidades de posições, situações, atores. E também por Angrosino (2008): baseado em pesquisa de campo; personalizado; com uso possível de várias técnicas; indutivo, dialógico e holístico.

A etnografia pode ser orientada para uma diversidade de objetos (comunidade, cultura, acontecimento, etc.) ou unidades de análise (fatos, valores, instituições, processos etc.). Ela também pode ter diferentes pressupostos teóricos ou paradigmas (ex.: interpretativistas, construtivistas, construcionistas, críticos etc.), e cada uma delas poderá significar uma etnografia distinta das outras, apesar de serem todas etnografias.

A etnografia organizacional e a etnografia da vida cotidiana nas organizações têm suas peculiaridades quando comparadas com outros tipos de etnografias (BARLEY; KUNDA, 2001; BATE, 1997). Como resumidamente explicado neste artigo, os EBP desafiam as visões da organização e do cotidiano como estados ou quase objetos, mas, sim, como resultantes de práticas: a combinação inteligível de ações, artefatos (materiais e não materiais), símbolos, pessoas. Destacamos a posição de Nicolini (2009, p. 120):

Uma das implicações desse entendimento performativo das organizações é a renovação do foco sobre as práticas de trabalho na pesquisa organizacional... Esta virada requer estudar as práticas de trabalho e suas relações *in situ* - isto é etnograficamente. Somente através da imersão e estando lá é que alguém é capaz de apreciar, entender e traduzir a natureza situada, criativa, interpretativa e moral das práticas reais do organizar e da organização. Ao mesmo tempo, a aproximação etnográfica ajuda-nos a apreciar que as práticas de trabalho não ocorrem em um vácuo e que as vidas organizacionais das pessoas são moldadas tanto através das agências individuais, quanto das condições históricas.

Sendo assim, a busca etnográfica é um tipo de abordagem da realidade que tem vida própria, pode e deve ser utilizada em diversos campos de conhecimento da realidade social, mas que em um EBP assume um papel estratégico específico: permitir o envolvimento do pesquisador com a(s) prática(s) estudada(s), de tal forma que o processo contínuo e recursivo de identificação e estranhamento oportunize a aproximação com a experiência vivida e que sua apreensão seja mais significativa do que em abordagens “não-êmicas”.

A imersão proposta por nós tem por objetivo dar conta da multiplicidade e refletividade da vida humana. Por ser baseada em atividades processuais, relacionais e negociáveis, a intersubjetividade é um elemento fundamental na apreensão de fenômenos sociais vistos nessa perspectiva, garantindo-se, por outro lado, que não haja uma simbiose entre as experiências do pesquisador e as experiências dos sujeitos do fenômeno focalizado (PRUS, 1996; PATRIOTTA, 2003; MANIDIS, 2015).

Enfatizamos a dimensão fenomenológica dessa imersão em virtude de nossa abordagem basear-se numa teoria cuja ontologia está fortemente baseada nas noções heideggerianas de *being-in-the-world* e de *breakdown*, trazendo à tona, dentre outros, o tema da intencionalidade. Não se trata de retornar às discussões circunscritas às noções de mente/ação, e de relações entre indivíduos, mas de estudarmos os processos em que se situam o social e as ações, e a construção dos sujeitos e indivíduos. Não é demais recordar as reflexões de Schatzki a respeito:

It follows that interrelations among lives that transpire through life conditions also presuppose practices. Sociality, consequently, is not merely a hanging-together as established by and otherwise transpiring within practices. Sociality is essentially an interrelating of lives within practices (SCHATZKI, 1996, p. 180).

A socialidade é parte do processo de manutenção e reconstrução de uma prática na medida em que ela situa a elaboração dos objetivos e fins a que uma prática se propõe, e dos quais nem sempre os praticantes têm plena consciência no sentido racional do termo. Isso fica mais claro se considerarmos que essa intencionalidade é parte do “*estar-no-mundo*” e do *entwinement*, pois estamos constantemente entrelaçados com outros seres humanos e com objetos, num mundo sociomaterial específico, ou em uma específica prática sociomaterial. É outro tipo de racionalidade e de lógica, chamada por alguns de racionalidade prática ou lógica das práticas. Muitas vezes, é na ocorrência de um *breakdown*, quando uma prática não acontece da forma que deveria, ou não alcança os fins a que se propôs, é que os praticantes podem ter consciência dela (SANDBERG; TSOUKAS, 2011; DALL’ALBA; SANDBERG, 2014).

Uma imersão fenomenológica como a que propomos, permite a adoção de técnicas de pesquisa, que se coerentes com o referencial teórico e adequadas ao fenômeno estudado e seu contexto, ampliam a capacidade de descrição, representação e compreensão da(s) prática(s) focalizada(s) alcançando os processos já referidos de *zooming in* e *zooming out* (NICOLINI, 2009a).

A ideia é que a imersão fenomenológica, suportada por uma perspectiva de prática não representacional e não proposicional, dê liberdade e segurança ao pesquisador

para construir alternativas metodológicas prévias à ida ao campo, e que ao mesmo tempo garantam o espaço e a oportunidade para a emergência de novas alternativas que sejam demandadas pela condução do campo, e pelos elementos novos que emergirem dele. Se conhecer o processo de construção da inteligibilidade de uma prática é um elemento fundamental para se conhecer essa prática, a própria prática da pesquisa deve oferecer um meio fértil para a construção de sua própria inteligibilidade: é nesse processo recursivo que a profundidade analítica pode florescer.

Com base nos aspectos discutidos acima, apresentar alternativas metodológicas não pode ser uma mera lista de possibilidades, mas uma fonte de opções que o pesquisador tenha em mãos para poder lidar com aquilo que emerge no trabalho de campo, sem perder de vista seus referenciais filosóficos e teóricos, o problema e os objetivos da pesquisa, garantindo o rigor em detrimento da rigidez (BISPO, 2015a).

Em linhas gerais, é aconselhável que os métodos e técnicas utilizados privilegiem as perspectivas “êmicas”, ou seja, que priorizam o acesso à vida, aos pensamentos, sentimentos, entendimentos e significados produzidos pelos sujeitos praticantes. Como já destacado por outros autores, a entrevista com o sócia é uma técnica importante. Baseada na pergunta “Se eu fosse seu sócia, e amanhã viesse trabalhar no seu lugar, o que eu deveria fazer para que ninguém percebesse a troca?”, ela permite transpor a barreira da racionalidade e da repressão inconsciente; dá visibilidade ao trabalho passado por meio de uma descrição do futuro; permite acessar ao modo como o entrevistado ordena o mundo coletivo a partir de uma perspectiva individual; revela ambiguidades; contribui para acessar a normatividade da prática; e, por fim, permite apreender as interconexões entre diferentes práticas como meio de acessar e representar a organização social (NICOLINI, 2009; GHERARDI, 2012; BISPO, 2015a).

Além do fato de que seu uso deva ser combinado com outras técnicas, é importante refletir sobre o objetivo a ser alcançado. Esse objetivo vai determinar vários aspectos tais como a quem aplicar e, especialmente, em que momento do trabalho de campo ela deve ser usada.

Ainda em referência à sugestão de intensificação de métodos e técnicas que privilegiem a apreensão de elementos que não são diretamente “visíveis”, a apreensão da interconexão de diferentes práticas como meio de ampliar a visão sobre determinada organização social, e de superar as limitações impostas pela linguagem falada e escrita no estudo da prática, metodologias e técnicas que lancem mão dos recursos de captação de imagens e sons são desejáveis, tendo em vista a importância da corporeidade e dos arranjos socio-materiais na apreensão e compreensão das práticas. Para tal, destacamos primeiramente a autoconfrontação cruzada preconizada por Clot (2008).

Para o autor francês, nem sempre o que é importante está na atividade real, ou seja, aquela que é acessível pela simples observação e descrição. Para ele há uma dimensão da atividade humana que necessita de um trabalho adicional do pesquisador para sua apreensão. Clot (2008, p. 103) denomina essa dimensão de “real da atividade”, e a descreve como sendo composta também por “o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido,...,o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar...o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto”. Para essa apreensão ele propõe a autoconfrontação

cruzada, que por ser baseada numa dinâmica de debate e de busca da dimensão coletiva do trabalho, consideramos adequada para o uso em um EBP.

O principal objetivo a ser alcançado é, por meio do desencadeamento de uma análise reflexiva acerca das atividades habituais e cotidianas, transformar o trabalho em um objeto do pensamento. Em termos práticos, a autoconfrontação cruzada é um processo no qual cada sujeito, sobre uma mesma atividade, analisa e comenta a atividade dos outros. O registro de som e imagem da atividade de cada um é o material básico sobre os quais se dão os comentários dos diversos sujeitos, criando um sujeito coletivo que se forma a partir dessa análise, pois os agentes comprometidos na análise (pesquisador e trabalhadores) ocupam simultaneamente os papéis de observados e observadores, tornando-se coautores dos dados recolhidos, e tendo papel importante na análise dos mesmos (CLOT, 2008).

Há que se considerar que o trabalho de Yves Clot foi elaborado como uma proposição intervencionista que visa ampliar o poder de agir dos sujeitos, por meio da interação dialógica que possibilita o encontro dos sujeitos, não na atividade propriamente, mas em outra: na atividade de análise do processo de trabalho, que possibilita a criação de um novo objeto de pensamento e seu desenvolvimento.

Porém, consideramos que a sua aplicação pode ser muito útil na apreensão e representação de uma prática, pois novas percepções da realidade podem emergir da atividade conversacional. Ao explicitar como o significado das palavras vai se alterando ao longo do diálogo, a atividade conversacional se coloca então a serviço da atividade de análise, possibilitando organização da bifurcação da significação, ou seja, sem que as partes tenham que concordar integralmente podem encontrar pontos de apoio mútuo para o desenvolvimento do próprio pensamento. São esses pontos mútuos que podem contribuir para representar uma prática e compreender o processo de construção de sua inteligibilidade.

Tendo em vista a importância dada à vida cotidiana na nossa proposta de imersão fenomenológica, outras possibilidades se apresentam e devem ser exploradas, graças aos avanços das tecnologias digitais. Quanto mais a vida cotidiana possa ser capturada na situação em que ela ocorre, mais tende a contribuir em um EBP. No entanto essa captura é mais difícil de realizar do que propor. Essa dificuldade se dá em função de fatores tais como: (1) a mudança de comportamento do sujeito quando observado; (2) a atenção do sujeito focada em um objeto não significa o impedimento da percepção e influência de outros elementos de seu entorno; e, por fim, (3) alguns elementos da experiência cotidiana são tácitos, distribuídos no grupo e transitórios (LAHLOU, 2010). Alguns estudos recentes têm buscado superar esses desafios, e são resumidamente apresentados a seguir.

Há uma série de estudos voltados para a captura e transmissão da experiência cotidiana utilizando novas tecnologias digitais. Dentre esses exemplos destacam-se: (1) o uso de um aplicativo para telefone celular que é um híbrido de blog, rede social e canal de vídeo, e permite o compartilhamento em tempo real de pensamentos e descrições de ações, com o objetivo de apreender a construção coletiva de conteúdo, com base na teoria da atividade (LEWIS; PEA; ROSEN, 2010); (2) o uso de micro-câmeras portáteis para analisar as ações e os gestos de operários em uma fábrica, com o objetivo de transmissão de conhecimentos para novatos (LE BELLU; LAHLOU; NOSULENKO, 2010); (3) um estudo etnográfico utilizando uma micro-câmera portátil e um *software* de edição colaborativa de textos, focado em atividades realizadas no ambiente doméstico (CORDELOIS, 2010); (4)

uma tentativa da Agência Nacional de Pesquisa da França em construir um arquivo digital na esfera científica baseado em *spoken-data*, ou seja, diálogos e monólogos analisados por métodos linguísticos (HABERT; HUC, 2010); e, por fim, (5) o uso de ambientes colaborativos para o compartilhamento de práticas de pesquisa, de ensino e de elaboração de conteúdos, com a possibilidade de capturar elementos objetivos e subjetivos envolvidos nessas experiências (KANE; FICHMAN, 2009).

Para Lahlou (2010), o uso de tecnologia digital para os estudos focados na experiência traz algumas contribuições para superar as dificuldades de abordagem dessa categoria de análise. Uma delas é a capacidade desses meios tecnológicos de permitir que a experiência, multimodal e situada, possa ser revivida do ponto de vista do sujeito, permitindo sua gravação "subjetiva". O uso de mecanismos portáteis que retratam o ponto de vista do sujeito, tornando-o seu próprio observador, têm essa função.

Essa auto-observação contribui para superar outro desafio da captura da experiência, qual seja, a redução do efeito do observador no comportamento de quem é observado. Por fim, a possibilidade de rever a experiência do mesmo ponto de vista ajuda a lembrar e reviver os detalhes objetivos e subjetivos presentes naquele momento.

É verdade que, apesar dessas contribuições, essas ferramentas colocam novos problemas: ao utilizar essa câmera o sujeito acaba por interferir na percepção que os outros que com ele agem e interagem têm da situação, mudando os comportamentos deles e, por conseguinte, a situação como um todo. Mesmo assim, consideramos importante a reflexão sobre sua utilização, porque assim como a autoconfrontação cruzada apresentada acima, há potencial para a importante contribuição de se acessar possíveis *breakdowns*.

Os métodos e técnicas sugeridos apontam para um campo fértil de possibilidades na abordagem da prática. Se o pressuposto defendido nesse artigo está correto, essa abertura de novas possibilidades de estudo é também uma abertura para a ampliação da capacidade de apreensão e representação da prática, por meio da ampliação da imersão do pesquisador que é necessária, mas não suficiente. Acreditamos que essa ampliação deve aumentar o poder de explicação da realidade pela teoria, mediante o enfrentamento dos limites de uma abordagem meramente descritiva de uma prática.

Alguns campos de estudo podem se beneficiar significativamente dessa abordagem, em especial aqueles que focalizam fenômenos onde predominam a intersubjetividade, as relações sociais e a interconexão de práticas tais como estudos sobre poder, agência, aprendizagem organizacional com destaque para a aprendizagem de grupo, entre outros.

CONCLUSÃO

A revisão de periódicos europeus mostrou que os EBP na Europa se fortaleceram na medida em que caminharam em dois sentidos: busca de construção de teorias capazes de uma abordagem crítica da realidade, e construção de diversidade conceitual e metodológica. Longe de querer reproduzir os passos dados pelos pesquisadores europeus, o presente artigo partiu dessa constatação para discutir uma possibilidade teórico-metodológica para a pesquisa no Brasil, proposta essa que ainda carece de uma discussão que ressalte as particularidades do campo, mais especificamente as peculiaridades das organizações brasileiras.

A imersão proposta no artigo se justifica se tomada a partir de uma visão da prática de base fenomenológica, não-representacional e não-proposicional, na qual a construção e reconstrução da inteligibilidade pelos praticantes se confunde com a própria construção e reconstrução da prática. Além disso, tomada concomitantemente como conteúdo, processo e produto das atividades humanas coletivamente organizadas, ela é a unidade básica de análise do social, e seu estudo aprofundado permite focalizar o processo de construção e sobrevivência coletiva de uma organização.

Nesse sentido, a imersão fenomenológica busca enfrentar os desafios para pesquisas dessa natureza, já apresentados anteriormente, que aqui buscamos resgatar e apontar os principais benefícios dessa abordagem teórico-metodológica. Em primeiro lugar a imersão fenomenológica e etnográfica permite uma abordagem de sucessivas aproximações com o objeto estudado, com a ampliação da capacidade do pesquisador em perceber nuances e elementos cuja delimitação não é possível de forma totalmente objetiva. Dentre esses elementos destacamos os “não-ditos” e os “não-feitos” que compõem a inteligibilidade compartilhada pelos praticantes, mas que não se manifestam necessariamente em ações objetivas. Na medida em que o pesquisador vai além da condição de observador e se aproxima ele próprio da condição de praticante, amplia a capacidade de perceber esses elementos, e compreender de que forma eles participam da prática e da organização social estudada.

Outro aspecto importante é que o caráter situado da prática estudada, bem como o papel que a interconexão com outras práticas tem na sua própria constituição e na constituição da organização social, somente esse grau elevado de envolvimento do pesquisador com o universo pesquisado permite compreender esses arranjos de práticas, que se vistos de fora se constituem apenas em ações e atividades que têm algum grau de relação entre si.

As interconexões e os elementos não objetivos que constituem uma prática não podem ser expressos integralmente pela linguagem oral e escrita, mas essa limitação pode ser enfrentada pelo pesquisador ao trazer à tona, e transformar em objeto epistêmico, alguns aspectos importantes. Somente a participação ativa do pesquisador pode propiciar experiências capazes de colocá-lo diante do papel que a corporeidade, os arranjos sociomateriais, e os elementos éticos e estéticos têm na constituição, reprodução e reconstrução da prática e da organização social estudada.

A discussão e as proposições postas neste artigo adotaram como desafio, dentro dos EBP, alcançar a construção da inteligibilidade de uma prática, considerando que esse objeto de análise está em construção constante, é dinâmico e muitas vezes fugidio, não havendo a constituição de uma única inteligibilidade, senão de forma temporária. A participação do pesquisador de forma imersa e profunda em uma prática permite que ele próprio passe a ser um sujeito ativo nesse processo. Estudar a inteligibilidade de uma prática é estudar sua construção, reprodução e reconstrução, mas também é estudar o processo de transformação dessa prática em um objeto epistêmico, o que requer a compreensão do processo de construção, reprodução e reconstrução da inteligibilidade da própria prática de pesquisa.

Embora este artigo não traga resultados de um trabalho teórico empírico, espera-se que essa limitação seja compensada pela discussão empreendida. Pois, ela procura valorizar a investigação da diversidade teórica e metodológica, de forma a permitir que a

pesquisa lide com o que emerge em campo, dialogando com as bases por ela adotadas até então, aceitando mudanças monitoradas sem perda dos critérios de qualidade, tais como o rigor. Mais especificamente, a imersão fenomenológica, em uma perspectiva de prática não representacional, levanta a hipótese de que, na abordagem dos EBP, ela possa contribuir para explorarmos a noção de aproximação epistêmica, laborando assim nos estudos das atividades processuais, relacionais e negociáveis, dos fenômenos sociais, com os construtos que são considerados referenciais, tais como identificação, familiaridade e estranhamento, reflexividade, multiplicidade.

Além disso, o artigo procurou oferecer uma modesta contribuição como ensaio reflexivo – ao apresentar e resumir analiticamente importantes autores das áreas – em EPB e metodologia em EPB, do Brasil e do exterior –; no caso, com a revisão bibliográfica junto a seis edições especiais de periódicos europeus e de autores e pesquisadores brasileiros, cotados entre os mais importantes na área em nosso país; e também procurou contribuir como ensaio argumentativo – ao apresentar proposições com base no diálogo argumentativo com as ideias desses autores. No caso, trazer e discutir ideias que pretendem ampliar os recursos metodológico e analíticos tais como a entrevista com o sócia, a autoconfrontação cruzada, e os meios digitais e suas implicações.

Com a discussão empreendida nesse artigo buscamos contribuir com a ampliação e o aprofundamento teórico e metodológico dos estudos organizacionais baseados nas teorias da prática. A nosso ver, a imersão fenomenológica proposta aumenta a capacidade do pesquisador em capturar e compreender aspectos dos fenômenos organizacionais que não são acessíveis pela simples observação. Entendemos que o caráter teleológico de construção de uma prática, e o caráter coletivo e compartilhado da construção da inteligibilidade dessa prática, são caminhos para a ampliação do conhecimento do processo de construção, manutenção e reconstrução de uma organização como um conjunto de práticas interconectadas, não apenas nos seus aspectos formais e explícitos, mas especificamente em seus aspectos subjetivos e simbólicos, colocando luz sobre temas como mudança organizacional e poder, entre outros.

Ademais, esperamos que essa perspectiva metodológica e de análise, também possa contribuir para os estudos sobre os processos constitutivos da agência e das identidades, individuais e coletivas. E, com essa lente focada sobre a dinâmica do cotidiano no trabalho e em organizações, explorar a mutualidade desses processos com a manutenção e mudança das condições estruturantes, e, em especial, com a emergência da constituição sociomaterial.

Acreditamos que a discussão possa concorrer para se investigar novos ângulos da aprendizagem no ambiente de trabalho ao incluir no quadro conceitual de análise a reflexividade - representada, por exemplo, nos atos de reflexão e nos atos de argumentação, ambos intersubjetivos -, como componente do *knowing-in-use* e dos arranjos decisórios e políticos. E ainda na possibilidade de descrever e explorar a mediação moral das racionalidades e das inteligibilidades concorrentes na mesma sociomaterialidade e prática. Por fim, recomendamos que estudos futuros focalizem a proposição de uma agenda de pesquisas nos diversos campos dos estudos organizacionais que sejam compatíveis com a proposta.

REFERÊNCIAS

- AMÉRICO, B. L.; TAKAHASHI, A. R. W. Conhecimento, aprendizagem organizacional e poder na rede: um estudo de caso na Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, México. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 2, p. 411-438, 2014.
- ANGROSINO, M. **Doing Ethnographic and observational research**. SAGE, 2008.
- BARLEY, S.; KUNDA, G. Bringing work back in. **Organization Science**, v. 12, n. 1, p.76-95, 2001.
- BATE, S. P. Whatever happened to organizational anthropology? A review of the field of organizational ethnography and anthropological studies. **Human Relations**, v. 50, n. 9, p. 1147-1175, 1997. doi:10.1023/A:1016961918626.
- BISPO, M. S. Estudos baseados em prática: conceitos, história e perspectivas. In: DAVEL, E. P. B. (ed.). **Revista Interdisciplinar de Gestão Social – edição especial sobre Práticas**. Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social, v. 2, n. 1, 2013.
- _____. Methodological Reflections on Practice-Based Research in Organization Studies. **BAR - Brazilian Administration Review**, v. 12, n. 3, p. 309-323, 2015a. doi:10.1590/1807-7692bar2015150026.
- _____. E-learning as organizing practice in higher education. In KENNEDY, M. *et al.* (eds.). **Practice-based learning in higher education: jostling cultures**. Netherlands: Springer International, 2015b, p. 11-126.
- _____. Tourism as practice. **Annals of Tourism Research**, n. 61, p. 170-179, 2016. doi:10.1016/j.annals.2016.10.09.
- BISPO, M. S.; GODOY, A. S. Etnometodologia: uma proposta para pesquisa em estudos organizacionais. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 12, n.2, 108-135, 2014, maio-agosto. doi: 10.15600/1679-5350/rau.v12n2p108-135.
- BJØRKENG, K.; CLEGG, S.; PITSIS, T. Becoming (a) Practice. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 145-159, 2009.
- BROWNLIE, D. *et al.* Management theory and practice: bridging the gap through multidisciplinary lenses. **European Business Review**, v. 20, n. 6, p. 461-470, 2008. doi:10.1108/09555340810913494.
- CILLIERS, P. Why We Cannot Know Complex Things Completely. **Emergence**, v. 4, n. 1/2, p. 77-84, 2002.
- CASSANDRE, M. P. *et al.* Gênero e Estilo na Prática das Manipuladoras de Alimentos: uma aproximação empírica aos estudos organizacionais na perspectiva sócio-histórica e cultural. In: XXXIV EnANPAD, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**, 2010.
- CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**, 5ª ed, Paris: PUF, 1999.
- _____. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: PUF, 2008.

- CORDELOIS, A. Using Digital Technology for Collective ethnographic observation: an experiment on “coming home”. **Social Science Information**, v. 49, n. 3, p. 445-463, 2010.
- DALL’ALBA, G.; SANDBERG, J. A Phenomenological Perspective on Researching Work and Learning. In: BILLET, S. et. al. (eds.). **International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning**. Springer Science, 2014.
- DREYFUS, H. Detachment, involvement, and rationality: are we essentially rational animals? **Human Affairs**, n. 17, p. 101-109, 2007. doi: 10.2478/v 10023-007-0010-0.
- EIKELAND, O.; NICOLINI, D. Turning practically: broadening the horizon. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n. 2, p. 164-174, 2011. doi: 10.1111.08/09534811111119744.
- FARIA, A. M.; LEITE-DA-SILVA, A. R. Quando a estratégia como prática encontra com a política pública de turismo: o contexto de um sindicato e de empresas associadas do turismo gastronômico no Espírito Santo. **Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 2, p. 72-100, 2015.
- FENDT, J.; KAMINSKA-LABBÉ, R.; SACHS, W. M. Producing and socializing relevant management knowledge: re-turn to pragmatism. **European Business Review**, v. 20, n. 6, p. 471-491, 2008.
- GHERARDI, S. Introduction: The Critical Power of the Practice Lens. **Management Learning**. v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009a. doi: 10.1177/1350507608101225.
- GHERARDI, S. Knowing and Learning in Practice-based Studies: an introduction. **The Learning Organization**. v. 16, n. 5, p. 352-359, 2009b. doi: 10.1108/09696470910974144.
- GHERARDI, S. Practice? It’s a matter of taste! **Management Learning**. v. 40, n. 5, p. 535-550, 2009c. doi: 10.1177/1350 507609340812.
- GHERARDI, S. **How to Conduct a Practice-based Study**: problems and methods. UK/USA: Edward Elgard Publishing Limited, 2012.
- GRIX, J. Introducing Students to the Generic Terminology of Social Research. **Politics**, v. 22, n. 3, p. 175-186, 2002.
- HABERT, B.; HUC, C. Building Together Digital Archives for research in Social Sciences and Humanities. **Social Science Information**, v. 49, n. 3, p. 415-443, 2010.
- HEIDEGGER, M. **Being and Time**: a revised edition from Stambaugh translation. Albany: State University of New York Press, 2010.
- HOLBROOK, M. B. Compromise is so... compromised: Goldilocks, go home. **European Business Review**, v. 20, n. 6, p. 570-578, 2008.
- IEDEMA, R.; CARROL, K. The “clinalyst”. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n. 2, p. 175-190, 2011.
- IPIRANGA, A. S. R.; LOPES, L. L. S.; SOUZA, E. M. A experiência estética nas práticas culinárias de uma organização gastronômica. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 23, n. 77, p. 191-210, abr./jun. 2016.

- JÚLIO, A. C. Produzindo o Desfile Carnavalesco de uma Escola de Samba: Contribuições de Theodore Schatzki. In: EnAnpad 2015 - XXXIX Encontro da ANPAD. Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos**, 2015.
- JÚLIO, A. C.; BIANCO, M. F. Aprendizagem como prática social e o contexto da sociedade pós-industrial. In: II CBEO - Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Uberlândia - MG. **Anais Eletrônicos**, 2014.
- JÚLIO, A. C.; TURETA, C. Estratégia como Prática na Produção do Desfile de uma Escola de Samba. In: VII Encontro de Estudos em Estratégia. Anpad. Brasília/DF. **Anais Eletrônicos**, 2015.
- KANE, G. C.; FICHMAN, R. G. The Shoemaker's Children: using wikis for information systems teaching, research and publication. **MIS Quarterly**, v. 33, n. 1, p 1-17, 2009.
- KOSTULSKI, K. Development of Activity through reflection: the case of the public prosecutor's lapsus linguae. **Journal of Organizational Change Management**, v. 24, n. 2, p. 191- 210, 2011.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LABATUT, J. *et al.* The active role of instruments in articulating knowing and knowledge – the case of animal qualification practices in breeding organisations. **The Learning Organization**, v. 16, n. 5, p. 371-385, 2009. doi: 10.1108/09696470910974162.
- LAHLOU, S. Digitization and transmission of human experience. **Social Science Information**, v. 49, n. 3, p. 291-327, 2010. doi: 10.1177/0539018410372020
- LE BELLU, S.; LAHLOU, S.; NOSULENKO, V. Capter et transferer le savoir incorporé dans un geste professionnel. **Social Science Information**, v. 49, n. 3, p. 371-413, 2010.
- LE MOS, L.; ALCADIPANI, R. Por uma Epistemologia das Práticas Organizacionais: a contribuição de Theodore Schatzki. **Organizações & Sociedade**, v. 22, p 79-98, jan./mar., 2015.
- LEWIS, S.; PEA, R.; ROSEN, J. Beyond Participation to Co-creation of Meaning: mobile social media in generative learning communities. **Social Science Information**, v. 49, n. 3. p. 1-19, 2010.
- LÔBO, P. R. O Processo Organizativo da Prática da Greve pelos Bibliotecários de uma Biblioteca Universitária Brasileira. In: III CBEO - Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Vitória - ES. **Anais Eletrônicos**, 2015.
- MANIDIS, M. Practising knowing at work: a case study in healthcare. **Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 2, p. 27-50, 2015.
- MIETTINEN, R.; SAMRA-FREDERICKS, D.; YANOW, D. Return to Practice: an introductory essay. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p. 1309-1327, 2009. doi: 10.1177/0170840609349860.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Introduction: Toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations: a practice-based approach**. M. E. SHARPE, 2003.
- NICOLINI, D. Articulating Practice through the Interview to the Double. **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 195-212, 2009a. doi: 10.1177/1350507608101230.

NICOLINI, D. Zooming in and out; Studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p. 1391-1418, 2009b. doi: 10.1177/0170840609349875.

_____. Zooming in and out; a package of method and theory to study work practices. In: YBEMA, S. *et al.* (eds.). **Organizational Ethnography: studying the complexities of everyday life**. SAGE, 2009c.

_____. **Practice, Theory, Work and organization – an introduction**. Oxford University Press, 2013.

_____. After practice. Conferência proferida na Summer School on Practice-based studies. Warwick Business School, 2014.

PATRIOTTA, G. **Organizational Knowledge in the Making: How Firms Create, Use, and Institutionalize Knowledge**. Oxford University Press, 2003.

PIMENTEL, R.; NOGUEIRA, E. E. S. Possibilidades metodológicas para a apreensão da interconexão entre as práticas: a entrevista com o sócia. In: III CBEO - Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Vitória - ES. **Anais Eletrônicos**, 2015.

POUBEL, L.; JUNQUILHO, G. S. A organização das práticas na gestão das escolas públicas brasileiras: uma alternativa de estudo para o contexto escolar. **Revista Pensamento e Realidade**, v. 30, n. 3, 2015.

PRUS, R. **Symbolic Interaction and Ethnographic Research – Intersubjectivity and the study of human lived experience**. New York: State University of New York Press, 1996.

QUEROL, M. A. P.; JACKSON FILHO, J. M.; CASSANDRE, M. P. Change Laboratory: uma proposta metodológica para pesquisa e desenvolvimento da aprendizagem organizacional. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 12, p. 609, 2011.

SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. Grasping the logic of practice: Theorizing through practical rationality. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 2, p. 338-360, 2011.

SCHATZKI, T. R. **Social Practices: a wittgensteinian approach to human activity and the social**. Cambridge University Press: Cambridge, 1996.

_____. **The Site of the Social: a philosophical exploration of the constitution of social life and change**. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 2002.

_____. Introduction. **Human Affairs**, v. 17, n. 12, p. 97-100, 2007. doi: 10.2478/v10023-007-0009-6.

_____. A Primer on Practices. In: HIGGS, J. *et al.* (eds.). **Practice-Based Education: Perspectives and Strategies**. Sense Publishers, 2012.

SILVEIRA, P. R. S.; DOIN, T. A. F. Estudo das práticas na ação estratégica de uma escola de samba na passagem do enredo para samba enredo. **Revista Facev**, n.14, p.130-150, 2015.

SIMONSEN, K. Practice, spatiality and embodied emotions: as outline of a geography of practice. **Human Affairs**, v. 17, n. 12, p. 168-181, 2007. doi: 10.2478/v 10023-007-0015-8.

SOARES, L. C.; BISPO, M. S. Contribuições da estética organizacional para a pesquisa em organizações gastronômicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 8, n. 3, p. 476-493, 2014.

SVABO, C. Materiality in a practice-based approach. **The Learning Organization**, v. 16, n. 5, p. 360-370, 2009. doi: 10.1108/09696470910974153.

TURNER, S. Practice then and now. **Human Affairs**, v. 17, n. 12, p. 111-125, 2007. doi: 10.2478/v 10023-007-0011-z.

YBEMA, S. *et al.* Studying everyday organizational life. In: YBEMA, S. *et al.* (eds.). **Organizational Ethnography: studying the complexities of everyday life**. SAGE, 2009.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. Trad. G. E. M Ascombe, P. M. S. Hacker, J. Schulte. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 4th ed., 2009.

Data de submissão: 15/06/2016.

Data de aprovação: 09/12/2016.



Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO: ANALISANDO A MEDIAÇÃO DA EMOÇÃO

Teaching practices in higher education management courses:
analyzing the mediation of emotion

Liliane Canopf*

Jucélia Appio**

Yára Lúcia Mazziotti Bulgacov***

Denise de Camargo****

RESUMO

Considerando a emoção imprescindível na constituição do psiquismo e como mediadora inseparável da ação/cognição, acredita-se que ela é uma das condições essenciais no processo significativo de ensino-aprendizagem, que contribua na superação da razão instrumental dominante nos cursos de administração rumo a uma prática docente mais sensível. Com uma abordagem qualitativa, de caráter construtivo-interpretativo, a unidade de análise foi a prática docente de um curso de Administração de uma universidade federal brasileira. A prática, calcada no cotidiano, onde o singular é legítimo para produção de conhecimento científico (REY, 2005), foi concebida a partir da abordagem histórico-cultural. A pesquisa sustentou-se em um processo dialógico, com aplicação do método da autoconfrontação simples, com entrevistas e notas de campo. Os resultados apoiaram a tese da emoção como mola propulsora do processo significativo de ensino-aprendizagem, sustentada pelo pressuposto teórico de que a emoção é a “gênese e sustentação da atividade humana e construtora de sentido” (CAMARGO, 2012, p. 1).

Palavras-chave: Emoção. Prática docente. Ensino de administração.

ABSTRACT

Considering emotion to be indispensable in the constitution of the *psyche* and as an inseparable mediator of action/cognition and of a meaningful teaching-learning process, emotion is hypothetically considered as one of the essential conditions for overcoming purely instrumental reason, which is dominant in Management undergraduate programs, and for nourishing a more sensible reason that incites critical and reflective attitudes, as well as a more plural way of facing reality. By means of a qualitative approach, of a constructive-interpretative nature, the importance of the mediation of emotion in the teaching-learning process was investigated. The unit of analysis consisted of the teaching practice in a Management undergraduate course in a Brazilian federal university. The practice, based on daily activities, where an individual's singularity is legitimate for building up scientific knowledge (REY, 2005), was conceived through the cultural-historical approach. The research was based on a dialogic process, with the employment of simple self-confrontation method, interviews and field notes. The results support the proposition that emotion as a propeller of a meaningful process of teaching and learning, underpinned by the theoretical presupposition that emotion is the “genesis and support of human activity and construction of meaning” (CAMARGO, 2012, p. 1).

Keywords: Emotion. Teaching practice. Teaching of administration.

* Professora do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR. Doutora em Administração pela Universidade Positivo (PMDA/UP). E-mail: lilianec@utfpr.edu.br

** Professora do Curso de Administração da Universidade Estadual do Oeste Paranaense (Unioeste/PR). Doutora em Administração pela Universidade Positivo (PMDA/UP). E-mail: juceliaappio@yahoo.com.br

*** Professora Titular do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo (PMDA/UP) e professora Sênior da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). E-mail: ybulgacov@gmail.com

**** Professora Titular do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná (PPG/UTP) e professora Sênior da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: denicamargo@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de administração têm sido alvo de muitas críticas (CANOPF, 2013; DAVEL *et al.*, 2004; CHANLAT, 1996; GUERREIRO RAMOS, 1981). Guerreiro Ramos (1981) denunciou o impacto desfigurador sobre a vida humana associada à organização pela dominância da racionalidade instrumental e pré-reflexiva, baseada no cálculo utilitário de consequências e voltada apenas ao êxito econômico, que representava para ele uma clara redução da realidade humana. Por isso, propôs em sua nova ciência das organizações uma teoria substantiva na qual os conhecimentos são derivados no e do processo da realidade humana. Reforçando esta crítica, Chanlat (1996) aponta o ensino e a formação do administrador como tendo alto grau de especialização, rigidez, anti-intelectualismo, etnocentrismo, quantitativismo, economismo, incultura, ausência de consciência histórica, inaptidão para comunicar e interagir. Para Valadão (2011) o fazer científico na administração, ao perseguir a objetividade, deixa implícito temas ligados à necessidade de melhor conhecer a relação professor-aluno que contribuiriam para promover mudanças qualitativas e atenderiam às demandas contemporâneas. O autor acredita ainda que este fazer científico não contribui para que o administrador adquira uma atitude crítica e reflexiva, com valorização do contexto da prática administrativa e uma visão mais plural da realidade.

Corroborando com estes autores, Davel *et al.* (2004) apontam que o ensino de administração se afasta da vida cotidiana, com pouca relevância prática e incitação ao desenvolvimento de habilidades gerenciais capazes de lidar com problemas complexos, reais e aspectos cotidianos mais afetivos, estéticos, intuitivos e evocativos das organizações, da administração e do trabalho. Acredita-se que um caminho possível para se afastar das tradições fundadas na objetividade, na racionalidade e em perspectivas externalistas/mecanicistas é, como destaca Rey (2003), expor o caráter real de fenômenos não tangíveis, mas próprios da condição humana. Assim, volta-se para o mundo dos afetos, que para Vigotski¹ (2010) é um mundo real que interage de forma contínua e forte sobre a vida dos indivíduos.

A escola foi escolhida como *locus* de pesquisa, pois é o espaço em que os atores sociais que nela atuam devem expor, construir e reconstruir seus sentimentos e emoções como função integradora do processo de ensino-aprendizagem. Para Kastrup (1999) a emoção responde, inclusive, pelo movimento divergente do pensamento, sendo criadora enquanto força o sujeito a sair do lugar-comum. Sendo assim, defende-se a tese de que a emoção contribui para a formação de um pensamento complexo e não linear, que possibilita a formação de um administrador mais substantivo.

A escolha do curso de administração para a pesquisa foi um desafio motivado pela significativa inserção do curso de administração no ensino superior no Brasil e no mundo. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014), o curso de administração em 2013 contou com 800 mil matrículas, tendo

1. Conforme Teixeira (2005), Romanelli (2011) e Canopf (2013), há na literatura diferentes transliterações para o sobrenome do autor, tais como: Wygotsky, Vygotsky, Vygotskj, Vygotski, Vigotskii, Vigotski. Segundo os autores, há dois motivos para tal, quais sejam (i) o som de algumas letras do alfabeto cirílico nem sempre têm equivalentes em caracteres do nosso alfabeto; e (ii) existem particularidades das diferentes línguas ocidentais para as quais se traduzem as obras do autor. Neste trabalho, o nome será grafado com “i”. Contudo, mantém-se a grafia original nas citações diretas de outros autores, bem como nas referências bibliográficas.

o maior número de formandos em ensino superior no Brasil, sem considerar os diversos estudantes vinculados a cursos de pós-graduação *lato e sctricito sensu*.

O aumento dos cursos de administração torna maior o desafio de tornar a escolaridade significativa para o desenvolvimento intelectual dos alunos (SFORNI, 2003, p. 1), considerando que o desenvolvimento intelectual deve exceder a capacidade de reprodução de conhecimento, pressupondo mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento bem como uma aprendizagem autônoma e significativa. Esse ideal não tem sido alcançado em decorrência da priorização dos aspectos intelectuais e cognitivos, por meio de atividades reprodutoras, vinculadas à memória e à reprodução de normas de conduta já elaboradas, que impedem a expressão e organização das emoções. A organização da escola, ao deixar de oferecer espaço para as atividades criadoras, dificulta a expressão da integridade, da totalidade do aluno como indivíduo (CAMARGO, 2004).

Assim, é olhando para a necessidade de repensar a formação do administrador, na busca de condições que favoreçam a adoção de uma atitude crítica, reflexiva e sensível, com valorização do contexto da prática, que desperte nos alunos uma visão mais plural e não dicotômica da realidade (LOURENÇO *et al.*, 2009) que esta pesquisa propõe, segundo os pressupostos da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKY, 1998), analisar a mediação da emoção na prática docente de um curso de administração.

A adoção do conceito de prática docente é ao mesmo tempo uma perspectiva empírica bem como teórica. Prática docente nesta pesquisa foi concebida como sistemas de atividade humana que se inter-relacionam tendo como fundamento a Teoria da Atividade proveniente da Psicologia Histórico-cultural russa. Uma psicologia que abandona a visão abstrata e racionalista adotando uma concepção de homem concreto cuja subjetividade é constituída e constituinte do próprio contexto histórico, social e cultural.

Até a realização desta pesquisa não haviam trabalhos nas bases de dados de pesquisas brasileiras com o tema emoção vinculado à prática docente voltada à formação do administrador. Nas bases de dados internacionais disponíveis na internet, com categorias de busca *Management, Graduate, Education e Teacher*, os artigos encontrados foram estudos comparativos dos modelos de ensino norte-americano com o de outros países. Ao acrescentar-se a categoria *Emotion*, os trabalhos encontrados eram nas áreas de psicologia e educação, estudos sobre ensino para crianças e adolescentes e pesquisas que tratavam quantitativamente da administração da emoção de funcionários no contexto de organizações empresariais.

Focou-se a emoção porque acredita-se que ela contribui para que o aprender ultrapasse o reter informações (CAMARGO, 2004). Como afirma Vigotski (2010), a emoção não é um agente menor do que o pensamento, ao contrário, são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. O professor deve preocupar-se em ligar emoção a um novo conhecimento, seu trabalho deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem um novo conteúdo, mas que também o sintam. “Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo.” (VIGOTSKI, 2010, p. 144).

Considerado os aspectos acima mencionados, o presente trabalho, a partir de uma perspectiva qualitativa de pesquisa e dando voz a professores e alunos de um curso de

Administração de uma universidade federal brasileira, pretende dar sustentação empírica ao argumento de que a emoção é a mola propulsora do processo de ensino-aprendizagem, geradora e sustentadora de qualquer atividade humana e construtora de sentido (CAMARGO, 2012). Para tanto, este texto está dividido em quatro seções. A primeira é a introdução do tema, a segunda seção compreende o desenvolvimento teórico, a terceira a metodologia, e, finalmente, as considerações finais desta pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico contém três seções que fornecem os pressupostos teóricos assumidos nesta pesquisa. No primeiro apresentam-se os fundamentos da Teoria da Atividade, o segundo subsidia a compreensão de prática docente seguido pela fundamentação da emoção na mesma.

2.1 FUNDAMENTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DA TEORIA DA ATIVIDADE

Para realizar a análise situada da emoção como mediadora na prática docente, o principal suporte foi a Teoria da Atividade. A prática docente foi conceituada como um conjunto de sistemas de atividade humana, cotidianas, concretas, neste acaso ocorridas no espaço da sala de aula, comportando professores e alunos. Especificamente: sistema de atividade de aula expositiva; sistema de atividade de aplicação de teoria em situações concretas; e sistema de atividade de verificação de apropriação de conceitos teóricos por parte dos alunos. São sistemas de atividades que compõem a prática docente e estabelecem a relação entre professores e alunos, além de comporem o processo ensino-aprendizagem.

A Psicologia Histórico-cultural, base da Teoria da Atividade, toma a atividade humana como categoria central e compreende o homem como atuante no mundo, e cuja ação transforma a si e ao mundo. A concepção dialética de atividade considera o homem como produto e produtor de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social e que a consciência do indivíduo procede da relação dialética deste com a experiência (TEIXEIRA, 2005). Esta é a proposta desta pesquisa, olhar a atividade humana cotidiana, e como esta se desenvolve a partir das peculiaridades de uma dada situação.

Para Vigotski (1998; 2010), base da Teoria da Atividade, o conceito de mediação é fundamental. O homem não tem um relacionamento direto com o ambiente, esta relação é mediada pela atividade do homem no mundo e por artefatos (instrumentos físicos e simbólicos), construindo uma atividade geradora da consciência e significativa no mundo. Assim, ele expressava que não só a consciência, mas as funções psicológicas superiores se originam da atividade sociocultural humana. O homem é compreendido então como um ser histórico-cultural que se constitui por sua atividade no mundo. Seus estudos voltaram-se para o entendimento do desenvolvimento individual, focando na análise das mudanças que se produziam nas funções psicológicas superiores como consequência das atividades mediadas por instrumentos físicos e sobretudo símbolos, pela linguagem, essencialmente o que diferenciava o homem dos animais.

Contudo, a Teoria da Atividade não é exclusiva da abordagem teórica de Vigotski. Ele é compreendido como o teórico da primeira geração. A segunda geração da teoria da atividade é representada por um de seus discípulos, Leontiev. Mais recentemente, a terceira geração é representada por Yrjo Engeström.

Vigotski (1998), por um lado, preocupava-se com o desenvolvimento humano individual mediado pela cultura, por outro, Leontiev (2004) introduziu um modelo de análise da atividade mediada pela experiência coletiva e pela divisão de trabalho. Se, por um lado, Vigotski (1998) olha para o indivíduo e seu desenvolvimento pela atividade, por outro, Leontiev (2004) contribui trazendo o conceito do coletivo e da mediação do coletivo na atividade humana.

Finalmente e mais recentemente instaura-se a terceira geração representada por Engeström (1987) propondo uma reconceitualização da Teoria da Atividade. Ele propõe um conceito de atividade mediado pela experiência coletiva e pela divisão de trabalho que amplia a noção de atividade propondo a interseção de sistemas de atividade e suas transformações. O autor defende o estudo de ferramentas ou artefatos como componentes integrais e inseparáveis do funcionamento humano e sustenta que o foco do estudo da mediação deve ser na sua relação com os outros componentes de um sistema de atividade. Amplia os elementos sociais/coletivos do sistema de atividade e propõe, além da divisão de trabalho, os elementos comunidade e regras, com ênfase na análise das interações recíprocas entre sistemas de atividades.

Este estudo concebe estas três abordagens como complementares proporcionando uma base teórica mais completa para a compreensão da prática docente. A atividade do professor é uma atividade voltada tanto para o desenvolvimento dos alunos, mas também de si mesmo, uma relação que não é individual, é coletiva e formada por vários sistemas de atividades que interagem entre si e sobretudo, mediada pela emoção em sua função dinâmogênica.

Nestas perspectivas, a prática passa a ser vista como uma atividade essencialmente humana e criadora de sentido, que pode ser entendida como uma atividade dirigida, situada e estudada a partir do cotidiano, da rotina diária, da vida realmente vivida no mundo, da forma pela qual os corpos são movimentados, os objetos são manipulados, os sujeitos interagem, de como as coisas são descritas e o mundo é compreendido (CASSANDRE *et al.*, 2010).

Em síntese, a prática docente, neste estudo, é entendida como sistemas de atividades docentes e, entende-se que atividades humanas são mediadas e situadas socialmente. É na relação do indivíduo com o meio que emerge a prática social como principal força que dirige a evolução do pensamento. Pode-se dizer que a prática humana é a própria base do conhecimento humano (TEIXEIRA, 2005), mas não é uma relação de determinação externa, é uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro, gerando um sujeito de caráter dialético e complexo, um homem concreto que, de forma simultânea, representa uma singularidade e um ser social (REY, 2003). Convém destacar que a mediação da emoção nesse processo dialético é uma das responsáveis pela singularidade, ambivalências, e estilos particulares (BRETON, 2009).

A Teoria da Atividade contribuiu com categorias de análise na construção de uma abordagem de prática social como uma prática historicamente constituída e reconstituída pela ação humana e social, ou seja, uma prática reflexiva. Frente a essas características, Norman (1993 *apud* DANIELS, 2011) passou a tratar da atividade como situada. Não se pode olhar apenas para a situação, ou apenas para o ambiente, ou apenas para a pessoa, ou apenas para o seu fazer. Considerar estes desta forma é destruir o próprio fenômeno de interesse, é destruir a interação eliminando o papel da situação sobre a cognição e sobre a ação. É a mútua acomodação das pessoas, seu fazer, seu ambiente que interessa. Como Lave e Wenger (1991 *apud* DANIELS, 2011, p. 131) observaram: “situado [...] sugere que uma dada prática social é multiplicar interconectado com outros aspectos de processos sociais contínuos em sistemas de atividade em muitos níveis de particularidade e generalidade.” A atividade passa a ser endereçada e dirigida, simultaneamente, para seu objeto e para as outras atividades que incidem sobre esse objeto, sejam elas do outro ou de outras atividades do sujeito (CLOT, 2010). O objeto de estudo histórico-cultural são eventos, atividade e prática, “sendo metodologicamente necessário estudar práticas situadas” (DANIELS, 2011, p. 123).

2.2 A ATIVIDADE E A PRÁTICA DOCENTE

Libâneo (2004) considera que a Teoria da Atividade contribui para compreender a prática docente, pois a partir dela surge a possibilidade de tratar temas como a atividade humana e a prática de aprendizagem, enquanto atividade situada em contextos históricos e culturais. Segundo Davydov (1988 *apud* LIBÂNEO, 2004), a atividade humana concreta é constituída por desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos e meios usados para as ações e planos, elementos que estruturam a atividade e que se referem à cognição e também à vontade. Para ele, a atividade de aprendizagem tem como premissa a possibilidade de formar em uma pessoa certas capacidades ou qualidades mentais por meio do ensino e da educação. São as práticas de aprendizagem como articulação entre processos internos e externos que visam à apropriação de signos culturais e à geração de uma qualidade autorreguladora das ações e do comportamento dos indivíduos. A educação é a forma dominante pela qual se propiciam mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento, com destaque para a mediação docente que se põe entre o aluno e o conhecimento, para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, mediações cognitivas (LIBÂNEO, 2004).

Camargo (2004) não somente defende aprendizagem como atividade, mas a entende como atividade coletiva e situada. Para ela, aprendizagem é sobretudo atividade criadora e não apenas atividade reprodutora. Para a aprendizagem, enquanto atividade criadora, é essencial a mediação da afetividade, rompendo com a concepção de aprendizagem enquanto cognição fria.

Para Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996), a atividade permite introduzir as bases necessárias ao desenvolvimento psicológico, pois é através da atividade concreta que o conhecimento é adquirido e que as regras que comandam este processo de aquisição são estabelecidas. As significações e as interações sociais têm papel determinante na construção do conhecimento, a aprendizagem efetua-se no interior dos processos grupais,

como resultado da interação de processos interindividuais e intraindividuais, no centro de uma rede de comunicações múltiplas, que se desenvolvem dentro de um contexto no qual o professor concebe situações que otimizam essas interações e oportunizam desenvolvimento.

Segundo estas autoras, a elaboração do conhecimento pelo aluno encontra-se na intersecção de diversas formas de inter-relações sociais, das quais pode-se distinguir três: entre pares, entre alunos e professor, e entre o professor e a turma. A sala de aula é o espaço social no qual as interações de todos os parceiros estão focalizadas sobre saberes de origem cultural, lugar de confrontações que conduzem, eventualmente, a conflitos sociocognitivos, nos quais pode-se superar as concepções iniciais, evoluindo em conhecimentos e procedimentos. É a análise e o planejamento das ações para a resolução de problemas que gerarão a reflexão teórica dos alunos. Por isso a importância da elaboração de situações pedagógicas como um processo que combina a análise da ciência e a análise das ações, em suas duas dimensões sociais: enquanto resultado da cultura e como processo interativo no decorrer do qual se realiza a apropriação da mesma. O professor é o representante de um projeto social educacional que satisfaz a demandas sociais e culturais e os alunos devem estar implicados no aprendizado, enquanto sujeitos sociais, para que as situações de classe repousem sobre interações entre parceiros (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996).

Para Vigotski (1998) a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento humano. No processo educacional a cooperação sistemática entre professor e aluno dá ao aluno as condições necessárias ao desenvolvimento do conceito científico. Breton (2009) afirma que o homem não existe sem a educação, que modela relação dele com o mundo e com os outros e seu acesso à linguagem.

Ao criar e organizar um ambiente e situações capazes de provocar aprendizado, o professor deve engajar-se de forma decisiva (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996). No entanto, aprendizagem, enquanto um processo de virtualização da ação, não é o que promovem escolas que impedem o exercício do pensamento produtivo, com práticas que privilegiam o automatismo mental. Pensamento produtivo é o único pensamento que pode ser reconhecido como aprendizagem, distinguindo-se das condutas reprodutivas e dos tateamentos mecânicos (DANIELS, 2011). É preciso estabelecer as condições para uma aprendizagem inteligente e sensível (PENNA, 1978 *apud* KASTRUP, 1999).

2.3 A EMOÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Esta seção pretende subsidiar teoricamente a tese de que a emoção está presente na prática docente e influencia a aprendizagem. Na medida em que conceituamos práticas de aprendizagem como conjunto de atividades educativas faremos uma digressão para refletir a postura de Vigotski em relação a mediação da emoção na atividade humana e a mediação da emoção no conjunto das atividades educativas.

Neste momento apresenta-se uma breve revisão dos posicionamentos teóricos de Vigotski (1998; 2010) e de alguns de seus comentadores, tais como, Clot (2007), Camargo (2004; 2012), Camargo e Bulgacov (2006) e Bulgacov e Vizeu (2011). Na mesma perspectiva, são apresentados teóricos relevantes para o tema emoção na atividade bem como na prática docente como Maffesoli (2005), Barrett (2012), Goleman (1995) e Breton (2009).

Uma das questões centrais que caracteriza a contribuição de Vigotski é afirmar que o homem se torna humano. Para ele, é a aprendizagem no mundo e o desenvolvimento humano os responsáveis pela constituição do homem. É a atividade, o agir do homem no mundo, que desenvolve as funções psicológicas superiores.

Camargo (2004) conceitua a função primária da emoção no desenvolvimento do indivíduo. Para ela, a emoção precisa ser compreendida no bojo de um sistema motivacional maior, que pode ser definido como uma ação de um sistema orgânico total, com componentes de representação, expressão e motor-fisiológico, diferente do termo sentimento, que pode ser empregado à uma expressão motor-fisiológica menos declarada do que em emoção. Assim, a emoção tem uma função primária no indivíduo e se torna complexa no decorrer do processo de apropriação da cultura, estabelecendo relações com outras funções psicológicas como atenção, memória, percepção, pensamento e vontade, formando um sistema motivacional complexo e interdependente, mediado pela relação com os outros e pela linguagem.

Para Heller (1993), aprende-se a sentir e as emoções são os sentimentos mais complexos aprendidos. As emoções não são estados absolutos, substâncias que podem ser transpostas de um indivíduo ou grupo a outro. Tampouco são, ao menos exclusivamente, processos fisiológicos cujos segredos estariam contidos no corpo, tratam-se de relações.

Em outras palavras, a emoção está presente na atividade e, a partir de sua expressão fisiológica, é construída social e culturalmente. Afirmar a construção social da emoção significa não buscar a generalização do seu papel, relevância ou implicação, mas propor uma análise situada em uma determinada prática, no presente caso a docente, em um dado espaço sócio, histórico e cultural, um curso de Administração. A prática docente é entendida como uma prática cultural, enraizada no social e singular, o que denota sua complexidade constituída em um dado lugar, enraizado no social e no cultural e, portanto, singular. Um particular que representa os processos humanos de constituição social da emoção.

No pensamento de Vigotski (2010, p. 146), “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade”, acreditando que momento da emoção e do interesse deve, necessariamente, servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo. As emoções abrem um meio rico para a educação, pois nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. A experiência e estudos de Vigotski, mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. “Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si.” (VIGOTSKI, 2010, p. 143).

Na tentativa de transpor estas premissas para o campo da administração, confrontando a racionalidade, a cognição “fria”, lembra-se que Vigotski associa a emoção à intencionalidade. Ele não substitui a racionalidade pela emoção. Não dicotomiza razão e emoção. Para Vigotski (2010), a emoção está vinculada ao propósito, é o propósito que irá decidir o jogo e justificar a atividade e, como objetivo final, determinar a atitude afetiva, dando espaço a possibilidades de desenvolvimento. O sentimento não surge por si só, é sempre antecedido por estímulo e sua causa pode ser externa ou interna. “Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela.” (VIGOTSKI, 2010, p. 139).

Esclarece Camargo (2004) que, para Vigostki, o homem é um agente intencional, pois apenas ele entre todos os seres vivos desenvolve a habilidade de compreender a intencionalidade do outro. Segunda a autora, Vigostki foca nas transformações que a emoção sofre ao longo do desenvolvimento dos indivíduos. De função primária ela se torna complexa no decorrer do processo de apropriação da cultura e passa a estabelecer relações interfuncionais com as outras funções psicológicas, formando um sistema complexo mediado pela linguagem. Vigotski (2010) aponta que o fato do racional e o emocional são partes um do outro, ambos localizados em nossas crenças, às vezes profundamente retidas e amiúde largamente tácitas acerca do mundo, da educação, da pesquisa e da escrita. Desse modo, a reação emocional é um processo organizador do comportamento, nela se realiza a natureza ativa do organismo.

O mundo dos afetos é um mundo real que interage de forma contínua e forte sobre a vida dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores. A escola é o espaço em que os atores sociais que nela atuam devem expor, construir e reconstruir seus sentimentos e emoções como função integradora do processo de aprendizagem. Toda emoção pode ser orientada pelo educador em qualquer sentido e ligar-se a qualquer estímulo, tornando o trabalho educacional em uma fonte inesgotável de excitações emocionais (VIGOTSKI, 2010). Barrett (2012) condensa esse pensamento na declaração de que as emoções são parte da realidade social, são, ao mesmo tempo, socialmente construídas e biologicamente evidentes.

Clot (2007, p. 32), fundamentado em Vigotski, afirma que é na mediação da emoção, no seu papel dinâmico no comportamento humano, que se forma a ação mental, “comover é pôr em movimento”, é tonificar o corpo para agir. Em uma atividade, com o tempo necessário disponibilizado, as emoções se convertem em um instrumento de ação eficaz, constituindo o fenômeno fundamental da natureza humana.

Assim, o homem é afetado pelo mundo em todo seu ser, inclusive em suas emoções (BULGACOV; VIZEU, 2011). “Ora, a vida empírica está aí para mostrar que, ao lado da razão, a paixão ou a emoção ocupam lugar inegável; pode-se até dizer, um lugar cada vez mais importante.” (MAFFESOLI, 2005, p. 165).

Goleman (1995) reforça o caráter não dicotômico da razão e da emoção sinalizando seu fim produtivo, sua habilidade mestra seja no controle de impulsos ou no adiamento da satisfação, bem como no controle de estados de espírito para que facilitem, em vez de impedir o pensamento, motivando a persistência, a descoberta e a eficiência, indicando o poder da emoção na orientação do esforço eficaz. Nesta mesma linha de pensamento, Bulgacov e Vizeu (2011) sinalizam, mesmo que em relação à prática da pesquisa, mas extensivo a atividade humana em geral, a positividade da emoção.

Breton (2009) nos traz importantes reflexões em relação à emoção. A emoção, declara o autor, tem ligação com acontecimentos passados, presentes e futuros, reais ou imaginários na relação do indivíduo com o mundo. Acentua seu caráter breve, fugaz e ao mesmo tempo explícito em termos gestuais, mímicas, posturas e modificações fisiológicas. Destaca a relação da emoção com o acontecimento moral, social e culturalmente marcados que exercem influência nos recursos interpretativos e na sensibilidade individual. Para ele, as emoções não são espontâneas, mas ritualmente organizadas, reconhecidas em si e exibidas aos outros, mobilizam um vocabulário e discursos, pois provêm da comunicação social. O indivíduo aplica suas peculiaridades sobre um tecido coletivo reconhecível por seus pares,

ele as desenha de acordo com sua história pessoal, sua psicologia, seu *status* social, seu sexo, sua idade, entre outras características individuais. As emoções nutridas pelos indivíduos distribuem os valores e as hierarquias que sustentam a afetividade (BRETON, 2009).

Na aproximação da emoção com a prática docente alguns autores, como os expostos abaixo, clarificam e reforçam esta relação. Para Heller (1993), um ato de inteligência – cognição, solução de problemas – não pode existir sem implicação, por isso aprendizagem e sentimento avançam conjuntamente. Enfatiza a autora sua posição contrária à uma cognição “fria”, postura de quem dicotomiza emoção/razão.

Kastrup (1999) é outra autora partidária da junção razão/emoção, a qual adiciona o caráter criador como gerador de pensamento e invenção, ainda que de ordem intelectual. Acredita que a emoção é a base para um pensamento divergente, aspecto fundamental para uma educação crítica, criativa e sensível. Assim, a prática docente é uma atividade implicada em que o vínculo afetivo é necessário para a aprendizagem e que a aprendizagem pode propiciar um vínculo afetivo positivo.

Esse ideal não tem sido alcançado em decorrência da priorização dos aspectos intelectuais e cognitivos, por meio de atividades reprodutoras, vinculadas à memória e à reprodução de normas de conduta já elaboradas, que impedem a expressão e organização das emoções. A organização da escola, ao deixar de oferecer espaço para as atividades criadoras, dificulta a expressão da integridade, da totalidade do aluno como indivíduo (CAMARGO, 2004). Em oposição a essa forma de atividade, a autora propõe as atividades criadoras, que compreendam a reelaboração e criação de novas ações, imagens, normas e planos, a partir de elementos das experiências passadas dos alunos. É tomar o caminho da criatividade nas atividades pedagógicas, uma vez que o processo criativo necessita do amálgama das emoções.

O que determina a importância de uma emoção é a potência de criação dela. Assim, não é qualquer emoção que importa, mas aquelas que persistem no sujeito, apresentando-lhe um problema e exigindo solução. Em estudo sobre a evasão e o abandono escolar no ensino fundamental, Camargo (2004) verificou que os alunos que revelam as emoções mais negativas com relação aos seus vínculos afetivos com professores, colegas e a própria família, são os que apresentam um histórico escolar repleto de reprovações, caminho comum para a exclusão.

A desatenção para o aspecto emocional na aprendizagem tem como efeito negar o próprio aluno como sujeito em desenvolvimento, com particularidades únicas e intensamente exposto aos fatores sociais, culturais e afetivos, afinal, aprendizado é corporificação, é emocional, social, cultural e parcialmente tácito (BOURDIEU; WACQUANT, 1992 *apud* KASTRUP, 1999). Como diz Kastrup (1999) é necessário que a cognição seja inquietada por algo que a force a inventar. É o que reforça Vigotski, que a educação é parte da vida cotidiana e repousa sobre múltiplas experiências de forte carga emocional, podendo ser a emoção seu elemento inquietador por excelência.

A partir desses pressupostos, espera-se revelar a “emoção enquanto gênese e sustentação da atividade humana e construtora de sentido” (CAMARGO, 2012, p. 1) e uma prática docente componente de um processo significativo de ensino-aprendizagem.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi configurada a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria da Atividade. A prática docente foi conceituada enquanto sistemas de atividades inter-relacionadas como aponta a concepção de atividade de Engeström (1987). Foram considerados três sistemas de atividades inter-relacionadas e próprias do cotidiano de sala de aula, a saber: sistema de atividade de aula expositiva; sistema de atividade de aplicação da teoria em situações concretas; e sistema de atividade de verificação da apropriação de conceitos teóricos por parte dos alunos. Estes sistemas de atividades foram selecionados por sua importância no processo ensino-aprendizagem, bem como pela possibilidade de observação no contexto da sala de aula, que ocorreu pelo método da autoconfrontação simples que comporta filmagens, entrevistas semiestruturadas e anotações de campo.

A unidade de análise foi a prática docente no espaço social da sala de aula. A mediação da emoção na relação professor aluno que se dava a partir dos sistemas de atividade propostos foi o objeto de estudo. Ao se considerar o enraizamento social e cultural da prática docente não se buscava a generalização estatística, mas uma análise singular e situada em seu contexto. O caráter construtivo-interpretativo (REY, 2005; CLOT, 2007), é baseado no complexo tecido de fatos e ideias, que situa o conhecimento em um âmbito interpretativo. A organização deste processo ocorre no curso da própria pesquisa e mediante os vários canais de informação que foram definidos e se articulam, podendo ser revistos, se for necessário.

O *locus* foi um curso de Administração de uma universidade federal brasileira, que contava com a atuação de 11 professores advindos de diversos departamentos da instituição e 87 alunos distribuídos em dois semestres. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores que, após serem apresentados ao projeto de pesquisa em reunião com a coordenação de curso, demonstraram real interesse em participar da mesma. Todos os 87 alunos que estudavam no curso, após apresentação do projeto às turmas em sala de aula, aderiram à pesquisa.

A conversação é um processo ativo de comunicação em que o outro se envolve em suas reflexões e emoções (REY, 2005), gerando uma corresponsabilidade, pois cada um dos participantes se sente sujeito do processo, facilitando a expressão de suas necessidades, interesses, dúvidas, tensões, reflexões e emoções. Assim, participantes do curso se converteram em respondentes, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições.

A análise situada da prática se desenvolveu a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, gerando novas zonas de inteligibilidade da realidade. Zona de inteligibilidade é definida por Rey (2005, p. 7) como “aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”. Tal conceito tem uma profunda significação epistemológica que confere valor ao conhecimento, não por sua correspondência linear e imediata com o “real”, mas por sua capacidade de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade e novos caminhos de trânsito dentro dela através de representações teóricas. O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que

é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos.

As transcrições das entrevistas foram confrontadas umas com as outras e com a teoria. A significação de cada registro empírico foi um ato de produção teórica, o qual, em seu conjunto, está por trás desse ato de inteligibilidade (REY, 2005). Assim, os indicadores de emoção que emergiram da relação professor-aluno presentes no processo de ensino-aprendizagem no contexto dos sistemas de atividades propostos da prática docente, foram negociados com os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, gerando áreas de inteligibilidade. Conforme o referencial teórico adotado é pressuposto a mediação da emoção em todos os processos de interação e a consequente produção de sentido para os sujeitos, no entanto, ela é importante no processo de ensino-aprendizagem?

Considerando que a emoção se faz presente tanto na expressão corporal quanto na falada (VIGOTSKI, 2010) foram considerados indicadores a participação efetiva (significativa) dos sujeitos nas atividades bem como os gestos, posturas, mímicas simpatia e antipatia, gostar e não gostar, raiva, desgosto, medo, paixão, ciúme, prazer, desprazer, irritação, tom e altura da voz e deslocamentos dos sujeitos no espaço social da sala de aula. Os indicadores de emoções na expressão falada e corporal emergiram da observação, filmagens e entrevistas, na busca da apreensão da emoção nas relações no espaço da sala de aula.

Após a gravação, os vídeos foram apresentados aos participantes e funcionavam como estímulos a manifestações “espontâneas” que ajudavam nas descrições subjetivas dos participantes de suas emoções manifestas tanto pela linguagem corporal como pela fala. Técnica denominada por Clot (2007) de autoconfrontação. As observações dos participantes frente as filmagens, geraram notas de campo nas quais o pesquisador registrou reflexivamente interações mediadas pelas emoções. O registro das interações, conexões e relações é um aspecto importante na pesquisa da emoção (BULGACOV; VIZEU, 2011).

Tendo como fundamento a abordagem de pesquisa qualitativa de Clot (2007), ao confrontar os participantes com os vídeos das atividades, procurava-se levá-los a se interrogarem sobre o que eles observavam da própria atividade, convidando-os a descrever o mais precisamente o possível os gestos e as operações observáveis na gravação em vídeo até que “se manifestassem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida fosse flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica.” (CLOT, 2007, p. 240).

Confrontaram-se também as falas dos professores com a interação e falas dos alunos, observadas em sala de aula e obtidas em entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas, foram realizadas individualmente com os professores, após estes assistirem seus vídeos, e coletivamente em sala de aula com alunos. Ambas tinham um roteiro de perguntas abertas, eram gravadas e transcritas e posteriormente lidas para os participantes, que podiam fazer alterações no texto, aprofundamento ou esclarecimento de suas falas gerando um novo texto. Este novo texto ajudou a produzir um tecido de informações confirmadas que implica mais legitimidade das informações, mais confiança por parte dos entrevistados e mais sentido e autenticidade por parte dos participantes e níveis maiores de elaboração da experiência. Com tais procedimentos, gerou-se, como nos coloca Rey (2005), uma compreensão progressiva do problema estudado, possibilitando uma articulação entre as informações e a teoria em um processo construtivo implícito ao desenvolvimento da pesquisa.

Acredita Clot (2007) que a reflexão sobre a atividade realizada na presença do outro pode facilitar a discriminação por parte dos sujeitos entre aquilo que fazem, aquilo que dizem que fazem e aquilo que fazem daquilo que dizem, que gesta a possibilidade de desenvolvimento, permitindo-lhes maior consciência e menos alienação em relação a si mesmo. Para este autor, este movimento de pensar e pôr em palavras as informações fornecidas ao pesquisador, via esta metodologia, permite que estas reflexões sejam transformadas em narrativas, permitindo aos participantes contar suas histórias, replicando com mais acurácia sua experiência vivida.

O que se buscou explicitar através de cada momento da pesquisa foi a produção do sentido da atividade em cada um dos sistemas estudados, para através dela revelar a mediação da emoção na prática docente e sua relevância no processo ensino-aprendizagem.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao expor a presença da emoção nos sistemas de atividades componentes da prática docente, objetivou-se demonstrar sua relevância para um processo significativo de ensino-aprendizagem. Neste sentido foram buscados indicadores empíricos resultantes da autoconfrontação dos professores com os vídeos filmados em sala de aula, durante o desenvolvimento de cada um dos sistemas de atividades propostos da sua prática docente, das entrevistas, das observações e das notas de campo, bem como da triangulação entre elas, sendo apresentados a seguir. A partir destes indicadores empíricos fez-se o confronto com os fundamentos teóricos o que permitiu a legitimação do conhecimento.

Após a análise das falas dos professores e alunos e revisão das notas de campo, emergiram temas recorrentes que foram assim organizados: as comparações entre o curso de administração e os cursos de engenharias da mesma instituição, a preocupação com a formação profissional dos alunos, a imaturidade dos alunos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala, os estereótipos e o respeito nas relações. O agrupamento das falas dos sujeitos nesses temas é meramente didático, uma vez que estavam imbricados durante os diálogos.

No entanto, por meio da análise das falas dos professores e alunos sobre estes temas, e dos dados coletados durante uma reunião de professores, em que ocorreram comparações do curso pesquisado com outros cursos ofertados na instituição, foi possível diferenciar os professores que atuavam no curso de Administração em dois grupos. O primeiro grupo foi protagonista de comentários depreciativos em relação ao curso pesquisado, os professores deste grupo rotulavam os alunos de administração de imaturos, inquietos e deficientes em habilidades esperadas para alunos do ensino superior. Os comentários dos professores do segundo grupo divergiram mostrando-se apreciativos, pois consideravam os alunos respeitadores, participativos e hábeis em compreender e questionar os conceitos a eles apresentados. Tal situação revelou que diferentes pressupostos da prática do sujeito podem prejudicar sua interação com os outros, gerar emoções contraditórias e contribuir na construção de sentidos divergentes. A diferença entre os dois grupos de professores é apresentada em relação as suas práticas, construídas e construtoras de diferentes emoções, expressas por professores e alunos.

O primeiro grupo, formado pelos professores mais antigos na instituição (entre 15 e 20 anos de instituição) buscavam desenvolver nos alunos do curso de administração as mesmas habilidades e comportamentos que creditava aos alunos dos cursos de engenharia, através da metodologia de ensino e da atuação em sala, afirmando que “eu forço eles, vocês têm que fazer exercício, eu cobro o desenvolvimento da habilidade”. Como toda a atividade humana possui demandas emocionais específicas (CAMARGO, 2004) e não existe processo cognitivo sem trabalho afetivo, uma vez que a inteligência não pode ser concebida sem afetividade (BRETON, 2009), estes professores declaravam não conseguir “capturar a atenção” dos alunos em prol das atividades que propunham.

O segundo grupo de professores, com no máximo 10 anos na instituição, perceberam as diferenças entre os alunos do curso pesquisado com relação aos demais cursos como uma singularidade de cada um, “a turma tem suas particularidades” e, a partir dessa constatação, buscaram formas diferentes de trabalhar os conteúdos das disciplinas, aproveitando a “energia”, o gosto por “interagir” e a disposição dos alunos para o diálogo. O número de desistências nas disciplinas ministradas pelo segundo grupo de professores foi menor que nas do primeiro. Quando questionados sobre ligações dos conteúdos das disciplinas com outras disciplinas, com a futura prática profissional e com a vida cotidiana, os alunos conseguiram fazer mais ligações entre os conteúdos das disciplinas do segundo grupo. As emoções suscitadas pelas relações com os professores do segundo grupo apresentaram-se como um chamamento à ação, no caso do primeiro grupo, como uma renúncia a ela (VIGOTSKI, 2010).

Para professores e alunos, o objetivo do curso de Administração é formar profissionais que atuarão na sociedade, inclusive houve professores que expandiram o papel do ensino superior para a “formação da pessoa”. Em um primeiro momento, todos os professores pesquisados entenderam o menor número de desistências de alunos nas disciplinas técnicas, ou profissionalizantes, como uma demonstração de preferência dos alunos por tais disciplinas, pela maior facilidade em relacioná-las à futura atuação profissional.

Os alunos conseguiram fazer mais ligações de disciplinas técnicas com outras disciplinas do curso e com a futura prática profissional, mas avaliaram como muito extenso o período de três aulas seguidas em uma mesma disciplina. No entanto, houve uma disciplina, ministrada por um professor do primeiro grupo, que mesmo sendo técnica, teve seu aproveitamento reduzido em função da didática do professor e pelo relacionamento deste com os alunos em sala, levando-os a declarar que, por “odiarem” o tratamento a eles dispensado, passaram a odiar a disciplina. Confirmando que somente os aspectos formais e visíveis como conteúdo programático não mobilizam os alunos, são as emoções decorrentes da implicação pessoal que conferem significado aos acontecimentos (BRETON, 2009).

Também contrariando a expectativa de preferência dos alunos pelas disciplinas técnicas, a disciplina apontada como a melhor do semestre foi uma disciplina de formação básica, essencialmente teórica e não técnica, ministrada por um professor do segundo grupo, que em função da dinâmica conferida pelo professor e pelo relacionamento estabelecido em sala, foi considerada pelos alunos uma disciplina “mais leve”, apesar da carga horária de três aulas seguidas. Os alunos creditaram tal avaliação à abertura dada para participação dos alunos, de não ocorrerem repreensões, de serem realizadas atividades em grupo e pela integração de temas contemporâneos e assuntos cotidianos ao conteúdo das aulas.

Ainda que os professores das disciplinas de cálculos tenham buscado usar termos do linguajar da administração, como preço, custo, demanda, entre outros, e tenham objetivado educar os alunos para a futura atuação profissional, ocorreram confrontos em sala de aula e a necessidade de repetições na tentativa de despertar o interesse dos alunos para o que estava sendo ministrado. Não surpreendeu estes professores as desistências e reprovações. Como constatou Goleman (1995), quando a emoção subtrai a concentração, o que está sendo subtraído de fato é a capacidade mental cognitiva ou memória funcional, isto é, a capacidade de ter em mente toda a informação relevante para a execução de uma determinada tarefa, como resolução de exercícios ou provas.

Ao final de uma aula de cálculo os alunos não conseguiram fazer ligações com outras disciplinas do curso, tampouco com a futura atuação profissional e não compreendiam o porque da grande carga horária de tais disciplinas. Alerta Clot (2010) que a divergência do sentido atribuído pelos sujeitos à uma atividade pode ocasionar o esvaziamento do sentido da atividade, que impelirá os sujeitos a dispersar em busca de outra atividade que lhes faça sentido.

O professor de uma disciplina de cálculo, atuante na instituição há vinte anos, desabafou sua frustração com as turmas do curso de administração, pois não compreende o desinteresse e descaso dos alunos frente à oportunidade de estar cursando ensino superior em uma instituição pública federal. Para ele, os jovens na faixa etária dos dezesseis a vinte e poucos anos, demonstram não ter ambições e ser conformados às condições socioeconômicas que a família e a sociedade lhes oferecem. A postura de severidade durante a aula, enquanto expressão emocional, creditada a seu modo de ser habitual, estabeleceu e manteve uma posição de distanciamento em relação aos alunos, que buscavam auxílio entre si para resolver os exercícios propostos e não junto ao professor, ao que ele interpretou como consequência de “medo”. Apesar da importância da interação com colegas que detenham maior conhecimento para realização de uma tarefa (VIGOTSKY, 1998), esta não suprime a necessidade de uma parceria significativa com o professor para elaboração de novos conhecimentos (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996).

Na análise das expressões emocionais das falas dos alunos, estas se mostraram ligadas às interpretações feitas pelos indivíduos com relação a acontecimentos que os afetaram moralmente e modificaram ao longo de dois semestres a relação com o curso (BRETON, 2009). Emoções derivadas da maneira como a percepção trabalha na mente humana, em conjunto com outras mentes humanas (BARRETT, 2012) e, embora não claramente perceptíveis, eficazes na sua interferência na consciência dos sujeitos (LANE, 1999), levaram os alunos a relatar um sentimento de não pertencimento à instituição de ensino. Esse sentimento se opôs à declaração da maioria dos alunos de que a instituição foi diferencial na escolha do curso e que pretendem concluí-lo, mesmo este não tendo sido sua primeira opção de ensino superior.

Uma vez que a emoção não existe desvinculada da formação da sensibilidade que o relacionamento com os outros enseja no seio de uma cultura e em um contexto particular, essa contradição demonstrou que emoções como desafeto, antipatia, ressentimento, não aceitação e depreciação permeavam as relações dos alunos com professores e a instituição. Os alunos denunciaram certa preferência dos professores pelos que tinham melhor desempenho, mesmo sem terem ouvido tal afirmação. Como alerta Camargo (2004), a emoção,

que tem como sua primeira função a comunicação, informa posicionamentos dos sujeitos frente à realidade, mesmo sem palavras. Para os alunos há um clima de competição e individualismo entre os próprios colegas de turma em função da valorização de desempenho em sala.

A constante presença de *notebooks* e celulares em sala de aula para o primeiro grupo de professores foi motivo de diversas solicitações para que fossem desligados e guardados, ao que os alunos, mesmo que demonstrando desgosto, atendiam momentaneamente voltando a utilizá-los em seguida, em uma clara atitude de confronto.

Quanto ao segundo grupo, o uso dos aparelhos eletrônicos foi tido como uma demanda da atualidade em que a dinamicidade e capacidade para fazer várias coisas ao mesmo tempo são prementes. Em uma demonstração de remodelação de sua prática, em função do relacionamento com o mundo (BRETON, 2009; BULGACOV; VIZEU, 2011), um dos professores mostrou-se disposto a “dar um espaço para que os alunos administrem e mostrem a sua maturidade” gerindo eles próprios o uso de seus aparelhos eletrônicos. Depositários de tal confiança, os alunos, mesmo com *notebooks* ligados e celulares sobre as carteiras, mostraram-se participativos durante a aula, fazendo comentários e questionamentos, demonstrando que, uma vez estabelecido o vínculo emocional que os implicou na atividade, qual fosse a atividade pautada nos aparelhos eletrônicos esta perdeu importância, tornando-se uma atividade-meio e não mais uma atividade-fim (HELLER, 1993).

Em relação ao excesso de conversas paralelas, as causas apontadas e tratamentos dispensados foram diferentes, distinguindo-se novamente os dois grupos de professores anteriormente citados. O primeiro, para fazer frente às conversas paralelas imprimiu um ritmo acelerado de aula, tom de voz mais alto, grande movimentação dentro da sala e extenso rol de atividades. O segundo grupo questionou a própria responsabilidade no comportamento adotado pelos alunos, e mesmo tendo que solicitar silêncio várias vezes, não se sentiram afrontados ou desrespeitados. Atentaram para o retorno dado pelos alunos, de que conversavam para não dormir em sala, e admitiram a necessidade de mudar a dinâmica das aulas para amenizar as conversas paralelas. Diminuíram o tempo das aulas expositivas e o intercalaram com outras atividades como trabalho em grupo e debates, “uma aula expositiva de três aulas seguidas, tanto pra mim quanto pra eles seria cansativo”, demonstrando aprendizado social e identificação com os outros. Essas duas dimensões da emoção alimentam conjuntamente a sociabilidade (BRETON, 2009).

A “turma do fundão” também foi pauta das falas dos professores, seguindo com os dois diferentes posicionamentos anteriores. O primeiro grupo avaliou que com um semestre de aula foi possível identificar a qual “turma” os alunos pertenciam, para realizar mudanças dentro da sala de aula com o objetivo de extinguir os grupos informais, os quais, no seu parecer, prejudicam o bom andamento da aula. Porque o “pessoalzinho” que senta no fundo da sala é mais “folgado” e conversa mais, fazê-los sentar nas primeiras carteiras foi uma das estratégias.

O segundo grupo de professores relatou experiências com trabalhos nos quais os alunos da “turma do fundão” surpreenderam “porque foram os mais criativos”, para eles os alunos “do fundão” têm uma capacidade que está sendo subaproveitada. Estes professores também se posicionaram contrários à imposição de troca de lugares em sala de aula, considerando tal atitude como constrangedora.

Os alunos confessaram que “odiavam” ser rotulados, principalmente porque percebiam tratamento diferenciado, considerado por eles “injusto”, em relação aos demais alunos da turma, lembramos que Camargo (2004) relaciona emoções mais negativas com maiores dificuldades na escola e evasão.

Todos os professores manifestaram dispensar respeito aos alunos, mas em suas falas “respeito” demonstrou ter diferentes sentidos. Para alguns um tratamento respeitoso significava distanciamento e pequenas concessões como o direito de escolha de exercícios a serem resolvidos em sala de aula. Para outros, representava um tratamento igualitário, de confiança e acessibilidade, tratar os alunos como gostariam de ser tratados. Para os alunos esses diferentes sentidos resultaram em tratamentos muito diferentes. Pela perspectiva deles, houve professores que deram muitas broncas e que os tratavam como crianças, outros, no entanto, os tratavam como adultos, eram acessíveis e os ouviam, considerando relevantes suas observações e partindo do pressuposto que eles, em relação às tarefas, fariam mais do que o solicitado. Esses diferentes tratamentos geraram diferentes relações e reações.

As falas dos alunos, quanto às disciplinas ministradas pelos professores do primeiro grupo, expressaram mais dificuldade em estabelecer relações entre os conteúdos ministrados e outras disciplinas, a futura atuação profissional e a vida cotidiana, mesmo concordando que as disciplinas haviam cumprido o conteúdo programático. Dentre as imagens evocadas ao final das aulas estavam muitos pontos de interrogação e “cabeças emitindo fumaça”. Em relação às disciplinas ministradas pelos professores do segundo grupo, os alunos conseguiram estabelecer relações com outras disciplinas, com a futura atuação profissional e com a vida cotidiana. Os objetivos excederam o cumprimento das ementas, alcançando amadurecimento e capacidade de reflexão. Corroborando que a emoção é a responsável pela seleção das percepções que estão armazenadas na memória de curto prazo e que passarão para a memória de longo prazo, rejeitando as percepções em que o sujeito não está implicado (HELLER, 1993).

As imagens evocadas pelas disciplinas do segundo grupo de professores foram mais nítidas e concretas, como a de uma empilhadeira, de estátuas e de gráficos. Aulas que os capturaram e os levaram além de experiências anteriores, a saírem de si e a entrarem em outros devires (KASTRUP 1999). Isso ocorreu através de uma relação de aceitação, em que os alunos não temiam manifestar-se em sala, e por um tratamento de igualdade baseado em responsabilidade, “a gente gostava do jeito como tratava a gente, como adultos”. Para Galvão (2003) foi a aproximação da emoção, sua propagação epidérmica, que provocou esse estado de comunhão e de uníssono, que diluiu as fronteiras entre os sujeitos, levando os esforços e intenções a voltarem-se para um objetivo comum. Reforçando também que a mediação de emoções como afeto, simpatia, amizade e aceitação, constrói sentidos compartilhados.

Lembrando que emoções comunicam e criam vínculos de afiliação, as emoções expressas pelos professores foram notadas pelos alunos, que relataram perceber nos professores mais ou menos disposição, ânimo, vontade e interesse ao ministrar suas aulas e mais ou menos acessibilidade aos alunos, além da diferença nas emoções que suscitavam.

Ao se confrontarem as diferenças da prática entre professores, com as emoções expressas pelos alunos, o que se observou foi que a prática dos professores do primeiro grupo suscitou “ressentimento, raiva, sentimento de injustiça, tristeza, depreciação, vergonha, de-

safeto, antipatia e medo”, emoções que construíram sentidos divergentes entre professores e alunos. Mesmo que a atividade tivesse iniciado com base em um sentido compartilhado e tido como legítimo, novos sentidos se introduziram na atividade em função das emoções que emergiram e se mostraram contrárias à sustentação das atividades propostas e impeditivas da geração de novas atividades em que os alunos se implicassem (VIGOTSKI, 2010).

Em relação às práticas do segundo grupo de professores sobressaiu-se “o prazer de estar em sala, afeto, simpatia, amizade, alegria e aceitação”, que contribuíram na construção de sentidos compartilhados por professores e alunos, sustentando as atividades propostas e gerando novas atividades de cooperação sistemática (VIGOTSKI, 2010).

Para Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996), a prática docente, enquanto sistemas de atividade pode modificar tanto o aluno quanto o professor, desde que este se disponha a refletir, a repensar sua prática. Lembrando que para Clot (2007), o movimento/ ato de pensar já é a história de um desenvolvimento, por isso é importante ressaltar que, após a realização da pesquisa, todos os professores relataram a intenção de rever sua prática docente, considerando isso como positivo e necessário, também pretendiam continuar ministrando aulas no curso.

Os encontros entre pesquisador e pesquisados demonstraram a importância do tempo de interação com os sujeitos da pesquisa, necessário para que um método dialógico, como o proposto, possa concretizar a possibilidade de uma alteração qualitativa nos processos de pensamento dos sujeitos (VIGOTSKI, 2010). A pesquisa propiciou momentos de reflexão sobre a prática docente para todos os envolvidos, corroborando a complexidade e não compartimentalização do sujeito concreto (BULGACOV; VIZEU, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recuperando-se abordagens que consideram a prática social como meio de confrontar concepções abstratas na teoria das organizações, esta pesquisa tomou como unidade de análise a prática docente teorizando-a a partir da Teoria da Atividade proveniente da Psicologia Histórico-cultural fundada em uma concepção histórica de realidade concreta e uma concepção de homem constituído e constituinte da cultura. Uma concepção de homem que entende que é a emoção que dinamiza e torna significativa a atividade. Face a este contexto, objetivou-se demonstrar a presença da emoção na prática docente, bem como seu papel dinamogênico e sua relevância em um processo significativo de ensino-aprendizagem.

As coletas, bem como a análise dos dados, foram orientadas por uma epistemologia construtivo-interpretativista, vinculando a interpretação ao contexto como apregoa Clot (2007). Foram apontados indicadores empíricos, que confrontados com a teoria, geraram zonas de inteligibilidade sobre a emoção e seu papel na significação do processo de ensino-aprendizagem, garantindo-se assim a legitimidade do conhecimento produzido. Assim, considera-se que o objetivo de apresentar a emoção na prática docente no ensino de Administração a partir de uma análise situada foi alcançado.

A partir dos resultados expostos ratifica-se, em primeiro lugar, que a emoção está presente em toda atividade humana, sendo gênese e sustentação desta atividade. Segundo, que diferentes práticas suscitam diferentes emoções, sendo que a mediação da emoção

pode ser a mola propulsora de um processo significativo de ensino-aprendizagem, pois é através dela que o sujeito constrói sentido. No curso pesquisado diferenciaram-se duas práticas docentes, uma que evocou emoções contraditórias e contribuiu na construção de sentidos divergentes, causando impedimento e esvaziamento das atividades e outra prática que, ao evocar emoções harmônicas contribuíam na construção de sentidos compartilhados por professores e alunos, sustentando as atividades propostas e gerando novas atividades de cooperação sistemática (VIGOTSKI, 2010).

A limitação da pesquisa foi a necessidade de encerrar a mesma antes de ocorrerem as mudanças renunciadas pelos professores, que possibilitaria verificar alterações qualitativas no pensamento e na prática docente dos sujeitos (VIGOTSKI, 2010).

Espera-se que a presente pesquisa contribua para reflexão dos docentes, na construção de uma educação mais significativa e, por conseguinte, mais sensível e efetiva, para os alunos, professores e sociedade. A zona de inteligibilidade gerada a partir desta pesquisa não esgota a questão da mediação da emoção na prática, sugere-se seu aprofundamento sobretudo destacando o potencial da abordagem sócio-histórica para contribuir na construção de teorias que têm como foco as práticas cotidianas da organização e uma concepção de homem concreto

REFERÊNCIAS

- BARRETT, L. F. Emotions Are Real. **Emotion**, v. 12, n. 3, 2012. p. 413-429.
- BRETON, D. L. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BULGACOV, Y. L. M.; VIZEU, F. A positividade da emoção na prática da pesquisa social em organizações. **Cadernos EBAPE**, v. 9, n. esp. 1, p. 488-509, jul. 2011.
- CAMARGO, D. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
- CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. **Identidade e emoção**. Curitiba: Travessa dos editores, 2006.
- CAMARGO, D. **Notas de discussão para grupo de estudo**. Grupo de Pesquisa - Práticas, Subjetividade e Organizações, Curitiba, 2012.
- CANOPF, L. **Análise situada da prática docente no ensino de administração**: revelando a mediação da emoção no curso da UTFPR – Campus Curitiba. 2013. 158f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Positivo, Curitiba.
- CASSANDRE, M. P. *et al.* Gênero e Estilo na prática das Manipuladoras de Alimentos: uma aproximação empírica aos estudos organizacionais na perspectiva sócio-histórica e cultural. In: ANPAD. **Anais...** Rio de Janeiro, 2010.
- CHANLAT, J.-F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: CHANLAT, J.-F. (org.). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. Tradução de Arakcy Martins Rodrigues. v. 1. São Paulo: Atlas, 1996.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a pesquisa**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- DAVEL, E. *et al.* Revitalizando a relação ensino-aprendizagem em administração por meio de recursos estéticos. In: ANPAD. **Anais....** Curitiba, 2004.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- GALVÃO, I. Expressividade e emoções Segundo a Perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- HELLER, A. **Teoria de los Sentimientos**. México: Distribuciones Fontamara S.A., 1993.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%**. Censo da educação superior, 9 de setembro de 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculadas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso: 29 de dez. 2016.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.
- LANE, S. T. M. Os fundamentos teóricos. In: LANE, S. T. M.; ARAÚJO, Y. (org.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. 27, set.-dez., p. 5-24, 2004.
- LOURENÇO, C. D. da S. *et al.* A reconciliação entre o econômico e o social: um desafio para o ensino de administração. In: ANPAD. **Anais....** Curitiba, 2009.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GUERREIRO RAMOS, A. **A Nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.
- REY, F. L. G. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- _____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos da construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem de conceitos científicos e desenvolvimento do pensamento teórico. In: **I Congresso Internacional de Psicologia e V Semana de Psicologia da UEM**. Maringá: UEM, 2003. p. 1-12.

TEIXEIRA, E. **Vigotski e o materialismo dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.

VALADÃO, J. A. D. Que é Fazer Científico em Administração? In: ADM2011, UEPG. **Anais...** Ponta Grossa, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de Jéferson Luis Camargo. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Data de submissão: 17/06/2016.

Data de aprovação: 19/07/2017.



Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

CLIMA E COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM GRUPAL

Group learning climate and behaviors

Silvania da Silva Onça*
Diógenes de Souza Bido**
Adriana dos Santos Caparróz Carvalho***

RESUMO

Há um aumento do reconhecimento por parte das organizações da necessidade de reestruturar o trabalho em torno de equipes, proporcionando oportunidades para os membros aprenderem com os colegas por meio do diálogo e discussão. Este estudo teve como objetivo definir e operacionalizar o clima para a aprendizagem grupal (CAG) como um preditor dos comportamentos de aprendizagem grupal. CAG foi definido e operacionalizado como uma variável latente de segunda ordem com sete dimensões, de modo a obter validade de conteúdo, convergente e discriminante. A hipótese foi testada a partir de uma amostra de 217 trabalhadores que atuam em equipe, em uma organização de desenvolvimento e treinamento para o uso de *softwares*. A modelagem de equações estruturais revelou que o CAG tem forte relação com os comportamentos de aprendizagem grupal. Assim, a promoção de um CAG requer que a equipe perceba que tem: apoio da gestão; tempo suficiente para realizar o trabalho e aprender; controle sobre eventos organizacionais, possibilidade de iniciar uma ação e tomar decisões; oportunidades de aprender com os especialistas; acesso fácil a informações e orientações escritas e sentimento geral de satisfação com o local de trabalho.

Palavras-chave: Clima para a aprendizagem grupal. Comportamentos de Aprendizagem grupal. Modelo de equações estruturais. Viés do método.

ABSTRACT

There is increased recognition by the organizations of the need to restructure work around teams, thus providing opportunities for members to learn from colleagues through dialogue and discussion. In this study, our purpose was to define and to operationalize the group learning climate (GLC) as a predictor of the group learning behavior. We defined and operationalized GLC as a second order latent variable with seven dimensions, in order to obtain content validity, both convergent and discriminant. We tested this hypothesis with a sample of 217 workers who work as a team in an organization that develops software and provides training courses in software use. The structural equation modeling showed that the GLC has a strong correlation with the group learning behavior. Thus, the promotion of the GLC requires that the team realize that they have: management support; enough time to do the work and learn; control over organizational events; the possibility to initiate action and make decisions; opportunities to learn from experts; easy access to information and written guidelines, and a general feeling of satisfaction with the workplace.

Keywords: Group learning climate. Group learning behavior. Structural equation modeling. Common method bias.

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Instituto de Estudos em Saúde Biológica. Doutora em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: silvaniaonca@yahoo.com.br.

** Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGA/UPM). Doutor em Administração de Empresas pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP). E-mail: diogenesbido@yahoo.com.br.

***Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso - Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. Doutora em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: adriana-caparroz@ufmt.br.

1. INTRODUÇÃO

A rápida evolução da tecnologia e dos sistemas de informação aumenta ainda mais a urgência de mudar e aprender no local de trabalho. Em um mundo assim, as competências individuais estabelecidas e as maneiras habituais de realizar o trabalho podem se tornar insuficientes para atender à constante inovação.

Por isso, há um aumento do reconhecimento por parte das organizações da necessidade de reestruturar o trabalho em torno de equipes que são definidas como indivíduos que atuam de modo interdependente para atingir objetivos comuns em um contexto organizacional mais amplo (KOZLOWSKI; ILGEN, 2006).

Conforme Janz (1999), ambientes orientados para o trabalho em equipe proporcionam oportunidades para os membros aprenderem com os colegas especialistas por meio do diálogo e discussão. O clima da equipe desempenha um papel central na determinação de comportamentos, atitudes e ações dos membros através da melhoria do ambiente psicológico positivo (BASAGLIA *et al.*, 2010) e tem uma influência direta sobre a cognição da equipe (AÇIKGÖZ *et al.*, 2013).

Comportamentos de aprendizagem no nível grupal dizem respeito aos processos de avaliar, agir e avaliar novamente, desenvolvendo um ciclo contínuo de ação e reflexão com foco interno à equipe (EDMONDSON, 1999).

O clima para a aprendizagem grupal é construído por líderes e outras pessoas-chave, que aprendem com a sua experiência, influenciam a aprendizagem de outras pessoas, e criam um ambiente de expectativas que molda e apoia os resultados desejados que, por sua vez, são medidos e recompensados (MARSICK; WATKINS, 2003). No presente estudo, o clima para a aprendizagem grupal foi definido, originalmente, como as percepções que as equipes têm sobre o ambiente de trabalho ser facilitador ou inibidor da aprendizagem.

Apesar do reconhecimento da importância da aprendizagem e do clima para a aprendizagem no local de trabalho, não se conhece a relação destes construtos no nível grupal, que é a lacuna que este estudo pretende preencher. A busca por artigos com os termos de busca “comportamentos de aprendizagem grupal” e “clima para a aprendizagem”, em Português e Inglês, foi realizada nas bases Proquest, EBSCO, Portal de periódicos da Capes, SPEEL, Scielo e Google Scholar. A maioria dos artigos tratavam de pesquisas no Ensino, Educação, Pedagogia e ações em sala de aula, e nenhum deles, relacionou ambos os construtos no contexto de organizações.

Assim, este estudo teve como **objetivo** avaliar a influência do clima para a aprendizagem grupal sobre os comportamentos de aprendizagem grupal.

Dado o ineditismo, entende-se que a contribuição seja relevante para o campo de pesquisa da Aprendizagem nas organizações, e no contexto organizacional, os resultados desse estudo podem servir de alerta aos gestores para que promovam o clima para a aprendizagem grupal.

Este artigo contém mais cinco seções, a saber: as seções 2 e 3 apresentam as definições teóricas, antecedentes e consequentes dos construtos, a hipótese que orienta o estudo e o modelo estrutural. Na seção 4 são descritos os procedimentos metodológicos

e na seção 5 são apresentados os resultados. A discussão e considerações finais estão na seção 6.

2. COMPORTAMENTOS DE APRENDIZAGEM GRUPAL

Aprendizagem Grupal (AG) é definida de diferentes formas. Do conjunto de definições localizadas, sete artigos denominam o construto como “aprendizagem em equipes” (KASL; MARSICK; DECHANT, 1997; EDMONDSON, 2002; TSJOSVOLD; TANG; WEST, 2004; KAYES; KAYES; KOLB, 2005; MCCARTHY; GARAVAN, 2008; BRESÓ *et al.*, 2008; KNAPP, 2010). Cinco artigos referem-se à AG como “comportamentos de aprendizagem em equipes” (EDMONDSON, 1999; GIBSON; VERMEULEN, 2003; RAES; BOON; KYNDT; DOCHY, 2015; SUN; TEH; LIN, 2016; VAN DER VEGT; BUNDERSON, 2005). E os demais autores, abordam o construto como “aprendizagem grupal” (ARGOTE; GRUENFELD; NAQUIN, 2001; BIDO *et al.*, 2011); “processos de aprendizagem em equipes” (KOSTOPOULOS; SPANOS; PRASTACOS, 2011; VAN OFFENBEEK, 2001); “processos de aprendizagem coletiva” (EDMONDSON; BOHMER; PISANO, 2001, KNAPP, 2010); “estratégias de aprendizagem em equipes” (BRESMAN, 2005); “aprendizagem colaborativa” (VAN DEN BOSSCHE, 2010) e “aprendizagem contínua em equipes” (FRANCO; ALMEIDA, 2011; SESSA; LONDON, 2006).

Inseridos na perspectiva de AG como processos grupais, os comportamentos de AG têm sido estudados pelos autores citados a partir do pressuposto de que ocorrem por meio da ação e reflexão. Comportamentos de AG podem ser definidos como processos de avaliar, agir e avaliar novamente, descrevendo um ciclo contínuo de ação e reflexão com foco interno à equipe (EDMONDSON, 1999). Nesta dinâmica, os processos de aprendizagem, as condições que lhe dão suporte, os comportamentos de aprendizagem da equipe mudam conforme aprendem (ARGOTE; GRUENFELD; NAQUIN, 2001).

Identificados os comportamentos relativos à aprendizagem no nível da equipe com base na literatura, relatos de entrevistas e observação de seu ambiente de trabalho, Edmondson (1999) construiu um instrumento de mensuração da frequência da ocorrência de cinco comportamentos de AG: a) pesquisar; b) refletir; c) discutir os erros e os resultados inesperados de ações; d) buscar *feedback* e e) experimentar dentro e como uma equipe.

As assertivas deste instrumento relativas à **ação** da equipe são associadas a aspectos comportamentais, voltando-se à aquisição de informações pela equipe via experimentação, por meio de questionamentos, busca de *feedback* ou atividades que ampliam os limites. Já as assertivas relativas à **reflexão**, estão associadas a diálogos, conversações, negociações, construções, reconstrução e discussão entre os membros uma vez que estes comportamentos podem assim ser classificados devido à sua natureza cognitiva, compartilhada entre os membros.

Tendo em vista a concepção de AG de Edmondson (1999), Savelsbergh *et al.* (2009) ampliaram o instrumento para oito comportamentos de AG: a) **Coconstrução de sentido**: são ações de conversação entre os membros da equipe, baseando-se, ou modificando o significado original oferecido em alguma forma para chegar a novos significados do trabalho colaborativo, que anteriormente não estavam disponíveis para a equipe;

b) **Exploração de diferentes perspectivas:** ações de conversação dos membros da equipe com o objetivo de explorar, compartilhar conhecimentos, opiniões e perspectivas diferentes; c) **Análise dos erros:** a discussão e análise de erros para impedi-los; d) **Comunicação de erros:** compartilhamento dos erros coletivamente para impedir a reincidência; e) **Reflexão sobre os processos:** discussão coletiva dos objetivos da equipe, pressupostos, métodos de trabalho e estratégias, verificando se a equipe está fazendo as coisas certas e corretamente; f) **Reflexão sobre os resultados:** olhar para as experiências do passado ou futuras ações para avaliar e aprender com eles; g) **Busca de feedback:** a busca de *feedback* internamente entre os membros da equipe e externamente à equipe para refletir e, finalmente, h) **Experimentação:** fazer coletivamente as atividades e de forma diferente do que antes, avaliando as diferenças nos resultados.

Apesar de ter sido dado uma atenção especial na literatura à segurança psicológica da equipe como antecedente de comportamentos de AG, até o momento não se conhece a influência do clima para a aprendizagem grupal nestes comportamentos, sendo, este estudo, o pioneiro na investigação desta influência.

3. CLIMA PARA A APRENDIZAGEM GRUPAL

De acordo com Schein (1990), clima organizacional são as percepções, crenças e significados que resultam das percepções, interpretações e expectativas individuais sobre o ambiente organizacional e que afetam o comportamento.

Tido como uma manifestação direta da cultura organizacional (SCHEIN, 1985), clima e cultura organizacionais são conceitos relacionados (ILJINS; SKVARCIANY; GAILLE-SARKANE, 2015) e de impacto na aprendizagem individual, grupal e organizacional (GUPTA; PYNGAVIL, 2012; MIKKELSEN; GRONHAUG, 1999). No entanto, há uma confusão entre os estudiosos sobre o que constitui clima e cultura organizacionais (GLISSON, 2000).

Segundo Glisson (2000), cultura organizacional tem sido definida por diferentes autores e a partir das perspectivas individuais, de sistemas sociais, comportamentos, percepções, estruturas sociais e processos. Van Maanen e Schein (1979), por exemplo, definem cultura organizacional como crenças compartilhadas, valores e normas de comportamento no local de trabalho. Já Schein (1985), compreende a cultura como um conjunto mais profundo de cognições e vínculos afetivos.

Segundo Jones e James (1979) e Ljins; Skvarciany; Gaile-Sarkane (2015), o clima organizacional emerge do contexto organizacional, postulando que o clima faz parte da cultura de uma organização. Visto da perspectiva de que seus membros podem atribuir significados diferentes para um conjunto de fatores ou eventos, é possível que um ambiente de trabalho possa ter um clima de segurança, de trabalho e, conseqüentemente, um clima que facilita ou dificulta a aprendizagem (MIKKELSEN; GRONHAUG, 1999).

No nível grupal, Edmondson (1999) argumentou que a percepção do clima interpessoal nas equipes em que trabalham é importante para compreender o trabalho em equipe e aprendizagem grupal nas organizações. A autora identificou que a segurança psicológica da equipe – clima que permite a contribuição voluntária de si mesmo, de ideias e ações,

para o trabalho coletivo – é preditora de aprendizagem grupal. Isto pode ocorrer porque a segurança psicológica, segundo Schein (1985), ajuda as pessoas a superarem a atitude defensiva em relação à aprendizagem quando se sentem frustradas em suas expectativas, inibindo os comportamentos de aprendizagem grupal.

Mas, segurança psicológica, é um insumo para o clima interpessoal (EDMONDSON, 1999) e diferencia-se de clima para a aprendizagem grupal. Enquanto a segurança psicológica da equipe é a crença comum de que um grupo é seguro para assumir risco interpessoal (EDMONDSON, 1999; ORTEGA *et al.*, 2014), **definimos o clima para a aprendizagem grupal** como as percepções que as equipes têm sobre o ambiente de trabalho ser facilitador ou inibidor da aprendizagem.

Esta definição foi elaborada a partir da definição de clima para a aprendizagem organizacional de Mikkelsen e Gronhaug (1999) e Slater e Narver (1995), que se basearam em Bartram, Dixon e Kalogera (1996). Foram realizadas as devidas adaptações semânticas (do nível organizacional para o grupal) e a multidimensionalidade foi mantida, mas as dimensões também foram redefinidas com foco nas equipes.

- a) **Estilo e relações de gestão:** as percepções da equipe sobre o apoio da gestão;
- b) **Tempo:** as percepções da equipe sobre a necessidade de tempo para realizarem o trabalho e aprender;
- c) **Autonomia e responsabilidade:** as percepções da equipe sobre o controle de eventos organizacionais, iniciando uma ação e tomando decisões;
- d) **Estilo da equipe:** as percepções da equipe sobre oportunidades de aprender com colegas especialistas;
- e) **Oportunidade de desenvolvimento:** as percepções da equipe sobre oportunidades para aprenderem novos postos de trabalho e fazerem uma variedade de tipos de trabalho no local de trabalho;
- f) **Orientações sobre como realizar o trabalho:** as percepções da equipe sobre o acesso a informações e orientações relevantes escritas, e
- g) **Satisfação com o local de trabalho:** as percepções de um sentimento de satisfação geral da equipe com o local de trabalho.

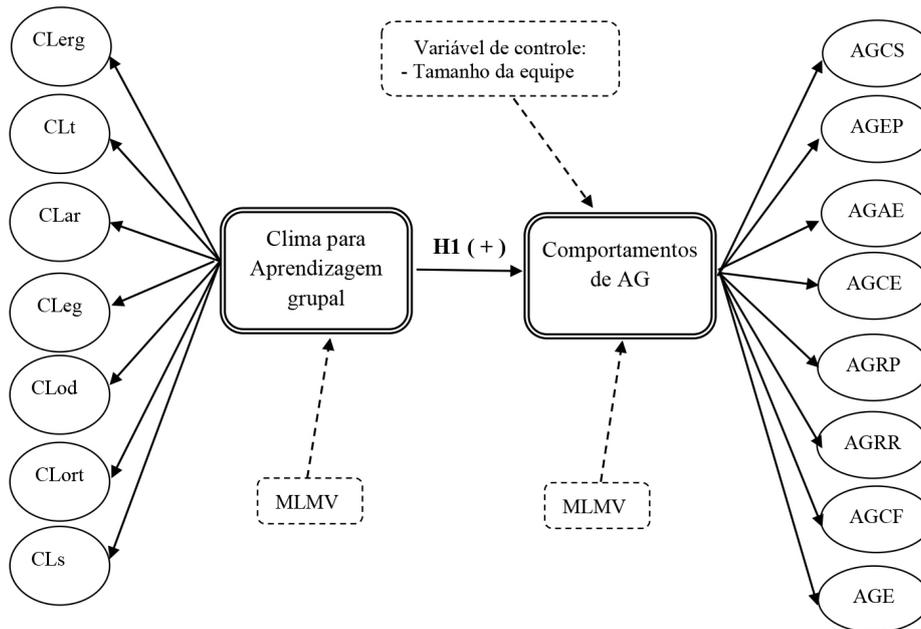
3.1 CLIMA PARA A APRENDIZAGEM GRUPAL COMO ANTECEDENTE DOS COMPORTAMENTOS DE AG

Como clima para a aprendizagem grupal é um construto que ainda não tinha sido operacionalizado, a adaptação a partir de Bartram, Dixon e Kalogera (1996), procurou garantir a validade de conteúdo seguindo as recomendações de Netemeyer, Bearden e Sharma (2003). Além da validade convergente e discriminante, que são tratadas nas seções dedicadas à metodologia e aos resultados, também é importante avaliar se a operacionalização do construto (clima para a aprendizagem grupal) consegue prever construtos que são teoricamente relacionados, ou seja, validade de critério (HINKIN, 1998). Assim, se a definição e operacionalização realizadas neste estudo estão corretas (validade e confia-

bilidade), entende-se que a hipótese H1 deve ser sustentada pelos dados: *quanto mais facilitador o clima para a aprendizagem grupal mais frequente serão os comportamentos de aprendizagem grupal.*

A Figura 1 ilustra o modelo estrutural testado nesta pesquisa.

Figura 1 - Modelo estrutural



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: CLerg= Estilo e relação de gestão; CLt= Tempo; CLar= Autonomia e responsabilidade; CLeg= Estilo de equipe; CLod= Oportunidade de desenvolvimento; CLort= Orientações sobre como realizar o trabalho; CLs= Satisfação com o local de trabalho; AGCS= Co-construção de sentido; AGEP= Exploração de diferentes perspectivas; AGAE= Análise dos erros; AGCE= Comunicação dos erros; AGRP= Reflexões sobre processos; AGRR= Reflexão sobre resultados; AGCF= Comportamento de busca de feedback; AGE= Experimentação. MLMV = measured latent marker variable, incluída no modelo para estimar e remover o viés do método (CHIN *et al.*, 2013).

Nota: Para facilitar a visualização do modelo, foram omitidos os indicadores (resultados no Apêndice A). Comportamentos de AG e Clima para AG foram modeladas como variáveis latentes de segunda ordem.

Na Figura 1 a variável latente marcadora (MLMV – *measured latent marker variable*) foi incluída no modelo a fim de avaliar e eliminar o efeito do viés do método de acordo com as recomendações de Chin *et al.* (2013), o que está detalhado na seção 4.3, a seguir.

Quanto à variável de controle, tamanho da equipe, Puente-Palacios *et al.* (2011, p. 616) também realizaram estudo no nível de equipes e esta variável foi significativa na previsão da satisfação no trabalho (-0,18; $p < 0,01$) e do comprometimento com a organização (-0,14; $p < 0,01$), apesar de na presente pesquisa a variável dependente ser outra, entendeu-se que o tamanho da equipe pode enviesar a relação que se pretende testar, por isso, decidiu-se por incluí-la no modelo, e para testar seu efeito o modelo foi analisado em três etapas, cujos resultados são apresentados na seção 5.3.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As seções a seguir apresentam os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

4.1 INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS

A mensuração dos **comportamentos de aprendizagem grupal** foi realizada por meio do Questionário de Aprendizagem Grupal de Savelsbergh *et al.* (2009), adaptado para a cultura brasileira por Onça e Bido (2015). A escala é composta por 28 itens relacionados a 8 dimensões: a) Co-construção de sentido – 3 itens; b) Exploração de diferentes perspectivas – 4 itens; c) Análise dos erros – 4 itens; d) Comunicação de erros – 4 itens; e) Reflexões sobre processos – 4 itens; f) Reflexão sobre resultados – 4 itens; g) Comportamento de busca de *feedback* – 2 itens; h) Experimentação – 3 itens, com respostas variando de 1 a 7 (“Nunca” a “Sempre”).

Para a mensuração do **clima para a aprendizagem grupal**, além da adaptação para a cultura brasileira, foram realizadas adaptações semânticas nas assertivas do questionário de clima de aprendizagem organizacional de Bartram, Dixon e Kalogera (1996) com o objetivo de capturar o clima de aprendizagem no nível grupal. Originalmente, o questionário possuía dez itens para cada dimensão. São eles: a) Estilo e relação de gestão; b) Tempo; c) Autonomia e responsabilidade; d) Estilo de equipe; e) Oportunidade de desenvolvimento; f) Orientações sobre como realizar o trabalho e g) Satisfação com o local de trabalho. Com todos os itens reformulados e com respostas variando de 1 a 7 (“Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”) foram submetidos à análises estatísticas.

Para adaptação e validação para a cultura brasileira do Questionário de Clima para a aprendizagem foram realizadas traduções e consulta a especialistas no assunto (um doutor e três doutorandos) que realizaram modificações semânticas a fim de torná-lo compreensível e avaliaram a validade de conteúdo tendo em vista que as dimensões do construto foram redefinidas conceitualmente (de organizacional para grupal).

4.2 COLETA DE DADOS

Foram pesquisados os trabalhadores de uma empresa de desenvolvimento e treinamento para o uso de *softwares* que declararam trabalhar em equipe. Nas mensagens de apresentação e aplicação do formulário solicitou-se que as respostas fossem direcionadas à própria equipe de trabalho. Este procedimento é indicado porque a mensuração de variáveis no nível grupal requer que as questões sejam aplicadas aos membros, no entanto, deve-se estimular o respondente a responder conforme as percepções da equipe como um todo e não individualmente, em relação às variáveis (GUZZO *et al.*, 1993).

Conseguiu-se uma amostra de 217 participantes de diferentes departamentos e níveis hierárquicos obtendo-se a taxa de retorno de 72,6%. Pela análise de sensibilidade disponível no *software* G*Power 3 (FAUL *et al.*, 2007): com esse tamanho de amostra, qualquer efeito superior a 3,5% seria detectado como significativo a 5%, com poder estatístico de 80%.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados permitiu verificar que não houve *outliers*, dados faltantes (*missing values*), nem erros de preenchimento do formulário. Desta forma, todas as respostas aos questionários foram mantidas para avaliação.

Primeiramente realizou-se a estatística descritiva das variáveis demográficas, seguida pela avaliação do modelo de mensuração por meio da análise fatorial confirmatória (validade convergente, validade discriminante e confiabilidade). O modelo estrutural foi estimado pelos mínimos quadrados parciais (PLS-PM – *Partial Least Squares Path Modeling* ou PLS-SEM – *Partial Least Squares Structural Equation Modeling*), dada a possibilidade de testar relações entre variáveis latentes sem a suposição de normalidade multivariada, capacidade de lidar com modelos complexos e o tamanho da amostra requerido ser muito menor do que aquele necessário para a estimação baseada em covariâncias, além de permitir o uso de indicadores formativos (HAIR Jr. *et al.*, 2016), que é o caso do viés do método (MLMV – *measured latent marker variable*) no modelo testado.

Viés do método (CMB – *common method bias*; CMV – *common method variance*)

Conforme Podsakoff, Mackenzie e Podsakoff (2012) pode ocorrer viés do método (CMB) quando a variável dependente e as independentes são obtidas a partir da mesma fonte (respondente), resultando em uma subestimação ou superestimação da correlação entre essas variáveis latentes.

Quadro 1 - MLMV (*Measured latent marker variable*)

Indicadores formativos	Referência
MLMV3. As pessoas ganham as recompensas e punições que merecem.	GOUVEIA, V.V. <i>et al.</i> Validade fatorial confirmatória e consistência interna da Escala Global de Crenças no Mundo Justo – GJWS, Interação em Psicologia , v.14, n.1, p.21-29, 2010.
MLMV5. No que diz respeito à minha carreira, quem toma as decisões sou eu.	CORDEIRO, H.T.D.; CASADO, T.; LOPES, K.S.M. Validação da escala de atitudes de carreira sem fronteiras e de carreira proteana no Brasil. Anais ... XVI Semead , 2013.
MLMV6. Sempre imagino como os produtos serão no futuro	GABRIEL, M.L.D.S.; SILVA, D.; MORETTI, S.L. O mito da Geração Y: evidências a partir das relações de causalidade entre idade e difusão e adoção de tecnologia de estudantes universitários de São Paulo. Anais ... XVI Semead 2013.
MLMV7. Eu não compro produtos para minha casa que prejudicam o meio ambiente.	BRAGA JR., S.S. <i>et al.</i> Gestão socioambiental: uma análise da consciência ecológica para o consumo “Verde” no varejo supermercadista. Anais ... XIV Semead 2011.

Fonte: É uma amostra dos nove itens usados como indicadores formativos da MLMV (CHIN, 2013). Respostas em escala de concordância (1 a 7 – DT/CT).

Apesar das duas escalas usadas nesta pesquisa serem de sete pontos, a escala de Comportamentos de AG média frequência (1 a 7 nunca/sempre) e a escala de clima para AG média a concordância (1 a 7 concorda totalmente/discorda totalmente), o que é um fator positivo para **amenizar** o CMB.

Para **avaliar e eliminar** o CMB, seguiu-se as recomendações de Chin *et al.* (2013) incluindo uma variável latente (VL) com itens que não tinham nenhuma relação teórica com os demais construtos do modelo (domínio de conteúdo diverso). No Quadro 1 é apresentada uma amostra dos nove itens utilizados para mensurar este viés. Os resultados são apresentados na próxima seção.

5. RESULTADOS

A seguir são apresentados os resultados do estudo a partir das análises dos dados demográficos, avaliação do modelo de mensuração e avaliação do modelo estrutural.

5.1 DADOS DEMOGRÁFICOS

No momento da pesquisa a empresa contava com 299 colaboradores, dos quais, 217 (72,6%) participaram e cujos dados demográficos são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Dados demográficos (n = 217)

Sexo	n	%	Tempo na empresa	n	%
Masculino	123	57%	menos de 6 meses	25	12%
Feminino	94	43%	6 meses a 1 ano	22	10%
			acima de 1 ano até 4	96	44%
			acima de 4 ano até 7	31	14%
			acima de 7 ano até 10	16	7%
			acima de 10 ano até 13	10	5%
			acima de 13 ano até 16	10	5%
			acima de 16 anos	7	3%
Idade	n	%	Tamanho da equipe	n	%
18 a 21	9	4%	até 2 pessoas	19	9%
22 a 25	54	25%	3 a 5 pessoas	46	21%
26 a 30	64	29%	6 a 10 pessoas	61	28%
31 a 35	47	22%	11 a 20 pessoas	60	28%
36 a 40	28	13%	mais de 20 pessoas	31	14%
41 a 50	15	7%			
Formação	n	%			
Ensino médio	19	9%			
Graduado	122	56%			
Especialista	74	34%			
Mestre	1	0,5%			
Doutor	1	0,5%			

Fonte: Dados da pesquisa.

5.2 AVALIAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO

Todos os itens foram analisados como indicadores reflexivos (HAIR Jr. *et al.*, 2016; MACKENZIE; PODSAKOFF; JARVIS, 2005) tendo em vista a definição dos construtos no referencial teórico. Foi realizada a AFC (Análise Fatorial Confirmatória) com todos os itens que mensuram os construtos conectados entre si conforme indica Brown (2006). O modelo foi estimado com o esquema de ponderação “factor” no *software* SmartPLS v.3.2.0 (RINGLE; WENDE; BECKER, 2015).

Validade convergente

Todos os itens de Comportamentos de Aprendizagem Grupal tiveram cargas significativas e acima de 0,6, como pode ser observado no Apêndice A. No entanto, dos 70 itens do Questionário de Clima para a Aprendizagem Grupal, 20 itens foram excluídos, obtendo-se assim, cargas acima 0,6. Isto pode ter ocorrido devido à adaptação cultural ou ao nível grupal, para as quais os itens sofreram alterações semânticas.

Elevada exclusão de itens do Questionário de Clima para a Aprendizagem no nível organizacional tem procedência na literatura: no estudo iraniano de Khanghahi e Jafari (2013) foram excluídos 28 itens do questionário por não apresentarem validade convergente ou discriminante adequados. A falta de validade discriminante de muitos itens do questionário também foi observada por Mikkelsen e Gronhaug (1999). Os dois estudos não apresentaram os itens que permaneceram e que foram excluídos, fato que dificulta uma comparação.

A validade convergente, no nível das variáveis latentes (VL), foi considerada adequada apesar dos indicadores de três VL apresentarem Variância Média Extraída (VME) abaixo de 0,5 (HAIR Jr. *et al.*, 2016). São eles: CLar (Autonomia e responsabilidade) = 0,46; CLeg (Estilo de equipe) = 0,49 e CLt (Tempo) = 0,48. Na Tabela 2 é possível observar os valores de VME das VL avaliadas. Para aumentar a VME, bastaria excluir os itens com menores cargas fatoriais, mas isto prejudicaria a validade de conteúdo e a replicabilidade futura da escala (DEVELLIS, 2003).

Validade discriminante

Todos os itens na matriz de cargas cruzadas (disponível com o primeiro autor) apresentaram cargas fatoriais mais altas em suas VL do que nas demais. Observa-se na Tabela 2 que a raiz quadrada da variância média extraída (valores na diagonal) foi maior do que as correlações (valores fora da diagonal) revelando haver validade discriminante, conforme Hair Jr. *et al.*, (2016).

Tabela 2 - Matriz de correlações entre as variáveis latentes de primeira ordem

VL de 1ª ordem	Comportamentos de Aprendizagem Grupal							
	AGAE	AGCE	AGCF	AGCS	AGE	AGEP	AGRP	AGRR
AGAE	0,895							
AGCE	0,862	0,907						
AGCF	0,539	0,563	0,868					
AGCS	0,678	0,723	0,440	0,847				
AGE	0,626	0,623	0,604	0,535	0,907			
AGEP	0,734	0,757	0,518	0,783	0,589	0,826		
AGRP	0,716	0,764	0,592	0,616	0,754	0,713	0,900	
AGRR	0,785	0,780	0,659	0,673	0,770	0,729	0,839	0,913
CLar	0,443	0,510	0,349	0,427	0,456	0,457	0,411	0,506
CLeg	0,577	0,660	0,364	0,595	0,540	0,656	0,638	0,596
CLerg	0,508	0,572	0,385	0,449	0,483	0,563	0,545	0,589
CLod	0,503	0,553	0,441	0,403	0,579	0,532	0,514	0,613
CLort	0,550	0,592	0,404	0,453	0,491	0,553	0,513	0,582
CLt	0,451	0,504	0,383	0,399	0,431	0,470	0,472	0,542
CLs	0,519	0,574	0,388	0,524	0,457	0,576	0,529	0,571
VME	0,80	0,82	0,75	0,72	0,82	0,68	0,81	0,83
CC	0,94	0,95	0,86	0,88	0,93	0,90	0,94	0,95
AC	0,92	0,93	0,67	0,80	0,89	0,84	0,92	0,93

VL de 1ª ordem	Clima para Aprendizagem Grupal						
	CLar	CLeg	CLerg	CLod	CLort	CLt	CLs
CLar	0,681						
CLeg	0,448	0,700					
CLerg	0,637	0,580	0,775				
CLod	0,630	0,556	0,681	0,735			
CLort	0,605	0,604	0,679	0,664	0,716		
CLt	0,675	0,566	0,654	0,646	0,665	0,690	
CLs	0,624	0,656	0,606	0,525	0,585	0,648	0,722
VME	0,46	0,49	0,60	0,54	0,51	0,48	0,52
CC	0,81	0,85	0,94	0,89	0,86	0,88	0,90
AC	0,71	0,79	0,93	0,86	0,81	0,84	0,87

Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: AGCS= Co-construção de sentido; AGEp= Exploração de diferentes perspectivas; AGAE= Análise dos erros; AGCE= Comunicação dos erros; AGRP= Reflexões sobre processos; AGRR= Reflexão sobre resultados; AGCF= Comportamento de busca de *feedback*; AGE= Experimentação; CLerg= Estilo e relação de gestão; CLt= Tempo; CLar= Autonomia e responsabilidade; CLeg= Estilo de equipe; CLod= Oportunidade de desenvolvimento; CLort= Orientações sobre como realizar o trabalho; CLs= Satisfação com o local de trabalho; VME = Variância média extraída; CC = Confiabilidade composta; AC = Alfa de Cronbach.

Nota 1: Os valores na diagonal da matriz são a raiz quadrada da variância média extraída (VME), como estes valores são maiores do que os valores fora da diagonal (correlações) indica que há validade discriminante entre os construtos (HAIR Jr. *et al.*, 2016).

Nota 2: Todos os construtos foram mensurados com escalas de 7 pontos (1 a 7).

Nota 3: Correlações iguais ou superiores a |0,221| são significantes a 0,1%.

Confiabilidade

A confiabilidade também pode ser considerada adequada, com alfas de Cronbach entre 0,71 e 0,93 (Tabela 2), exceto a dimensão “Comportamento de busca de *feedback*” do construto AG que apresentou alfa de 0,67, mas sua confiabilidade composta foi de 0,85, que é a medida recomendada, quando se usa PLS-PM (HAIR JR. *et al.*, 2016).

Avaliação da mensuração das variáveis de segunda ordem

Na Tabela 2 as células destacadas são correlações entre dimensões do mesmo construto. Em ambos os casos (Comportamentos de AG e Clima para a AG) era esperado que essas correlações fossem altas, porque foram modeladas como VL de 2ª ordem reflexivas. Para ambos os construtos a correlação média foi superior a 0,6, com valor mínimo de 0,44, o que é indicativo de validade convergente.

Tabela 3 - Matriz de correlações entre as variáveis latentes de primeira ordem

VL de 2ª ordem	Clima AG	Comportamentos AG
Clima AG	0,817	
Comportamentos AG	0,654	0,848
Variância média extraída	0,67	0,72
Confiabilidade composta	0,93	0,95

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota 1: Os valores na diagonal da matriz são a raiz quadrada da variância média extraída (VME), como estes valores são maiores do que os valores fora da diagonal (correlação) indica que há validade discriminante entre os construtos (HAIR Jr. *et al.*, 2016).

Nota 2: Correlações iguais ou superiores a $|0,221|$ são significantes a 0,1%.

Para modelar as VL de 2ª ordem no SmartPLS os indicadores de suas VL de primeira ordem foram repetidos nas VL de 2ª ordem, como é explicado por Wetzels *et al.* (2009) e Hair Jr. *et al.* (2016), assim, as relações entre as VL de 2ª ordem e suas VL de 1ª ordem são interpretadas como cargas fatoriais, que são usadas para se calcular a VME e a confiabilidade composta. Na Tabela 3, observa-se que há validade convergente, discriminante e confiabilidade neste nível também (2ª ordem).

5.3 AVALIAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL

A estimação do modelo estrutural foi complexa por envolver variáveis de segunda ordem (Comportamentos de AG e Clima para a AG), inclusão de variável de controle (tama-

nho da equipe) e avaliação e controle do viés do método. Por isso, o modelo foi analisado em três etapas (Tabela 4), cujos resultados serão comentados nas próximas seções.

Teste da hipótese

A Tabela 4 apresenta os resultados de três modelos estruturais, que foram necessários para se avaliar os efeitos da variável de controle (tamanho da equipe) e do viés do método (CMB – *common method bias*).

Em nenhum dos modelos houve problemas de multicolinearidade, já que o valor do VIF (fator de inflação da variância) está abaixo de 5 (HAIR JR. *et al.*, 2016), o tamanho da equipe não teve relação significativa com os comportamentos de AG, e o viés do método foi estimado em 0,078, ou seja, apesar de haver uma superestimação do coeficiente estrutural, esse viés é pequeno, e o modelo 3 apresenta o coeficiente estrutural (0,654; $p < 0,001$) não viesado, que suporta a hipótese H1. Para avaliar quanto da variância dos comportamentos de AG é explicada apenas pelo clima para AG, o beta do modelo 3 foi multiplicado pela correlação (TENENHAUS *et al.*, 2005), resultando em 47%.

Tabela 4 - Modelos estruturais preditores dos Comportamentos de AG

Preditores	Modelo 1		Modelo 2			Modelo 3			Diferença $\beta_2 - \beta_3$
	β	p	β	p	VIF	β	p	VIF	
Tamanho da equipe	-0,011	0,874	0,064	0,152	1,011	0,075	0,089	1,018	
MLMV						0,142	0,018	1,467	
H1(+) Clima AG			0,732	0,000	1,011	0,654	0,000	1,458	0,078
R ²	0,0%		53,0%			54,5%			
R ² ajustado	0,0%		52,6%			53,8%			

Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda: MLMV - *measured latent marker variable* é a variável que foi incluída no modelo para estimar e remover o efeito do CMB. No modelo 3 ela acrescentada como é explicado em Chin (2013), assim, os resultados apresentados são coeficientes estruturais padronizados após a remoção do efeito do CMB.

Nota 1: Todos os modelos estruturais foram estimados no *software* SmartPLS 3.2.0, e os valores-p foram estimados por *bootstrap* com 500 reamostragens e a opção no *sign changes*.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi avaliar a influência do clima para a aprendizagem grupal sobre os comportamentos de aprendizagem grupal. A hipótese foi suportada pelos dados, de modo que o clima para a AG explica 47% dos comportamentos de AG. Assim, elevados níveis do clima para a aprendizagem em equipes de trabalho elevam a possibilidade de seus membros agirem e refletirem coletivamente, o que são características de comportamentos de aprendizagem grupal.

O resultado está em conformidade com a afirmativa de Mapuring e Magni (2012) de que o clima que apoia e valoriza a experimentação e o diálogo pode ser propício para a exploração das tecnologias de informação (lembrando que os entrevistados são de empresa de desenvolvimento e treinamento para o uso de *softwares*) e, conseqüentemente, à aprendizagem grupal. Isto pode ocorrer porque as atitudes dos empregados em direção a um novo sistema podem ser moldadas pelas atitudes de seus colegas de trabalho influenciando a intenção de usar a tecnologia (GALLETTA *et al.*, 1995).

Um clima favorável à aprendizagem grupal requer um trabalho de coordenação e cooperação entre os membros da equipe, conforme assinalou Wageman (1995), para que influencie o comportamento dos funcionários referente ao uso da tecnologia (GALLIVAN; SPITLER; KOUFARIS, 2005; LIANG *et al.*, 2003) e compartilhamento de informações (GLOMB; LIAO, 2003).

Alavancar um clima de aprendizagem grupal requer que a equipe perceba apoio da gestão; tempo suficiente para realizar o trabalho e aprender; controle sobre eventos organizacionais, que pode iniciar uma ação e tomar decisões; oportunidades de aprender com os especialistas; oportunidades de aprender novos postos de trabalho e que pode fazer uma variedade de trabalhos no local de trabalho; acesso fácil a informações e orientações escritas e sentimento geral de satisfação com o local de trabalho. De acordo com os resultados deste estudo, tais percepções são importantes para a promoção de comportamentos de aprendizagem grupal. Em contraste, com baixas percepções destes itens por parte da equipe, pode ser baixa a intenção da equipe de desenvolver comportamentos de aprendizagem grupal.

Elevados níveis de clima para a aprendizagem grupal podem ser estimulados por meio de práticas de gestão promotoras de trabalho em equipe. A coordenação e cooperação entre os membros da equipe são indispensáveis para o diálogo que busca ou modifica o sentido do trabalho; para a exploração, compartilhamento de conhecimentos, opiniões e diferentes perspectivas; comunicação e análise dos erros para impedi-los; reflexão sobre os processos e resultados; busca de *feedback* e experimentação.

Alavancar o clima de aprendizagem grupal é especialmente importante para a aprendizagem grupal devido às exigências para a adoção de novas tecnologias e sistemas de informação. Em organizações de desenvolvimento e treinamento para o uso *softwares* um elevado clima para a aprendizagem grupal é especialmente importante quando adotam o trabalho em equipe.

O tamanho da equipe não se relacionou com os comportamentos de aprendizagem grupal, de certo modo, este resultado era esperado porque na pesquisa de Ortega *et al.* (2014) a correlação foi de apenas -0,20 ($p < 0,05$), mas a inclusão do tamanho da equipe no modelo teve o principal objetivo de eliminar explicações alternativas, ou seja, realizar o controle estatístico.

Considera-se, do ponto de vista metodológico, que o estudo contribui com: (i) desenvolvimento e validação da escala de clima para a AG (com sete fatores) que estão disponíveis no apêndice A; (ii) implementação do procedimento recomendado por Chin *et al.* (2013) com o objetivo de eliminar o viés do método comum de coletas de dados.

Como limitação do estudo, tem-se: (i) a impossibilidade de generalização dos resultados uma vez que a amostra não é probabilística; (ii) a imprecisão da mensuração, pois

o indivíduo respondeu pela equipe, para futuras pesquisas, se houver a possibilidade de obter dados de várias pessoas de cada equipe (agregando as respostas individuais no nível grupal), minimizaria este problema.

Outras sugestões para estudos futuros são: (i) desenvolver um estudo longitudinal para identificar mudanças nas percepções relativas ao clima de AG e nos comportamentos de AG; (ii) para aumentar a precisão da mensuração e reduzir vieses de memória, os itens do questionário poderiam ser mais específicos (Aprender o quê? Quando?), convidando o respondente a indicar sua percepção sobre uma competência específica, em um intervalo temporal definido, (iii) nesta pesquisa assumiu-se grupos e equipes como sinônimos e formalizados na organização, porém, Weber e Grisci (2013) apresentam uma análise crítica desses conceitos mostrando diferenças do discurso (equipes formalizadas) para as redes informais, que, de fato apoiam tecnicamente e afetivamente seus membros, assim, a tarefa de promoção do clima para a aprendizagem grupal pode ser entendido em maior profundidade a partir de pesquisas qualitativas que procurem mapear de que forma as dimensões do clima para a aprendizagem grupal interagem com as equipes formais e com as redes informais dentro da organização.

REFERÊNCIAS

- AÇIKGÖZ, A. *et al.* Team Climate, Team Cognition, Team Intuition, and Software Quality: The Moderating Role of Project Complexity. **Group Decision and Negotiation**, v.23, n.4, p.1145-1176, 2013.
- ARGOTE, L.; GRUENFELD, D. H.; NAQUIN, C. Group learning in organizations. In: TURNER, M. (ed.). **Groups at Work: Advances in Theory and Researchs**. Mahway, NJ: Erlbaum, 2001, p.369-411.
- BARTRAM, D.; DIXON, A.; KALOGERA, S. The learning climate questionnaire: Shared perceptions within work groups. In: OCCUPATIONAL PSYCHOLOGY CONFERENCE, 1996. **Proceedings...** Eastbourne: The British Psychological Society, 1996, p.241-246.
- BASAGLIA, S. *et al.* It knowledge integration capability and team performance: the role of team climate. **The International Journal of Information Management**, v. 30, n.1, p.542-551, 2010.
- BIDO, D. S. *et al.* Examinando a relação entre aprendizagem individual, grupal e organizacional em uma instituição financeira. **REAd – Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 1, p. 58-86, 2011.
- BRESMAN, H. **Learning strategies and performance in organizational teams**. Massachusetts Institute of Technology, 2005.
- BRESÓ, I. *et al.* Development and validation of the Team Learning Questionnaire. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v.14, n.2, p.145-160, 2008.
- BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. New York: The Guilford Press, 2006.

- CHIN, W. W. *et al.* Controlling for common method variance in PLS analysis: the measured latent marker variable approach. In: ABDI, H.; CHIN, W. W. *et al.* (ed.). **New Perspectives in Partial Least Squares and Related Methods**. New York: Springer, 2013. p.231-239.
- DEVELLIS, R. F. **Scale Development: theory and applications**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2003.
- EDMONDSON, A. C. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v.44, n.2, p.350-383, 1999.
- _____. The local and variegated nature of learning in organizations. **Organization Science**, v.13, n.2, p.128-146, 2002.
- EDMONDSON, A. C.; BOHMER, R. M.; PISANO, G. P. Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. **Administrative Science Quarterly**, v.46, n.4, p.685-716, 2001.
- FAUL, F. *et al.* G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. **Behavior Research Methods**, v. 39, n. 2, p. 175-91, 2007.
- FRANCO, M.; ALMEIDA, J. Organisational learning and leadership styles in healthcare organisations: An exploratory case study. **Leadership & Organization Development Journal**, v. 32, n. 8, p. 782-806, 2011.
- GALLETTA, D.F. *et al.* Social influence and user training. **Communications of the ACM**, v. 38, n. 7, p.70-79, 1995.
- GALLIVAN, M. J.; SPITLER, V. K.; KOUFARIS, M. Does information technology training really matter? A social information processing analysis of coworkers' influence on IT usage in the workplace. **Journal of Management Information Systems**, v. 22, n. 1, p. 153-192, 2005.
- GUZZO, R. A. *et al.* Potency in groups: articulating a construct. **British Journal of Psychology**, v. 32, n. 1, p. 82-106, 1993.
- GIBSON, C. B.; VERMEULEN, F. A healthy divide: subgroups as a stimulus for team learning behavior. **Administrative Science Quarterly**, v. 48, n. 2, p. 202-239, 2003.
- GLISSON, C. Organizational climate and culture. In: PATTI, R. J. (ed.), **The Handbook of Social Welfare Management**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 2000, p. 195-218.
- GLOMB, T. M.; LIAO, H. Interpersonal aggression in work groups: Social influence, reciprocal, and individual effects. **Academy of Management Journal**, v. 46, n. 4, p.486-496, 2003.
- GUPTA, M. L.; PYNGAVIL, R. S. Effective Team Building in Relation to Organizational Culture and Organizational Climate in Banking Sector: An Inter-Correlation Analysis. **Prestige International Journal of Management & IT-Sanchayan**, v. 1, n. 1, p. 52-66, 2012.
- HAIR JR., J. F. *et al.* **Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)**. 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2016.
- HINKIN, T. R. A Brief Tutorial on the Development of Measures for Use in Survey Questionnaires. **Organizational Research Methods**, v. 1, n. 1, p. 104-121, 1998.

- ILJINS, J.; SKVARCIANY, V.; GAILE-SARKANE, E. Impact on Organizational Climate through Organizational Culture factors. Case Study of Latvia and Lithuania. **Trends Economics and Management**, v. IX, n. 24, p. 9-17, 2015.
- JANZ, B. D. Self-directed teams in IS: correlates for improved systems development work outcomes. **Information and Management**, v. 35, n. 3, p. 171-192, 1999.
- JONES, A. P.; JAMES, L. R. Psychological climate: dimensions and relationships of individuals and aggregated work environment perceptions. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 23, p. 201-250, 1979.
- KASL, E.; MARSICK, V. J.; DECHANT, K. Teams as learners: a research-based model of team learning. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 33, n. 2, p. 227-246, 1997.
- KAYES, A. B.; KAYES, D. C.; KOLB, D. A. Experiential learning in teams. **Simulation and Gaming**, v. 6, n. 3, p. 330-354, 2005.
- KHANGHAHI, M. E.; JAFARI, P. Model for organizational intelligence in Islamic Azad university (Zone 8). **Mathematics Education Trends and Research**, v. 2013, p.1-10, 2013.
- KNAPP, R. Collective (team) learning process models: a conceptual review. **Human Resource Development Review**, v. 9, n. 1, p. 285-30, 2010.
- KOSTOPOULOS, K. C.; SPANOS, Y. E.; PRASTACOS, G. P. Structure and Function of Team Learning Emergence: A Multilevel Empirical Validation. **Journal of Management**, v. 39, n. 6, p. 1430-1461, 2011.
- KOZLOWSKI, S. W. J.; ILGEN, D. R. I. Enhancing the effectiveness of work groups and teams. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 7, p. 77-124, 2006.
- KOZLOWSKI, S. W. J.; BELL, B. S. Work groups and teams in organizations. In: BORMAN, W. C.; ILGEN, D. R.; KLIMOSKI, R. J. (Eds.). **Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology**, 2003, p.333-375.
- LIANG, H. *et al.* Understanding the influence of team climate on IT use. **Journal of the Association for Information Systems**, v. 11, n. 8, p. 414-432, 2010.
- MCCARTHY, A.; GARAVAN, T. N. Team learning and metacognition: A neglected area of HRD Research and practice. **Advances in Developing Human Resources**, v. 10, n. 4, p. 509-524, 2008.
- MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, P. M.; JARVIS, C. B. The problem of measurement model misspecification in behavioral and organizational research and some recommended solutions. **The Journal of Applied Psychology**, v. 90, n. 4, p. 710-30, 2005.
- MAPURING, L. M.; MAGNI, M. What's the weather like? The effect of team learning climate, empowerment climate, and gender on individuals' technology exploration and use. **Journal of Management Information Systems**, v. 29, n. 1, p. 79-113, 2012.
- MARSICK, V.; WATKINS, K. E. Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. **Advances in Developing Human Resources**, v. 5, n. 2, p. 132-151, 2003.

- MIKKELSEN; A.; GRONHAUG, K. Measuring organizational learning climate: A cross-national replication and instrument validation study among public sector employees. **Review of Public Personnel Administration**, v. 19, n. 1, p. 31-44, 1999.
- NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. **Scaling procedures: issues and applications**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.
- ONÇA, S. S.; BIDO, D. S. Bases de Poder do Gestor e Conflitos Intragrupais como antecedentes da Aprendizagem Grupal. In: ENCONTRO DA ANPAD, 39, Belo Horizonte, 2015. **Anais...** Belo Horizonte, 2015.
- ORTEGA, A. *et al.* The Influence of Change-Oriented Leadership and Psychological Safety on Team Learning in Healthcare Teams. **Journal of Business and Psychology**, v. 29, n. 2, p. 311-321, 2014.
- PODSAKOFF, P. M.; MACKENZIE, S. B.; PODSAKOFF, N. P. Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. **Annual Review of Psychology**, v. 63, p. 539-569, 2012.
- PUENTE-PALACIOS, K.; ALMEIDA, R. S.; REZENDE, D. V. O impacto da interdependência no trabalho sobre a efetividade de equipes. **O&S - Organizações & Sociedade**, v.18, n.59, p. 605-623, 2011.
- RAES, E. *et al.* Measuring team learning behaviours through observing verbal team interaction. **Journal of Workplace Learning**, v. 27, n. 7, p. 476-500, 2015.
- RINGLE, C. M.; WENDE, S.; BECKER, J. M. **SmartPLS 3**. Boenningstedt: SmartPLS GmbH, <<http://www.smartpls.com>>. 2015.
- SAVELSBERGH, C.; VAN DER HEIJDEN, B. I. J. M.; POELL, R. F. The development and empirical validation of a multidimensional measurement instrument for team learning behaviors. **Small Group Research**, v.40, n.5, p.578-607, 2009.
- SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership: a dynamic view**. San Francisco, Jossey Bass, 1985.
- _____. Organizational culture. **American Psychologist**, v. 45, n. 2, p. 109-119, 1990.
- SESSA, V. I.; LONDON, M. **Continuous learning in organizations. Individual, group and organizational perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- SLATER, S. F.; NARVER, J. C. Market orientation and the learning organization. **Journal of Marketing**, v.59, n.1, p.63-74, 1995.
- SUN, H. *et al.* Team Diversity, Learning, and Innovation: A Mediation Model. **Journal of Computer Information Systems**, v. 4417, n. July, p. 1-9, 2016.
- TSJOSVOLD, D.; TANG, M. M. L.; WEST, M. Reflexivity for team innovation in China: The contribution of goal interdependence. **Group and Organization Management**, v. 29, n. 5, p. 540-559, 2004.
- VAN OFFENBEEK, M. Processes and Outcomes of Team Learning. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 10, n. 3, p. 303-317, 2001.

VAN DEN BOSSCHE, P. *et al.* Team learning: building shared mental models. **Instructional Science**, v.39, n.3, p.283-301, 2010.

VAN DER VEGT, G. S.; BUNDERSON, J. S. Learning and performance in multidisciplinary teams: the importance of collective team identification. **Academy of Management Journal**, v. 48, n. 3, p. 532-547, 2005.

VAN MAANEN, J.; SCHEIN, E. H. Toward a theory of organizational socialization. In: STAW, B. M.; CUMMINGS, L. L. (eds.). **Research in Organizational Behavior**. JAI Press: Greenwich, 1979, p. 209-264.

TENENHAUS, M. *et al.* PLS path modeling. **Computational Statistics & Data Analysis**, v. 48, n. 1, p. 159-205, 2005.

WAGEMAN, R. Interdependence and group effectiveness. **Administrative Science Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 145-180, 1995.

WEBER, L.; GRISCI, C. L. I. Conexões entre trabalhadores: alternativas para além do discurso hegemônico de grupos e equipes. **O&S - Organizações & Sociedade**, v. 20, n. 65, p. 207-224, 2013.

WETZELS, M.; ODEKERKEN-SCHRÖDER, G.; OPPEN, C. VAN. Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: guidelines and empirical illustration. **MIS Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 177-195, 2009.

Data de submissão: 21/06/2016.

Data de aprovação: 06/03/2017.



Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

APÊNDICE A

ITENS E CARGAS FATORIAIS

Não foram apresentados todos os itens por limitação de espaço, mas estão disponíveis com o primeiro autor.

Comportamentos de aprendizagem grupal: Os itens tratam sobre o que **A SUA EQUIPE DE TRABALHO FAZ** para adquirir novos conhecimentos e habilidades, e **NÃO** sobre o que você faz, isoladamente. Para responder cada questão, utilize a escala: de 1 a 7 (“Nunca” a “Sempre”).

Variáveis latentes e uma amostra de seus indicadores	Carga Fatorial
Coconstrução de sentido (3 itens, cargas de 0,699 a 0,915)	
AGCS1. Informações de membros da equipe são complementadas com informações de outros membros do grupo.	0,699
AGCS2. Membros da equipe chegam a conclusões coletivamente, a partir das ideias que são discutidas no grupo.	0,909
Exploração de diferentes perspectivas (4 itens, cargas de 0,780 a 0,869)	
AGEP4. Membros da equipe escutam cuidadosamente uns aos outros.	0,814
AGEP5. Se algo não está claro, nós questionamos uns aos outros.	0,78
Análise dos erros (4 itens, cargas de 0,865 a 0,917)	
AGAE8. Depois de um erro, a equipe analisa em conjunto qual foi a causa.	0,896
AGAE9. Na minha equipe de trabalho, nós acreditamos que é útil analisar os erros.	0,865
Comunicação de erros (4 itens, cargas de 0,861 a 0,946)	
AGCE12. Os membros da equipe grupo comunicam seus erros, para evitar que outros cometam o mesmo erro.	0,861
AGCE13. Nós discutimos sobre os erros com nossa equipe, porque erros e suas soluções podem transmitir informações importantes.	0,946
Reflexões sobre processos (4 itens, cargas de 0,881 a 0,925)	
AGRP16. Nós frequentemente discutimos sobre os métodos de trabalho da nossa	0,883
AGRP17. Como uma equipe, nós discutimos regularmente sobre a eficácia da nossa colaboração.	0,911
Reflexão sobre resultados (4 itens, cargas de 0,844 a 0,946)	
AGR20. Em nossa equipe, nós examinamos o que podemos aprender a partir de nossas conquistas.	0,913
AGR21. Em nossa equipe, nós verificamos se nossas ações provocaram o que nós esperávamos inicialmente.	0,944
Comportamento de busca de feedback (2 itens)	
AGCF24. Nós analisamos nosso desempenho de acordo com outras equipes.	0,885
AGCF25. Nós pedimos feedback interno e externo das partes interessadas nos nossos resultados.	0,851
Experimentação (3 itens, cargas de 0,855 a 0,941)	
AGE26. Em nossa equipe, nós temos experiência com outros métodos de trabalho.	0,855
AGE27. Nossa equipe testa novos métodos de trabalho.	0,941

A seguir você encontrará uma série de sentenças que procuram descrever o **clima para aprendizagem** para sua **EQUIPE DE TRABALHO**. Por favor, utilize a escala abaixo para apontar a frequência com que as situações descritas ocorrem em **SUA EQUIPE DE TRABALHO**, registrando a sua resposta na coluna específica ao lado. Use os seguintes números para as suas respostas: 1 a 7 (“Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”).

Variáveis latentes e uma amostra de seus indicadores	Carga Fatorial
Estilo e relação de gestão (10 itens: cargas de 0,702 a 0,826)	
CLerg1. O superior imediato da minha equipe nos faz sentir um membro valioso da equipe.	0,818
CLerg8. Nós (membros da equipe) podemos discutir sobre trabalho com nosso superior imediato e receber comentários construtivos.	0,766
Tempo (10 itens: 2 excluídos e demais com cargas de 0,609 a 0,748)	
CLt9. Não há tempo para praticar as coisas que nós (membros da equipe) precisamos saber fazer.	0,659
CLt30. Se nós (membros da equipe) temos uma tarefa difícil, nós temos tempo para sentar e pensar sobre como nós iremos executá-la.	0,712
Autonomia e responsabilidade (10 itens: 5 excluídos e demais com cargas de 0,635 a 0,785)	
CLar17. Nós (equipe de trabalho) não estamos autorizados a planejar nosso próprio trabalho. [R]	0,676
CLar24. Nós (equipe de trabalho) somos livres para tomar minhas próprias decisões. [R]	0,651
Estilo de equipe (10 itens: 4 excluídos e demais com cargas de 0,629 a 0,755)	
CLeg4. Se nós (equipe de trabalho) solicitamos, recebemos ajuda uns dos outros.	0,719
CLeg11. Se nós (equipe de trabalho) temos uma pergunta sobre o nosso trabalho existe alguém da nossa equipe de trabalho disponível para respondê-la.	0,629
Oportunidade de desenvolvimento (10 itens: 3 excluídos e demais com cargas de 0,635 a 0,813)	
Clod5. Existem muitas maneiras diferentes para aprender novos trabalhos na organização em que trabalhamos.	0,649
Clod47. Nós (equipe de trabalho) temos oportunidades para desenvolver nossos pontos fortes.	0,808
Orientações sobre como realizar o trabalho (10 itens: 4 excluídos e demais com cargas de 0,683 a 0,771)	
Clort6. Informações relevantes para o nosso trabalho são mantidas atualizadas.	0,771
Clort13. Orientações escritas sobre como realizar nosso trabalho estão disponíveis para que possamos consultar.	0,694
Satisfação com o local de trabalho (10 itens: 2 excluídos e demais com cargas de 0,613 a 0,766)	
Clis7. Algumas pessoas da minha equipe de trabalho não se dedicam para executar uma boa tarefa.	0,732
Clis14. Algumas pessoas da minha equipe de trabalho estão sempre reclamando sobre algo.	0,743

ANACRONISMO CONCEITUAL E CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA HISTÓRIA CONCEITUAL

Conceptual anachronism and social construction of knowledge in
organization studies: an analysis based on conceptual history

Fabio Vizeu*
Queila Regina Souza Matitz**

RESUMO

Este trabalho propõe a utilização dos pressupostos teórico-metodológicos da História Conceitual de Koselleck como base para análise do anacronismo conceitual em estudos organizacionais. Ilustrativamente, descrevemos um exemplo do modo como estudiosos podem incorrer em erro ao negligenciar mudanças semânticas relacionadas a determinado conceito e, desse modo, gerar um tipo de anacronismo como efeito da utilização de conceitos polissêmicos e historicamente determinados para definir fenômenos e contextos contemporâneos. Para tanto, os significados originais atribuídos por Taylor ao conceito de 'organização' – levantados a partir do método onomasiológico e semasiológico – foram comparados à sua interpretação por sociólogos funcionalistas na década de 1960. Esperamos, por meio da discussão aqui apresentada, prevenir futuras distorções causadas por anacronismo na interpretação de conceitos científicos, em particular no campo das ciências sociais e de estudos organizacionais.

Palavras-chave: Anacronismo. História conceitual. Organização. Funcionalismo. Frederick Wislow Taylor.

ABSTRACT

With this study, we propose the use of Koselleck's Conceptual History theoretical and methodological assumptions as a basis for critical analysis of conceptual anachronism in the Social Sciences and Organization Studies. Illustratively, we describe an example of how scholars may incur in error by neglecting semantic changes related to a particular concept and, thereby, generate a kind of anachronism as an effect of the use of polysemic and historically determined concepts to define contemporary phenomena and contexts. Therefore, the original meanings assigned by Frederick Taylor to the concept of 'organization' were gathered using onomasiologic and semasiologic analysis. Then, they were compared to the interpretations of functionalist sociologists in the 1960s. We hope, through the discussion presented, to prevent further distortions caused by anachronism in the interpretation of scientific concepts, particularly in the fields of Social Sciences and Organization Studies.

Keywords: Anachronism. Conceptual history. Organization. Functionalism. Frederick Wislow Taylor.

* Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo (PMDA/UP). Doutor em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo. E-mail: fabio.vizeu@gmail.com

** Professora do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná (PPGADM/UFPR). Doutora em Administração pela UFPR. E-mail: queila.matitz@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No contexto do desenvolvimento histórico da modernidade, percepções e ideias a respeito de fenômenos e eventos são transmitidas por meio da linguagem e, dessa forma, contribuem para o processo de construção social do conhecimento organizacional (HATCH; YANOW, 2003). Iniciamos este trabalho a partir dessa pressuposição, aliada a uma ideia complementar: a de que os campos científicos são espaços socialmente e historicamente organizados em torno de um léxico especializado (MATITZ; VIZEU, 2012). Há, portanto, pelo menos dois aspectos constituintes dos fundamentos sobre os quais se desenvolve a discussão aqui proposta: (i) um campo científico é resultado de um processo de construção social mediado pela linguagem e (ii) cada campo científico é constituído a partir de um *framework* conceitual e linguístico utilizado para definir seus objetos de estudo e permitir o desenvolvimento do campo. Foucault (1994) e Bourdieu (1976) auxiliam no entendimento desses elementos na medida em que fornecem as bases teóricas sobre as quais são propostos. De acordo com Foucault (1994), o discurso científico é construído, ao mesmo tempo, a partir de observações metodologicamente fundamentadas, da análise de ordens empíricas e dos códigos fundamentais de uma cultura historicamente fundada. Para Bourdieu (1976), durante o processo de construção e legitimação de um campo científico, acadêmicos constroem acordos a respeito de objetos de estudo específicos e de conceitos e padrões de comunicação, os quais servirão para estabelecer um tipo de monopólio sobre o conhecimento acumulado a respeito de uma realidade empírica, o qual delimita o estabelecimento de autoridades científicas individuais nesse mesmo campo.

Diante do contexto brevemente delineado acima, o presente trabalho constitui uma resposta ao movimento que clama pelo retorno da história ao campo da análise organizacional (BOOTH; ROWLINSON, 2006). Nesse esforço, consideramos como elemento central de análise a ideia de que a construção do conhecimento científico pode ser entendida como uma forma de construção social de significado mediada pela linguagem, cujo processo é condicionado por forças que se estabelecem em determinado contexto social, político e histórico. E, dentre as dificuldades enfrentadas na produção de conhecimento contemporâneo nas áreas de ciências sociais e em estudos organizacionais, destacamos o problema do anacronismo conceitual, conforme apontado em trabalhos anteriores (BOOTH; ROWLINSON, 2006; JACQUES, 2006; MATITZ; VIZEU, 2012).

O objetivo principal deste trabalho, portanto, consiste em prevenir futuras distorções causadas por anacronismo na interpretação de conceitos científicos, em particular no campo das ciências sociais e de estudos organizacionais. Para tanto, identificamos evidências de anacronismo na forma como trabalhos de sociólogos funcionalistas da década de 1960 interpretam o conceito 'organização' de Frederick Taylor. A análise aqui proposta tem como base a História Conceitual, abordagem teórico-metodológica desenvolvida pelo historiador alemão Reinhart Koselleck (1985; 2002). Sua contribuição é de ordem analítica na medida em que auxilia a demonstrar o modo como o conhecimento organizacional tem sido historicamente construído, interpretado e reconstruído. A História Conceitual é uma das correntes representantes da História das Ideias e permite abordar o problema do anacronismo ao fornecer bases teóricas e metodológicas úteis à análise de ideias construídas em tempos históricos distintos (JASMIN, 2005; MATITZ; VIZEU, 2012; VIZEU; MATITZ,

2015). Ilustrativamente, portanto, empreendemos uma descrição do modo como estudiosos das áreas de administração e estudos organizacionais podem incorrer em erro ao negligenciar mudanças semânticas relacionadas a determinado conceito e, desse modo, gerar um tipo de anacronismo causado pela utilização de conceitos polissêmicos e historicamente determinados para definir fenômenos e contextos contemporâneos (ZALD, 2002).

Considerando-se as possibilidades de aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos da História Conceitual para além de suas fronteiras originais, observam-se propostas recentes voltadas à aplicação da abordagem para retratar as especificidades de objetos sociais particulares, mesmo quando circunscritos a sociedades específicas em contextos históricos particulares (FERES JUNIOR, 2009) ou a determinadas áreas de estudos (VIZEU; MATITZ, 2015). Considerada como método para apreciação de conceitos em Estudos Organizacionais, a História Conceitual deve ser pensada como uma poderosa ferramenta de prevenção dos problemas do anacronismo na tradução ou interpretação de textos do passado no tempo presente, o principal problema atacado pelas perspectivas da história intelectual (JASMIN, 2005). No caso específico dos estudos organizacionais, no qual a dinâmica na tradução do pensamento é intensa e onde a interlocução entre autores e praticantes se faz entre variadas línguas e contextos nacionais, o problema do anacronismo se estabelece mesmo em textos e ideias produzidas em um passado relativamente recente. Quanto a essa questão, Zald (2002) aponta para o problema do presentismo nos estudos organizacionais, algo também identificado por Jacques (2006) em sua reflexão sobre o diletantismo na apreciação histórica nesta área. Recentemente, verifica-se também entre estudiosos brasileiros uma preocupação em delimitar metodologicamente as condições sócio-históricas de produção das formas simbólicas como etapa preliminar para os estudos de linguagem e discurso (STEFANI; VIZEU, 2011).

No campo de estudos organizacionais, o conceito de 'organização' emerge como elemento linguístico central de demarcação de um léxico especializado, o qual articula a produção de conhecimento e delimita as atividades e condições sociais deste grupo em particular (MATITZ; VIZEU, 2012). O conceito se constitui, ainda, como marco referencial para esta comunidade a partir de textos considerados seminais para a formação do pensamento organizacional e administrativo. Conforme apontado em trabalhos anteriores, o processo de análise proposto pela História Conceitual deve ser adaptado à área de estudos organizacionais (COSTEA, CRUMP; HOLM, 2006), considerando-se diferenças entre este campo de estudos e a proposta original voltada à análise de conceitos políticos fundamentais do pensamento moderno (KOSELLECK, 2002). Para tanto, desenvolvemos procedimentos específicos para realizar a análise do conceito de 'organização' no pensamento original de Taylor e na interpretação das ideias de Taylor realizada por sociólogos norte-americanos fundadores da teoria organizacional de base funcionalista. Primeiramente, identificamos os significados sincrônicos atribuídos a esse fenômeno por Frederick W. Taylor em uma de suas obras seminais: *The Principles of Scientific Management* (1911), tendo por referência o contexto sócio-histórico de referência e a significação do termo à época. Em seguida, comparamos os significados originais às interpretações realizadas por sociólogos funcionalistas nos anos 1960 e identificamos evidências de anacronismo na forma como utilizam as ideias de Taylor. Finalmente, a partir da pressuposição relativa ao status do conceito de 'organização' como expressão linguística essencial à construção social do campo de estudos organizacionais, propomos questionamentos com o propósito de auxiliar a prevenir futuras

distorções causadas por anacronismo na interpretação de conceitos científicos dessa área de estudos e do campo de ciências sociais em geral.

Quanto à estrutura deste trabalho, além da introdução foram apresentadas cinco seções. Na segunda seção, apresentamos considerações gerais a respeito do papel da linguagem na construção e reprodução sociais e da forma como o conhecimento científico se constitui a partir de ações comunicativas. Na terceira seção, descrevemos aspectos centrais da História Conceitual de Koselleck, com destaque para o modo como seus pressupostos teóricos e metodológicos auxiliam na compreensão da centralidade dos conceitos como indícios dos contextos sociais e históricos nos quais são produzidos. Especialmente, ressaltamos o modo como conceitos se revelam enquanto manifestações linguísticas de experiências temporais nas quais as experiências (o passado) e as expectativas (o futuro) humanas se manifestam. Na quarta, descrevermos os procedimentos metodológicos utilizados na apreciação empírica do exemplo ilustrativo de um caso de anacronismo conceitual no campo de estudos organizacionais. Na quinta, apresentamos os resultados relacionados a: (i) análise da semântica do conceito 'organização' em dicionário da época correspondente à publicação da obra de Taylor; (ii) análise da semântica do conceito ou interpretação dos significados atribuídos ao conceito 'organização' pelo autor em sua obra; (iii) descrição do campo semântico associado ao conceito 'organização', de acordo com os significados previamente identificados e (iv) análise da interpretação do conceito de organização em Taylor nos textos de sociólogos funcionalistas durante a emergência da Teoria das Organizações. Na sexta e última seção tecemos considerações finais, destacando a necessidade de haver maior consciência histórica no uso dos conceitos que constituem o léxico especializado da área de estudos organizacionais.

2. LINGUAGEM, CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRIA

A HERMENÊUTICA DE GADAMER COMO FUNDAMENTO DA HISTÓRIA CONCEITUAL

Falhas em termos de contextualização são elementos potencialmente causadores de anacronismo na interpretação de conceitos polissêmicos e historicamente determinados (JASMIN, 2005; KOSELLECK, 2002). Esse argumento, central no entendimento da problemática aqui discutida, encontra – nos pressupostos históricos da hermenêutica – instrumentos úteis à compreensão da linguagem como objeto sociológico historicamente situado e como expressão simbólica representativa de eventos ou fenômenos sociais e históricos concretos. A adoção dessa abordagem se afasta da perspectiva estruturalista ortodoxa da linguística, a qual preconiza uma estrutura universal e atemporal para a linguagem. Em vez disso, a noção de linguagem utilizada como base da argumentação aqui proposta afilia-se à perspectiva da filosofia da linguagem, a qual é demarcada pela guinada linguística engendrada pelo trabalho maduro de Wittgenstein, e que tem em Gadamer um importante proponente. É particularmente este último um dos fundamentos no qual a História dos Conceitos se apoia ao pretender uma aproximação entre linguagem e história. Essa pretensão reconhece no relativismo histórico da linguagem não um problema, mas um dos aspectos capazes de enriquecer a análise das formas simbólicas da linguagem, apreendidas enquanto construções diacrônicas que se reproduzem ao longo do tempo, acumulando referências

passadas e expectativas futuras. Como sugere Jasmin (2005, p. 30), ao situar a perspectiva da História Conceitual na hermenêutica de Gadamer:

[A História Conceitual] duvida da própria empreitada científica de apreensão das intenções e dos significados originais dos atos de fala do passado, na medida em que a cognição é ela mesma prisioneira de sua historicidade. O que implica dizer, radicalizando ao caso limite, que o significado original em si é inapreensível e que é apenas no interior de uma fusão de horizontes interpretativos que se dá a compreensão dos significados desde logo marcados pela teia da comunidade de intérpretes contemporâneos.

De acordo com a perspectiva hermenêutica gadameriana, o processo formal de construção da linguagem é resultante do processo histórico de construção social, empreendido por meio do esforço humano para constituir a comunicação e tornar a vida humana possível. A intencionalidade desse processo aponta diretamente para as interações entre linguagem, comunicação, história e construção social no curso de constituição do mundo tal como é socialmente reconhecido. Sob esse ponto de vista, a linguagem é elemento central do processo de construção, reconstrução e reprodução social e histórica, como sugere o próprio Gadamer (1998, p. 71) ao tratar da ideia de 'historicidade da produção' (do alemão, *Wirkungsgeschichte*) como princípio para a compreensão hermenêutica no mundo:

Direi, portanto, que a exigência, que é própria da hermenêutica, de pensar a realidade histórica propriamente dita nos advém daquilo que eu chamo de princípio da historicidade da produção (*Wirkungsgeschichte*). Compreender é operar uma mediação entre o presente e o passado, é desenvolver em si mesmo toda a série contínua de perspectivas na qual o passado se apresenta e se dirige a nós. Nesse sentido radical e universal, a tomada de consciência histórica não é o abandono da eterna tarefa da filosofia, mas a via que nos foi dada para chegarmos à verdade sempre buscada. E vejo na relação de toda compreensão com a linguagem a maneira pela qual se revela a consciência da historicidade da produção.

Este aspecto é de particular interesse porque chama a atenção para a centralidade do significado historicamente situado na viabilização do social (HATCH; YANOW, 2003). Ao mesmo tempo, alerta para o fato de que a criação de significado é uma forma de construção e reconstrução histórica do mundo social. E, não menos importante, leva à conclusão de que mudanças periódicas no significado atribuído aos fenômenos (do passado, do presente e do futuro) são indícios de mudanças periódicas na própria sociedade, conforme os pressupostos teóricos da História Conceitual. A história, portanto, sob este ponto de vista, somente pode ser construída e interpretada por meio do estudo contextualizado da linguagem e do modo pelo qual conceitos centrais são utilizados para dar sentido a diferentes percepções da realidade (JASMIN, 2005).

3. HISTÓRIA CONCEITUAL COMO ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

O historiador alemão Reinhart Koselleck desenvolveu o método historiográfico denominado História Conceitual com o objetivo de auxiliar na compreensão das condições históricas de emergência da modernidade. Para atingir esse propósito, Koselleck liderou um grupo de estudos a respeito de conceitos fundamentais – selecionados de acordo com sua abordagem teórico-metodológica – utilizados na construção e transformação da realidade social durante o período histórico denominado *Sattelzeit* (termo alemão proposto por Koselleck e que significa ‘tempo limite’) e que corresponde aproximadamente às décadas entre 1750 e 1850. De acordo com a abordagem proposta por Koselleck, conceitos polissêmicos – os quais são sínteses teóricas abstratas a respeito de fenômenos sociais e históricos concretos – revelam o surgimento de períodos históricos distintos e podem herdar significados previamente associados a determinado termo (KOSELLECK, 1985). Por esse motivo, ainda que cada uso discursivo da linguagem seja único e sempre sincrônico – ou seja, um ato ‘aqui’ e ‘agora’ –, contém em si mesmo uma diacronia que empresta antigos significados ao atual uso do conceito.

Dentre as diversas implicações do uso da História Conceitual na compreensão de fenômenos sociais, destacam-se aqui duas contribuições, ambas fundamentais na elaboração deste trabalho: a teórica e a metodológica.

Primeiramente, portanto, mencione-se a contribuição teórica da História Conceitual na definição do termo conceito: ‘conceito’ é um tipo especial de palavra caracterizada por (1) sua natureza linguística, (2) sua conexão semântica com determinado contexto social e histórico e (3) sua capacidade de manifestar uma experiência temporal na qual as experiências passadas e as expectativas futuras são manifestas (KOSELLECK, 1985, 2002). Inspirada no pensamento heideggeriano, a História Conceitual assume uma perspectiva existencialista fundada na historicidade e na importância das expectativas de futuro como princípios existenciais da temporalidade humana. A história, portanto, é o resultado das interações entre o passado e o futuro a partir de um determinado contexto. Koselleck (1985) desenvolveu duas expressões para capturar a polaridade existente entre passado e futuro como delimitação necessária à ação no presente: ‘espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativa’. Como define o autor:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. [...] Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSELLECK, 2006, pp. 309-310).

Para Koselleck, portanto, o termo experiência indica o conjunto de impressões sobre o passado, sentidas pelo indivíduo em sua vida presente. Essa percepção do passado, apesar de ser apreendida individualmente, reflete uma construção diacrônica de significado, a qual é socialmente constituída. Em outras palavras, sendo uma experiência reconstituída de geração a geração, o espaço de experiência representa a significação construída por uma comunidade linguística específica a respeito das experiências alheias, porém interpretada a partir do seu contexto presente. O termo expectativa, por sua vez, sugere que em toda experiência presente também residem os elementos de constituição de um futuro possível. Esta, para Koselleck, é uma condição histórica única, inexistente antes da era moderna. Condição que emerge a partir do fim de uma concepção medieval de futuro, de natureza escatológica (baseada no apocalipse e no fim da história) em direção a um futuro indefinido, por construir. De acordo com Koselleck (2002), os conceitos históricos delimitadores do período de *Sattelzeit* refletem essa expectativa futura por meio de uma conotação positiva e um sentido político de totalidade. São exemplos os conceitos de moderno [*Modern*], democracia [*Demokratie*] e progresso [*Fortschritt*], conforme apresentados no célebre dicionário de conceitos políticos históricos, organizado por Otto Brunner, Werner Conze e Reinhart Koselleck.

A expressão ‘horizonte de expectativa’ indica, ainda, a ideia de continuidade no tempo histórico, ou seja, a noção de que há uma conexão entre passado e futuro e de que a história da humanidade é progressiva e está por acontecer. Sob o ponto de vista fenomenológico, esta presunção indica, em último plano, uma expectativa futura construída a partir da perspectiva presente. Na medida em que esta perspectiva se transforma, o horizonte de expectativa se altera. Esse tipo de mudança sobre a perspectiva futura pode ser identificado, por exemplo, no surgimento de um pessimismo quanto ao projeto iluminista, o qual toma conta do mundo ocidental por conta dos horrores da Segunda Guerra Mundial (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Em síntese, sob a perspectiva historiográfica de Koselleck, o conceito é o elemento linguístico no qual as experiências passadas e as expectativas futuras do ser humano se manifestam como coisas interpretadas, compreendidas e narradas em determinado contexto social. O estudo dos conceitos representativos de um ou mais períodos históricos permite captar ao mesmo tempo os significados transversais (ou simultâneos) e longitudinais (ou não-simultâneos) associados aos termos utilizados para descrever a ação humana localizada social e historicamente (JASMIN, 2005; VIZEU; MATITZ, 2015). Neste trabalho, por exemplo, optamos pelo estudo do conceito de ‘organização’ como manifestação linguística representativa do fenômeno central estudado pelo campo de estudos organizacionais e como símbolo de um marco histórico fundamental para constituir a área enquanto campo social.

Metodologicamente, a História Conceitual propõe-se como análise fundamentada na semântica dos conceitos fundamentais e representa uma abordagem histórico-hermenêutica singular, justamente por constituir-se como alternativa à análise textual ou linguística tradicional. Conceitos fundamentais, no contexto da abordagem de Koselleck, dizem respeito àqueles termos carregados de significados representativos de experiências temporais, capazes de revelar à superfície de linguagem – de maneira explícita ou implícita – interpretações a respeito do passado e do futuro. São, ainda, termos reveladores de condições de estabilidade e de mudança relativos a diferentes tempos históricos, os quais permitem observar condições políticas, sociais e culturais particulares de cada sociedade. Conforme

explica Koselleck (2006, p.98): “Sem conceitos comuns não pode haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política.” Portanto, o objeto empírico da História Conceitual não se trata de qualquer conceito, mas dos conceitos sociais ou políticos relevantes para explicar a condição histórica de determinada sociedade. Geralmente, essa condição é apreendida na transição entre diferentes tempos históricos, uma condição particular onde se capturam novos conceitos políticos ou novas significações de conceitos existentes.

Uma análise semântica dos conceitos fundamentais, tal como proposta por Koselleck, permite (i) apreender a abrangência semântica (quantidade de significados simultâneos) de um conceito em determinado período histórico; (ii) comparar significados do conceito no senso comum e no contexto de determinados grupos sociais; (iii) acompanhar mudanças de significado ao longo do tempo e entre diferentes contextos e tempos históricos; e (iv) analisar relações de influência mútua entre conceitos e práticas sociais, políticas ou culturais.

Ainda sob o ponto de vista metodológico, a fonte empírica na qual se pretende capturar o conceito de interesse da História Conceitual deve ser um ou mais textos capazes de expressar os significados do conceito social ou político historicamente. Em outras palavras, o texto deve expressar – por meio da semântica associada ao conceito – um horizonte de expectativa (ou um futuro esperado) e um espaço de experiência (uma concepção de passado) associados ao(s) significado(s) do termo no presente. O conceito deve, ainda, apresentar implicações políticas relacionada ao grupo social de referência do pensamento manifesto no texto, seja a audiência ao qual o texto é endereçado, sejam os grupos de oposição mencionados no texto (MATITZ; VIZEU, 2012). Operacionalmente, os trabalhos de Koselleck são constituídos por (i) análise etimológica ou filológica comparativa – sincrônica e/ou diacrônica – do significado conceito em dicionários e textos de época selecionados de acordo com sua relevância histórica nos termos descritos acima; (ii) análise do contexto histórico-social de produção do texto, com o propósito de esclarecer as condições nas quais ocorre o ato de linguagem e contribuir para a análise da linguagem; e (iii) análise do campo semântico ou conjunto de conceitos complementares ou paralelos que contribuem para formar um campo de significados em torno de determinado fenômeno.

4. APRECIÇÃO EMPÍRICA: MÉTODO E ESCOPO

A análise proposta a seguir ilustra os argumentos centrais desse trabalho ao apontar uma possível ocorrência de anacronismo conceitual no campo de estudos organizacionais. Com o propósito de empreender tal apreciação, delineamos um percurso metodológico com base na proposta de Koselleck e com foco no conceito de ‘organização’ em Taylor em comparação a uma análise prévia do conceito de organização tal qual apresentado por autores do funcionalismo sociológico de meados do século passado (MATITZ; VIZEU, 2012). Ao mesmo tempo, intentamos ilustrar um procedimento útil a projetos de análise de conceitos em EOR a partir dessa vertente, tal como empreenderam Costea, Crump e Holm (2006) na área. Nos inspiramos, também, no esforço de autores da obra organizada por Feres Junior (2009), os quais pensaram o *Begriffsgeschichte* (termo alemão que significa ‘história dos conceitos’) como uma metodologia passível de aplicação à análise de outros conceitos e contextos lexicais diferentes daquele originalmente pensado pelo autor alemão.

Assim, a História Conceitual de Koselleck foi utilizada no presente trabalho conforme as etapas descritas a seguir: (1) empreendemos a análise da semântica do conceito 'organização' em dicionário da época correspondente à publicação da obra de Taylor; (2) analisamos a semântica do conceito ou interpretação dos significados atribuídos ao conceito 'organização' pelo autor em sua obra; e (3) finalizamos com a descrição do campo semântico associado ao conceito 'organização', de acordo com os significados previamente identificados. Um dos possíveis ganhos com esse percurso foi possibilitar a análise comparativa entre o autor clássico do pensamento administrativo e outros autores de épocas distintas. Neste sentido, complementamos nosso percurso pela análise dos significados originalmente atribuídos por Taylor ao conceito de organização (levantados por meio da metodologia aplicada em nosso protocolo) e a interpretação sobre o pensamento de Taylor realizada por sociólogos funcionalistas na década de 1960, período no qual a teoria organizacional sociológica emerge sob a influência de Parsons (WAHRLICH, 1986). Dessa forma, podemos apontar um possível anacronismo na interpretação sociológica do trabalho de Taylor, além de delinear um campo inicial para reflexão crítica a respeito de suas implicações para o campo de estudos organizacionais.

Antes de tratarmos dos resultados, contudo, faz-se necessária uma breve explicação a respeito de duas formas de manifestação de um conceito na linguagem verbal: a onomasiológica e a semasiológica. No primeiro caso, o termo correspondente a determinado conceito que aparece de forma explícita e pode ser diretamente observado. Dessa forma, seu significado pode ser inferido a partir da análise do texto completo do qual faz parte e, em alguns casos, a partir do contexto no qual o texto foi produzido. No segundo caso, o termo relacionado ao conceito sob análise não é utilizado explicitamente no texto, mas seu significado pode ser observado por meio de outros termos ou expressões. Nesse caso, podemos inferir a presença do conceito mesmo naqueles casos nos quais um determinado termo ou seus sinônimos não são explicitamente utilizados.

No processo de análise dos significados associados à ideia de organização no texto de Taylor, utilizamos ambos os métodos, ou seja, aplicamos a análise onomasiológica e a análise semasiológica. E, como base para a construção do campo de significação relacionado ao conceito, conforme a abordagem de Koselleck sugere, realizamos uma análise prévia do significado do termo organização em um dicionário de 1913 (PORTER, 1913), com o propósito de reconhecer a semântica de época (VIZEU; MATITZ, 2015). Este procedimento objetiva sinalizar os possíveis significados do termo no senso comum, além de outros significados associados ao termo na época em que o texto foi escrito e publicado. Esse procedimento permite que se demarque o escopo de um léxico especializado de época, da mesma forma como permite considerar a amplitude da polissemia do termo no mesmo período investigado.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA APRECIÇÃO EMPÍRICA

Os resultados aqui apresentados foram organizados segundo a divisão de etapas descrita anteriormente, ou seja: i) apreciação do verbete organização e correlatos no dicionário de época, buscando delimitar a semântica do senso comum do período; ii) os conteúdos semânticos da obra, tendo por referência a síntese analítica da etapa anterior e; iii) a com-

paração do sentido original do conceito de organização em Taylor com a interpretação dos autores funcionalistas da década de 1960 a respeito do papel de Taylor no campo de teoria organizacional, buscando ressaltar os possíveis elementos anacrônicos deste período em relação à etapa anterior.

5.1 CONOTAÇÕES SEMÂNTICAS DO TERMO ORGANIZAÇÃO NO SENSO COMUM DA ÉPOCA DE PUBLICAÇÃO DA OBRA DE TAYLOR

Seguindo o percurso analítico proposto pelo método da História dos Conceitos (KOSELLECK, 2002; 2006; JASMIN, 2005; VIZEU; MATITZ, 2015), devemos iniciar nossa apreciação delineando um breve quadro sobre o contexto de época do movimento de *Scientific Management* de Taylor. Embora a Inglaterra tenha sido pioneira da Revolução Industrial, foi nos Estados Unidos que as práticas de racionalização do trabalho administrativo no ambiente industrial foram de fato sistematizadas (HOBBSAWM, 1999; JENKS, 1960; VIZEU, 2010a). Nesse contexto, uma preocupação com a qualificação da força de trabalho influenciou diretamente a busca pela sistematização do *management*, principalmente após a dramática expansão industrial que se seguiu à Guerra Civil (JACQUES, 1996). A institucionalização desse amplo movimento ocorreu dentro das associações profissionais de engenharia e foi denominada *works management movement* (JENKS, 1960; VIZEU, 2010a). Nos Estados Unidos, um dos principais fóruns de debate a respeito das ideias desse movimento foi o periódico *Transactions*, publicado pela *American Association of Mechanical Engineers* (ASME). E foi nesse periódico, durante a última década do século XIX, que Frederick Wislow Taylor – um dos líderes do *works management movement* – articulou suas concepções a respeito do modo ideal de gestão dos locais de trabalho (WREGGE; GREENWOOD, 1991). Suas discussões com Henry Gantt, Frank Gilbreth, Harrington Emerson, entre outros, deram origem à ideia de que o conhecimento a respeito da organização industrial e sua gestão deveriam ser tratados como uma área independente, a qual foi nomeada *Industrial Engineering* ou Engenharia Industrial (JENKS, 1960). *The Principles of Scientific Management* (1911), obra de Taylor selecionada para análise do conceito de organização expresso pelo autor, sintetiza os princípios de engenharia industrial desenvolvidos por Taylor em parceria com um grupo selecionado de engenheiros.

Dando prosseguimento ao protocolo anunciado na seção anterior, descrevemos a seguir a apreciação do verbete e de outros correlatos em dicionário de época. Assim sendo, utilizamos o *Webster's Revised Unabridged Dictionary* editado em 1913 e disponível para consulta *online* (PORTER, 1913). Neste dicionário, o verbete da palavra organização apresenta diferentes definições, dentre as quais se destaca “o ato de ordenar de modo sistemático para uso ou ação”¹. Nesse sentido e em acordo com a dimensão onomasiológica do verbete, o termo está relacionado a situações concretas tais como a organização de um conjunto de pessoas, um exército, um governo ou um departamento. Em todos esses exemplos apresentados no verbete, o termo se refere a uma ação ou um ato posto em prática para colocar em ordem uma coletividade de pessoas e, eventualmente, outros recursos.

1. Tradução livre de: “*The act of arranging in a systematic way for use or action.*” (PORTER, 1913).

Outro significado apresentado no dicionário da época e utilizado para a presente análise complementa essa ideia ao revelar a noção de regras e relações coletivas atribuídas ao termo organização, tais como “Um grupo de pessoas associadas, unidas em torno de um propósito em comum e tendo um conjunto de regras que especificam as relações dos membros individuais para com o grupo”². Aqui, podemos observar a conexão entre as noções de ‘propósito em comum’, ‘regras’ e ‘relacionamentos sociais’, sendo estes importantes elementos que podem ser associados ao uso do termo na forma como era compreendido na língua inglesa pelo senso comum no início do século XX.

Seguimos na próxima seção com a análise das dimensões onomasiológica e semasiológica do termo ‘organização’, conforme derivados no texto de Taylor. Lembramos que essa apreciação foi feita a partir do original da primeira edição do livro *The Principles of Scientific Management*, publicado no ano de 1911.

5.2 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS DE ‘ORGANIZAÇÃO’ NA OBRA DE TAYLOR

Não há uma preocupação explícita na principal obra de Taylor em definir o conceito de organização. Ainda assim, a partir da análise onomasiológica do texto de *The Principles of Scientific Management*, identificamos nove ocorrências do termo organização e seus derivativos: *organization* (ou organização, com quatro ocorrências), *organized* (ou organizado, com duas ocorrências), *reorganization* (ou reorganização, com duas ocorrências) e *organism* (ou organismo, com uma ocorrência). Destas nove ocorrências, oito se referem ao ato de colocar em ordem os elementos e os relacionamentos de trabalho dentro de um estabelecimento industrial. Somente no caso do termo *organism* Taylor se refere a um fenômeno distinto, nesse caso ao próprio ser humano envolvido nas relações de trabalho do ambiente industrial. A análise semasiológica do texto, por sua vez, permitiu a identificação de dois significados para o conceito de organização, relacionados, respectivamente, à forma como o ato de ordenamento do trabalho ocorre (1) de acordo com a observação empírica de Taylor a respeito dos estabelecimentos industriais gerenciados de acordo com os princípios ordinários da prática de administração (*Management*) e (2) de acordo com os princípios da Administração Científica (*Scientific Management*).

Em outras palavras, Taylor utiliza o conceito de organização para se referir a dois fenômenos distintos, ou seja: (1) ao modo como era realizada a gestão ordinária dos estabelecimentos industriais; e (2) ao modo como a gestão científica deveria ser realizada nos estabelecimentos industriais de forma a maximizar os resultados esperados relacionados a eficiência, produtividade, velocidade e qualidade. Há, portanto, no conceito de Taylor, um aspecto descritivo e um aspecto prescritivo das condições de gestão do trabalho no ambiente industrial. O elemento comum aos dois significados está relacionado à ideia de um conjunto de procedimentos de trabalho (*work system*) baseado na divisão de tarefas (*division of labor*). O elemento distintivo, por sua vez, diz respeito ao papel do administrador (*manager*) na construção desses procedimentos. Ou seja, no significado prescritivo do con-

2. Tradução livre de “A group of persons associated together for a common purpose and having a set of rules which specify the relations of the individual members to the whole group.” (PORTER, 1913).

ceito de organização, as ações relacionadas ao papel da administração assumem conotação científica, baseada em princípios teóricos e experimentos controlados.

Quadro 1 - O conceito de organização na obra *The Principles of Scientific Management*

	Conceito descritivo de organização	Conceito prescritivo de organização
Definições	Sistema de trabalho utilizado em estabelecimentos industriais e manufatureiros, baseado na divisão de tarefas, construído com base na gestão/administração ordinária (<i>work system based on the division of labor, under ordinary management</i>)	Sistema de trabalho baseado na divisão de tarefas, construído com base nos princípios da Administração Científica e fundamentado na cooperação e divisão de responsabilidades entre o management e o operário/funcionário (<i>work system based on the division of labor, according to the principles of scientific management and based on the cooperation and division of responsibilities between management and workman</i>)
Elementos constitutivos	Bonus, Edifícios, Capital, Conflitos, Controle, Cooperação, Empregado, Empregador, Companheiros de trabalho, Grupos sociais, Hábitos, Trabalho manual, Esforço humano, Incentivos, Tarefas, Custos trabalhistas, Máquinas, Gestão, Movimentos, Motivações, Recursos naturais, Planejamento, Produção, Promoção, Pressões sociais, Tempo, Ofícios, Treinamento, Salários, Trabalhadores (<i>Bonus, Buildings, Capital, Conflict, Control, Cooperation, Employee, Employer, Fellow-workers, Gangs, Habits, Hand work, Human effort, Incentives, Inducements, Labor, Labor costs, Machines, Management, Motions, Motives, Natural resources, Owner, Planning, Production, Promotion, Social pressures, Time, Trades, Training, Wages, Workmen</i>)	Bonus, Edifícios, Capital, Conflitos, Controle, Cooperação, Empregado, Empregador, Companheiros de trabalho, Grupos sociais, Hábitos, Trabalho manual, Esforço humano, Incentivos, Tarefas, Custos trabalhistas, Máquinas, Gestão, Movimentos, Motivações, Recursos naturais, Planejamento, Produção, Promoção, Pressões sociais, Tempo, Ofícios, Treinamento, Salários, Trabalhadores (<i>Bonus, Buildings, Capital, Conflict, Control, Cooperation, Employee, Employer, Fellow-workers, Gangs, Habits, Hand work, Human effort, Incentives, Inducements, Labor, Labor costs, Machines, Management, Motions, Motives, Natural resources, Owner, Planning, Production, Promotion, Social pressures, Time, Trades, Training, Wages, Workmen</i>) Tipos especializados de administradores: planejadores, treinadores/professores, organizadores de ferramentas, auxiliares administrativos ou secretários, supervisores, chefes (<i>Types of managers: planners, teachers, tool-room men, clerks, foremen, chiefs</i>)
Conseqüências associadas	Alívio do sofrimento nacional, Diminuição da pobreza, Dividendos, Eficiência, Emprego, Produtividade, Produtos, Lucros, Prosperidade (<i>Alleviation of national suffering, Diminution of Poverty, Dividends, Efficiency, Employment, Productivity, Products, Profits, Prosperity</i>)	Eficiência, Produtividade, Velocidade, Qualidade (<i>Efficiency, Productivity, Speed, Quality</i>)

Fonte: Os autores.

O Quadro 1 demonstra a comparação dos significados atribuídos por Taylor ao conceito de organização, conforme a análise descrita acima. Adicionalmente, com o objetivo

de avançarmos na análise do uso do conceito de 'organização' por Taylor, nos apropriamos da noção de campo semântico, tal como proposto pela linguística. Sob este ponto de vista, um campo semântico é um conjunto de termos ou palavras relacionadas entre si em função de uma ou mais propriedades semânticas, de forma a constitui um léxico especializado. Ou seja, um campo semântico é uma estrutura lexical que revela características ou atributos relacionados a um mesmo fenômeno. Dessa forma, ao observar um campo semântico, é possível inferir o fenômeno ou o segmento da realidade ao qual faz referência. Portanto, a partir da noção de campo semântico, buscamos identificar termos e expressões utilizadas por Taylor para (1) descrever atributos e características do fenômeno associado ao conceito de organização, (2) qualificar tal fenômeno, e (3) estabelecer relações de associação, correlação ou causalidade entre o fenômeno e outros fenômenos. O resultado desse esforço analítico está sintetizado no Quadro 1 e auxilia a revelar a natureza dos conceitos propostos por Taylor na medida em que os contextualiza em uma rede de significados e associações com outros conceitos³. Desse modo, é possível também perceber as duas ênfases do autor: primeiramente em relação ao conceito descritivo, mais abrangente, e, em seguida, ao conceito prescritivo, mais restrito em relação à função especializada da administração (*management*) e às suas relações com a força de trabalho.

Podemos inferir a partir de nossa análise que o significado prescritivo do conceito de organização, conforme proposto por Taylor, se refere (a) a uma **ação ou a um ato intencional** e elaborado pelo gestor, (b) que ocorre em um ambiente industrial ou manufatureiro, (c) é direcionado ao ordenamento de um conjunto de elementos relacionados ao trabalho e à divisão de tarefas e (d) tem como propósito a geração de bons resultados para empregador e empregado. Além disso, este ato de organização do trabalho é resultante de ações que devem ser realizadas pelo administrador com o objetivo de colaborar com os trabalhadores e deve seguir os princípios gerais da administração científica, embora possa ser concretizada de diferentes maneiras, de acordo com o tipo de trabalho a ser realizado.

Ou seja, a delimitação semântica do conceito de Organização em Taylor é diretamente dependente do conceito inaugurado por este autor, o de Administração Científica. Ou seja, há, no pensamento de Taylor, a qualificação do ato de organizar a partir da concepção de Administração Científica, que assume um caráter central em sua obra *The Principles of Scientific Management*. Assim, de acordo com os princípios da Administração Científica, as atividades administrativas (*management activities*), podem ser classificadas ou divididas em três grupos: (1) Planejamento do trabalho: Coleta de Informação/Conhecimento; Classificação de Informação/Conhecimento; Tabulação de Informação/Conhecimento (*Planning of work: knowledge gathering; knowledge classifying; knowledge tabulating*); (2) Desenvolvimento dos trabalhadores/operários: seleção, treinamento, ensino, cooperação, auxílio, encorajamento, motivação (*Development of workmen: selection, training, teaching, cooperation, help, encouragement, motivation*); (3) Controle/Avaliação do desempenho dos trabalhadores/ operários (*Control/Evaluation of workmen' performance*). Essas diferentes atividades são expressões de um tipo particular de ato organizacional, qualificado em Taylor como uma espécie de Organização Racional ou Científica.

3. Foram incluídos os termos e trechos dos textos originais em inglês como forma de permitir ao leitor a apreciação crítica da tradução.

Outro aspecto distintivo entre os conceitos descritivo e prescritivo de organização, no contexto da obra de Taylor, diz respeito aos efeitos ou consequências associadas. Enquanto o conceito descritivo inclui resultados internos e externos à indústria, o conceito prescritivo tem como foco os resultados da realização do trabalho no chão de fábrica, ou seja, aquele diretamente relacionado à quantidade e qualidade da produção industrial. Dito de outra forma, a distinção entre as dimensões descritiva e prescritiva do conceito abrange uma importante diferença de escopo, sendo no primeiro caso um escopo mais abrangente, em nível de sociedade, e no segundo caso – prescritivo –, um escopo mais microorientado, relacionado à tarefa.

Após as análises descritas acima – as quais correspondem à contextualização sócio-histórica da época de publicação do texto e às análises onomasiológica e semisiológica do termo organização e correlatos no texto – podemos inferir algumas questões importantes. Primeiramente, ao confrontarmos as informações levantadas nessas diferentes etapas, verificamos uma concepção de organização prioritariamente definida como uma atividade humana e exercida, no contexto fabril, pelo administrador (*Manager*). É importante destacar que o significado associado a essa atividade gerencial ainda não configurava um entendimento preciso e bem elaborado sob o ponto de vista do conhecimento especializado, sendo essencialmente associado à ideia de ordenação (ou ‘pôr em ordem’). De acordo com Jenks (1960), foi justamente a natureza incipiente da atividade industrial dos Estados Unidos o fator determinante para a emergência de um movimento entre engenheiros, voltado à discussão de práticas de organização da atividade fabril norte-americana. Ainda de acordo com este autor, Taylor foi o integrante mais célebre deste movimento (denominado *Works Management*), e sua obra constitui um reflexo dos debates travados nesta comunidade de profissionais do setor. Assim, a organização passa a ser um tema pertinente nesse debate, sendo considerada uma prática gerencial central para o estabelecimento da atividade industrial naquele país.

Em síntese, identificamos uma convergência entre o entendimento do senso comum à época, verificado por meio da análise do contexto histórico e do verbete de dicionário, e o texto de Taylor. O levantamento dos significados atribuídos ao conceito na obra *The Principles of Scientific Management* sugere que o termo ‘organização’ é utilizado para designar a prática gerencial, indicando o ato de ‘pôr em ordem’ recursos e outros elementos do processo produtivo fabril. A análise onomasiológica sugere que este ato é central dentro da proposta do autor sobre a Administração Científica.

5.3 A INTERPRETAÇÃO DO CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO EM TAYLOR NOS TEXTOS DE SOCIÓLOGOS FUNCIONALISTAS DURANTE A EMERGÊNCIA DA TEORIA DAS ORGANIZAÇÕES (TO)

Na discussão apresentada por Matitz e Vizeu (2012) a respeito do uso de conceitos em Estudos Organizacionais e suas implicações em termos de constituição de campo semântico, os autores tecem uma breve apreciação do conceito de ‘organização’ tal qual foi desenvolvido pelos autores da área chamada de “Teoria das Organizações” (aqui, designada pela sigla TO), um campo especializado da sociologia originado nos esforços de sociólogos norte-americanos em meados do século XX. De acordo com Starbuck (2003), a TO surgiu como esforço de sistematização de conhecimentos teóricos sobre o chamado fenômeno or-

ganizacional, o qual, até meados do século XX, não tinha sido objeto sistemático de análise entre os estudiosos das áreas de ciências sociais e humanidades. Segundo este autor, a emergência das grandes corporações nas primeiras três décadas daquele século foi o evento condicionante do surgimento da preocupação com o estudo deste objeto, especialmente tendo em conta a preocupação com características específicas desses agrupamentos sociais, tais como o trabalho burocrático sistematizado - expresso pela figura do administrador profissional e assalariado de primeira e segunda linha (CHANDLER, 1977) -, e a suposta perenidade das firmas multidivisionais, em face da reconfiguração dos empreendimentos econômicos sob a forma de entidades independentes e personificadas.

Ou seja, de acordo com este entendimento, a área de TO se inspirou em tipos organizacionais que emergiram em maior intensidade nos Estados Unidos no período entre as Grandes Guerras Mundiais, o que implica concluir que Frederick Taylor não os vivenciou em sua maior expressão. Aqui reside o primeiro aspecto a indicar o anacronismo dos autores de TO em relação ao trabalho de Taylor, algo que retomaremos mais à frente.

E foi justamente pelo fato da emergência das grandes corporações empresariais ter se manifestado fortemente nos Estados Unidos que os cientistas sociais deste país começaram a se interessar pela sistematização de uma teoria geral das organizações. A partir da década de 1950, especialmente, sociólogos de perspectiva funcionalista/positivista começam a se preocupar mais intensamente com este fenômeno, tendo por argumento fundamental a necessidade de se especificar um conceito sociológico para o objeto (MATITZ; VIZEU, 2012) – tal qual fez Durkheim em sua definição do fato social para inaugurar o objeto da sociologia. Neste sentido, atribui-se a Herbert Simon a nomenclatura “Teoria das Organizações”, bem como a preocupação em definir princípios para essa nova disciplina sociológica, a qual seria a aglutinação de diferentes perspectivas doutrinárias e acadêmicas, tais como o *Scientific Management*, a psicologia industrial, a engenharia e a economia industrial, entre outras (STARBUCK, 2003). Todavia, a principal influência intelectual da TO foi a interpretação feita pelo sociólogo americano Talcott Parsons a respeito do conceito weberiano de burocracia e da ideia de Sistemas apresentada pelo biólogo Ludwig Von Bertalanffy (MATITZ; VIZEU, 2012). Novamente, uma menção à questão cronológica se faz necessária: os escritos de Parsons a respeito de Weber e os trabalhos da Teoria Geral de Sistemas de Bertalanffy foram publicados em meados do século XX, cerca de quatro décadas após a publicação de *The Principles of Scientific Management*.

Para os autores da emergente área de TO, o conceito de ‘organização’ assume um papel central no que se refere à articulação semântica do campo especializado. Por conta disso, há uma preocupação intensa entre os autores em expressar uma **definição clara e precisa** do conceito, o que não foi verificado em Taylor. Além disso, os autores se preocuparam em incorporar elementos estruturais derivados da perspectiva sistêmica e do funcionalismo sociológico, agregando à ideia de ‘organização’ qualificadores tais como as denominações ‘formal’ (BLAU; SCOTT, 1962), ‘complexo’ (ETZIONI, 1964) e, principalmente, o termo ‘burocrático’, uma clara manifestação da influência da leitura parsoniana da obra de Weber. Ou seja, todos estes qualificadores expressam uma concepção estrutural-sistêmica da organização, considerada como uma entidade integrada de relacionamentos, que estabelecem um todo estruturado e integrado com seu meio social mais amplo (MATITZ; VIZEU, 2012). Ou seja, para os autores de TO, a organização é uma estrutura integrada e funcional, baseada em princípios gerais de racionalidade e eficiência. Ao mesmo tempo,

esta estrutura se relaciona simbioticamente com o meio social mais amplo, fato este que condiciona o surgimento de determinadas disfunções no que tange à sua racionalidade economicamente orientada.

Observando o Quadro 1, no qual apresentamos uma síntese da análise semasiológica do conceito de organização na principal obra de Taylor, verificamos que nenhum destes elementos de significação foi identificado. Ou seja, a concepção estrutural-sistêmica do conceito de organização em TO não está presente no escopo semântico identificado por nossa análise. Isso ocorre porque este escopo é distinto – em termos de significado, abrangência semântica e complexidade conceitual – em comparação àquele apresentado pelos autores de TO em seu debate a respeito do conceito de organização algumas décadas mais tarde.

A partir desta constatação, portanto, buscamos comparar os significados atribuídos por Taylor ao conceito de ‘organização’ à forma como sociólogos organizacionais funcionalistas interpretaram as ideias deste autor na década de 1960. Para tanto, analisamos os textos de Blau e Scott (1962), Etzioni (1964), March e Simon (1958), com foco na identificação dos significados atribuídos por estes autores à ideia de ‘organização’ de Taylor. A seleção destes textos se deve ao fato de também serem considerados pelos revisionistas do campo como textos seminais que demarcaram a emergência da área de TO (WAHRLICH, 1986).

Em nossa análise, verificamos que estes autores atribuem à ideia de organização de Taylor um sentido mais abrangente quando comparado àquele encontrado originalmente em sua obra. Ou seja, embora o conceito de organização em Taylor esteja restrito às atividades internas de gerenciamento do processo fabril e orientadas para o ordenamento das tarefas relacionadas ao trabalho realizado pelos indivíduos no ambiente industrial, os autores de TO traduzem o conceito de organização de acordo com seu próprio quadro conceitual, característico de seu léxico especializado e do marco conceitual pretendido em seus próprios trabalhos.

Assim sendo, para os sociólogos funcionalistas da década de 1960, considera-se que o livro de Taylor é um trabalho seminal da teoria das organizações, na medida em que demarcaria a concepção racional da organização enquanto uma entidade sociológica. Nesse sentido, os autores da abordagem sociológica funcionalista atribuem equivocadamente a Taylor uma concepção sociológica de organização. Em outras palavras, há uma indução conceitual que confunde a organização enquanto ator (social) – uma proposta dos sociólogos funcionalistas (WAHRLICH, 1986) – com a organização enquanto atividade (gerencial) – identificado no presente estudo como sendo o principal conteúdo do conceito apresentado nos textos de Taylor.

Por exemplo, o capítulo 2 do livro *Organizations* de March e Simon aborda a Administração Científica de F. Taylor e foi intitulado *Classical Organization Theory*, o que nos permite inferir a intenção dos autores em classificar o trabalho de Taylor no campo das teorias organizacionais. Ou seja, na intenção de contribuir para a criação de uma estrutura da chamada teoria organizacional (ou teoria da organização formal), os autores fazem referência a Taylor como um dos autores clássicos da área. Entretanto, conforme o argumento central aqui apresentado, a preocupação de Taylor era o desenvolvimento de uma ciência da administração, e não uma teoria da organização no sentido sociológico do termo. Para Taylor, em sentido estrito, a organização é apenas uma das funções administrativas desenvolvidas pelo *manager*.

Embora esta seja uma diferença sutil, essa distorção interpretativa levou à inclusão de Taylor como um dos principais representantes não apenas da Teoria Clássica da Administração – como seria de se esperar – mas também da moderna teoria organizacional tal qual foi desenvolvida mais tarde em Blau e Scott (1962), por exemplo. Nesse contexto, conforme formulação da sociologia funcionalista, o fenômeno central de interesse é a organização como agente social ou estrutura social responsável pela emergência da sociedade organizacional (SHENHAV, 2003). Portanto, atribui-se a Taylor uma intenção que não estava presente em sua época, ou seja, o desenvolvimento de uma teoria generalizável sobre a organização vista como uma entidade social predominante em todos os círculos sociais, econômicos ou não. Ao incorrer neste viés de interpretação do conceito de organização em Taylor, os sociólogos da TO desconsideram o foco exclusivo de Taylor – relativo ao nível de análise individual representado pela ideia de organização enquanto atividade restrita ao administrador (*manager*) e endereçada aos trabalhadores do ambiente industrial. Ou seja, para Taylor, a organização é uma atividade gerencial, e não uma entidade social, tal como apregoavam os sociólogos funcionalistas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso anacrônico das ideias de Taylor pelos sociólogos norte-americanos fundadores da Teoria das Organizações de base funcionalista ilustra a forma como diferentes contextos sociais e históricos podem gerar distorções comunicativas em relação aos significados originalmente atribuídos a determinado conceito. Além disso, o exercício analítico, conforme proposto aqui, chama a atenção para a natureza diacrônica do conceito de organização no contexto dos Estudos Organizacionais. Deste anacronismo, destacamos a indução no pensamento de Taylor da ideia estrutural-sistêmica de organização – organização enquanto uma entidade independente, um todo complexo de relações racionalmente fundamentadas e integradas à estrutura social mais ampla das sociedades modernas. Em nossa análise, identificamos que essa concepção do conceito de organização – característica dos textos de TO – não existe na principal obra de Taylor, conforme observado em nossa análise semasiológica. Conforme foi observado, o escopo semântico em Taylor simples é circunscrito a um tipo de atividade de gestão.

Para atingirmos nossos propósitos, a abordagem de Koselleck (1985; 2002) foi particularmente útil ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos para compreensão e apreensão das conexões semânticas dos conceitos aos seus contextos sócio-históricos específicos. Além disso, a História Conceitual é especialmente produtiva ao chamar a atenção de estudiosos da área de ciências sociais para a centralidade dos conceitos como elementos indicativos das noções temporais relacionadas a fenômenos concretos e das mudanças conceituais que indicam transições de tempo histórico.

Conforme mencionamos no início deste trabalho, pretendemos contribuir para a área de estudos organizacionais ao estudar a forma como conceitos centrais da área têm sido historicamente construídos, interpretados e reconstruídos. Mais especificamente, esperamos sinalizar que, ao negligenciar mudanças semânticas relacionadas a um determinado conceito, estudiosos da área podem incorrer em anacronismo conceitual ao retomar textos clássicos e seminais. Isso ocorre especialmente quando a apropriação dos autores clássicos

ocorre por meio da utilização de conceitos polissêmicos e historicamente determinados, em apreciações que visam, antes, definir fenômenos e contextos contemporâneos. Conforme observado em Matitz e Vizeu (2012, p. 585), “dizer que os conceitos apresentam um sentido para determinado grupo historicamente situado [...] significa que, para outro grupo social, este conceito tem outro sentido, ou, de maneira mais radical, não existe.” E é essa a premissa de nosso argumento ao afirmarmos que **o conceito de organização constituído pela área de TO não existe em Taylor**; na verdade, este conceito foi introjetado quando da apropriação feita das ideias deste autor pelos textos dos autores de TO. Aqui, cabe destacar o fato de que, conforme sinalizado por Vizeu (2010b) e Matitz e Vizeu (2012), a TO é marcada por uma orientação a-histórica, traço este determinado pelo método funcionalista, o qual pretende constituir conhecimento universal e descontextualizado.

Além disso, no caso do conceito de organização em Taylor, inferimos sobre o anacronismo quando comparamos as premissas dos autores fundadores da TO e o escopo semântico identificado em nossa análise semiológica da principal obra de Taylor. Aqui, mais uma vez, verificamos a forma como Taylor é apropriado pelos autores de TO a partir do conceito constituído pela sociologia das organizações, e não exclusivamente a partir da abrangência semântica observada na obra *The Principles of Scientific Management*. Ou seja, o anacronismo se dá pela apropriação das ideias de Taylor pela Teoria das Organizações a partir de um escopo conceitual distinto daquele acessível no início do século XX e do qual emergem ideias e sentidos constituídos décadas após a morte de Taylor – como foi o caso da leitura de Parsons sobre o conceito de burocracia de Weber e a Teoria Geral de Sistemas de Bertalanffy.

Em relação aos resultados do presente estudo, outra ressalva deve ser feita. Nosso esforço em identificar o anacronismo na apropriação de Taylor pelos autores da TO é dado apenas no sentido de exercício analítico e reflexão preliminar sobre esta questão, tendo em vista que a apreciação de conceitos sob a perspectiva histórica é complexa e exige um conjunto de dados nem sempre disponíveis (VIZEU, 2010b). Assim, rejeitamos qualquer pretensão de relacionada a nossa possibilidade de produção de qualquer evidência definitiva a respeito do pensamento organizacional e administrativo; conforme já sinalizamos anteriormente, nosso esforço se dirige exclusivamente ao apontamento de possíveis caminhos e interpretações sobre o objeto em questão, mantendo, assim, coerência com a Hermenêutica, linha epistemológica assumida pela abordagem teórica do presente trabalho, a História dos Conceitos.

Em relação ao uso do termo “organização” para o presente exercício de investigação conceitual e de pensamento de época, além da sua importância evidente para a área de Estudos Organizacionais, outros aspectos justificam sua escolha. Assim sendo, conforme já indicamos, aplicamos os critérios da História Conceitual como base para a seleção do conceito de ‘organização’, na medida em que este conceito (1) é representativo do contexto social e histórico da modernidade enquanto período histórico e (2) apresenta uma natureza ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica no campo social de estudos organizacionais. Ou seja, para a abordagem de Koselleck, conceitos são elementos centrais de explicação histórica na medida em que se apresentam impregnados de com um forte caráter político de época, no mesmo sentido em que se estabelecem como pontos de referência para a conexão entre diferentes tradições (no sentido gadameriano) e internamente em relação a uma época.

Sob o ponto de vista sincrônico, a análise de textos célebres – tal como por exemplo o trabalho seminal de Taylor – objeto do presente trabalho – permite observar a forma como um mesmo conceito pode manifestar polissemia, mesmo quando utilizado em um único texto e por um único autor. Sob o ponto de vista diacrônico, a análise comparativa da interpretação de Taylor realizada pelos autores fundadores da TO – quase seis décadas mais tarde – permite identificar a possibilidade de anacronismo no qual podem incorrer os leitores de um texto sem considerar apropriadamente seus significados originais. Este efeito anacrônico pode ser revelador para a compreensão do processo de produção intelectual de uma área, se observado como fruto de uma mentalidade de época que se impõe, sob o ponto de vista político e hermenêutico. Dessa forma, esperamos que o exercício analítico empreendido no presente trabalho – cujo foco analítico foi o conceito de ‘organização’ em Taylor aponte subsídios analíticos proveitosos para um melhor entendimento futuro quanto à contextualização sócio-histórica do movimento intelectual da área de Estudos Organizacionais, observado aqui sob uma perspectiva diacrônica de conceitos fundamentais deste campo acadêmico.

Nesse sentido, a conexão aqui proposta – entre linguagem, história e construção social do conhecimento científico – lança luz sobre a questão da intencionalidade presente na interação humana e na própria construção do social. Além disso, ajuda a destacar uma questão central ao entendimento das formas de produção e reprodução da ciência, ou seja, a questão da atribuição de conceitos aos fenômenos percebidos pela mente humana e a manifestação linguística do conhecimento científico. Ou seja, alguns conceitos funcionam ao mesmo tempo como indícios de contextos sócio-históricos específicos e como indícios de mudanças nas manifestações temporais das experiências humanas e sociais.

Finalmente, esperamos ter demonstrado o modo como a História Conceitual pode auxiliar na construção de uma postura crítica dos estudiosos de teoria organizacional na (re)leitura de textos seminais, os quais são social e historicamente determinados, principalmente em relação às mudanças semânticas associadas aos conceitos centrais da área. Dessa forma, esperamos contribuir enquanto uma metodologia potencialmente útil para a investigação do anacronismo conceitual, ou seja, a atribuição de significados socialmente e historicamente desconectados dos significados originais dos conceitos que compõem o léxico especializado de áreas de estudo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BLAU, P.; SCOTT, W. R. **Formal Organizations**: a comparative approach. Stanford: Stanford University Press, 1962.
- BOOTH, C.; ROWLINSON, M. Management and organizational history: prospects. **Management & Organizational History**, v. 1, n. 1, p. 5-30, 2006.
- BOURDIEU, P. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 2/3, p. 88-104, jun, 1976.

- CHANDLER, A. **The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business**. Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- COSTEA, B.; CRUMP, N.; HOLM, J. Conceptual History and the interpretation of Managerial Ideologies. **Management & Organizational History**, v. 1, n. 2, p. 159-175, 2006.
- ETZIONI, A. **Modern Organizations**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1964.
- FERES JUNIOR, J. (org.). **Léxico da História dos Conceitos Políticos do Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- FOUCAULT, M. **The order of things: an archaeology of human sciences**. New York: Vintage books, 1994.
- GADAMER, G. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- HATCH, M. J.; YANOW, D. Organization theory as an interpretative science. In: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. (eds.). **The Oxford Handbook of Organization Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 63-87.
- HOBBSAWM, E. **Industry and Empire**. New York: The new press, 1999.
- JACQUES, R. **Manufacturing the employee: management knowledge from the 19th to 21st centuries**. London: Sage, 1996.
- _____. History, historiography and organization studies: the challenge and the potential. **Management & Organizational History**, v. 1, n. 1, p. 31-49, 2006.
- JASMIN, M. G. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 57, p. 27-38, 2005.
- JENKS, L. H. Early phases of the management movement. **Administrative Science Quarterly**, v. 5, n. 3, p. 421-447, 1960.
- KOSELLECK, R. **The practice of conceptual history**. Stanford: Stanford University Press, 2002.
- _____. **Passado Futuro: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto e Ed PUC-Rio, 2006.
- MARCH, J.; SIMON, H. **Organizations**. Oxford: Wiley, 1958.
- PORTER, N. (ed.). **Webster's Revised Unabridged Dictionary**. Springfield, MA: G & C. Merriam Co., 1913.
- MATITZ, Q. R. S.; VIZEU, F. Construção e Uso de Conceitos em Estudos Organizacionais: Por uma Perspectiva Social e Histórica. **Revista de Administração Pública** (Impresso), v. 46, p. 577-598, 2012.
- SHENHAV, Y. The historical and epistemological foundations of organization theory: fusing sociological theory with engineering discourse. In: TSOUKAS, H; KNUDSEN, C. (eds.). **The Oxford Handbook of Organization Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2003, p.183-209.
- STARBUCK, W. H. The origins of organization theory. In: TSOUKAS, H; KNUDSEN, C. (eds.). **The Oxford Handbook of Organization Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 143-182.

STEFANI, D.; VIZEU, F. Contribuições da Análise Sócio-histórica à Pesquisa Organizacional e da Administração. In: III ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (ENEPQ). João Pessoa, **Anais do III EnEPQ**, 2011.

TAYLOR, F. W. **The Principles of Scientific Management**. Harper & Row, Publishers, Incorporated., 1911.

VIZEU, F.; MATITZ, Q. R. S. Contribuições da História dos Conceitos (Begriffsgeschichte) para os Estudos Organizacionais. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 1, p. 165-186, 2015.

VIZEU, F. (Re)contando a Velha História: Reflexões sobre a Gênese do Management. **RAC -Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, p. 780-797, 2010a.

_____. Potencialidades da análise histórica nos estudos organizacionais brasileiros. **Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 1, p. 37-47, 2010.

WAHRLICH, B. S. **Uma análise das teorias de organização**. 5 ed. Rio de Janeiro: FGV. 1986.

WREGE, C. D.; GREENWOOD, R. G. **Frederick W. Taylor, the father of scientific management: myth and reality**. Washington: Library of Congress, 1991.

ZALD, M. **Spinning disciplines: Critical management studies in the context of the transformation of management education**. *Organization*, v. 9, 2002, p. 365–85.

Data de submissão: 14/07/2016.

Data de aprovação: 03/08/2017.



Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

A IDEOLOGIA DA ARQUITETURA E DA LITERATURA MODERNA NO ESTADO NOVO¹

The ideology of modern architecture and literature in the “New State”

Wesley Silva Xavier*

RESUMO

O objetivo desse ensaio teórico é resgatar o desenvolvimento da arquitetura e da literatura moderna e seus laços indissolúveis com os grupos de poder político e econômico, com consequências diretas sobre a sociedade brasileira e sobre a própria ideia de Brasil. A relação tríplice aqui estabelecida – política, econômica e cultural – se dá a partir de um movimento dialético em que o sentido ideológico imputado no Estado Novo remete à ideia de uma nação progressista que rompesse tanto com os traços de uma oligarquia agrária como com a dependência externa, no plano econômico e político. Como resultado, observou-se a inocuidade de qualquer tentativa de deslocar o centro e fazer convergir o que era periférico do ponto de vista econômico e social, sendo a arquitetura e a literatura conservadoras em qualquer tentativa de superar seus objetos de crítica social. No caso da arquitetura, seu conservadorismo se dá na aproximação do poder político como forma de se estabelecer como a verdadeira arquitetura brasileira. Na literatura, observamos mudanças restritas ao plano estilístico, ficando em segundo plano o caráter ideológico da transformação.

Palavras-chave: Estudos organizacionais. Estado Novo. Modernismo. Marxismo.

ABSTRACT

This essay aims to retrieve the development of modern architecture and modern literature and their infeasible ties with political and economic power groups, which had direct impacts on Brazilian society and on the very self-image of Brazil. The triple relationship established here – political, economic and cultural – comes from a dialectical movement in which the ideological meaning of the “Estado Novo” (the Brazilian Third Republic) presents the idea of a progressive nation that would break with agrarian oligarchic vestiges as well as with external dependence, both on the political and economic fields. As a result of this process, we point out the innocuousness of the attempts to displace the centre and to renew economic and social characteristics taken as peripheral. The movement was not able to create a convergence around modern meanings, and literature and architecture remained strongly conservative in their attempts of critically overcoming the social critic. Conservatism in architecture is noted for its rapprochement with political power as a way to establish itself as the legitimate Brazilian architecture. In literature, the changes were restricted to style, setting aside ideological transformations.

Keywords: Organization studies. New State. Modernism. Marxism.

*Professor do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Viçosa (PPGAdm/UFV). Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: wesleysxavier@yahoo.com.br

1. O autor agradece à FAPEMIG e ao CNPq pelo apoio à pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

O campo dos estudos organizacionais tem se mostrado aberto a debates que transcendem a ideia clássica de organização pautada em arranjos sociais formais cujos objetivos possam ser reconhecidos pelas partes e precedidos de certo planejamento. Essa transformação no campo, passa, dentre outros aspectos, por compreender tanto organizações historicamente esquecidas, como por romper com a necessidade de localizar a ideia de organização ao estender o debate para o nível de sociedade. Mostras profícuas destas incursões podem ser encontradas nos trabalhos Czarniawska (1997), Mac-Allister (2001), Fischer (1996), Saraiva (2009), Saraiva e Carrieri (2012), Imasato e Verás (2012), Brulon e Peci (2013), Brulon (2015), Lacerda (2016), entre tantos outros.

Em complemento ao nível social de análise fortemente presente nos Estudos Organizacionais, cabe demarcar a emergência da administração política enquanto espectro de análise dos fenômenos organizacionais/sociais. Essa perpassa vários campos da administração, lançando luz sobre as transformações nas esferas política e econômica brasileira, na forma de organização e estruturação do Estado para “gerir o processo das relações sociais de produção” (SANTOS e RIBEIRO, 1993, p. 106), também difundidas nos trabalhos como os de Santos *et al.* (2009), Santos *et al.* (2016), Gomes (2012), Sumiya, Silva e Araújo (2014).

Neste mote, tenho como propósito resgatar o desenvolvimento do modernismo, em particular a arquitetura e a literatura, e seu laço indissolúvel com os grupos de poder político e econômico que emoldura a ideia de um país vanguardista e progressista, fundamental na transição de uma economia agrária exportadora para uma economia industrial. Inscrito em um cenário de mudanças, a ideia de se desenvolver um movimento cultural compatível com o projeto de nação do Estado Novo ganhou corpo, todavia, sem alterar o âmago das relações de poder que atravessam as esferas política, econômica e cultural. Para além do resgate histórico, busco sinalizar como as formas e as produções culturais mantêm reciprocidades com a economia e a política, reciprocidades estas que carecem de maior atenção por parte dos pesquisadores que tomam a cultura como tema.

É, antes de tudo, necessário situar este texto num universo dialético, onde qualquer mudança significativa tem correspondência em outras esferas, como a cultural, política, legal e econômica. Nesse ensaio, a interdeterminação é compreendida a partir do movimento dialético entre base e superestrutura, dentro do qual qualquer entendimento em um dos níveis – político, legal, econômico, cultural, dentre outros – leva inevitavelmente a uma análise processual dos estágios antecedentes e da relação que o elemento em questão estabelece com os demais.

O resgate histórico aqui empregado rememora o aspecto ideológico do Estado Novo amparado na concepção de homem brasileiro supostamente emancipado da dependência europeia, que visa se lançar não apenas como culturalmente estabelecido, mas economicamente autossuficiente, a partir da ideia desenvolvimentista de substituição do país agrário pelo país industrial. Ideologia enquanto elemento superestrutural, com correspondência e reciprocidade imediata nas questões de ordem concretas da vida, como a economia, e que em nada se aproxima com a ideia de ideologia como falsa consciência. Indo além, sob

base materialista, a função ideológica da cultura e de outras formas exerce justamente o papel de pilar desse processo de desenvolvimento, uma vez que um modelo de reprodução econômica não poderia funcionar sem o esteio de atividades não econômicas.

É justamente esse potencial que uma leitura dialética confere à adoção da arquitetura e da literatura moderna, quando não apenas provoca rupturas com estágios precedentes, mas também conformam uma forma de pensamento estabelecido em outras esferas da vida social – econômica e política. A significação refletida no modernismo, como em toda produção estética, traz em si seu caráter ideológico e sua posição frente às questões sociais da vida. Neste sentido, representa, antes de tudo, a concretude de ideias, posicionamentos, concordância ou resistência ao momentaneamente estabelecido, sendo um ponto fixo de um processo.

Para fazer cumprir o objetivo proposto, este trabalho está dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Início apresentando elementos centrais do materialismo histórico que ilustram a relação dinâmica entre a base e a superestrutura. A seção subsequente situa a operacionalização da arquitetura dentro da sociedade, seu potencial inclusivo ou exclusivo na dinâmica espacial. Em seguida, resgato a literatura moderna e suas transformações, bem como o tratamento dado pela mesma às relações de poder no campo econômico e político quando da transição do campo para a cidade.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O MATERIALISMO HISTÓRICO

Abro esta seção pedindo desculpas aos leitores por não me delongar nas bases do materialismo histórico. Tratarei apenas de expor como é possível entender a relação da arquitetura e da literatura moderna com os aspectos político e econômico. A exposição de elementos centrais do materialismo histórico é mais um exercício que sinaliza o pano de fundo da construção argumentativa, que qualquer tentativa operacional de fazer aproximar teorias ou elementos históricos de diferentes campos da sociedade. No caso do Brasil, em particular, como sinalizou Sodré (1990), essa investida é fundamental a fim de compreender os processos de desenvolvimento que se entrelaçam em esferas diversas.

A concepção materialista da história deve ser encarada como base da explicação histórica, mas não a explicação histórica em si (HOBSBAWM, 1998). O materialismo histórico permite tratar a concomitância entre o geral – o absoluto de um processo de desenvolvimento – e o particular – ligado ao tempo, ao lugar e às circunstâncias nas quais se apresenta – torna-se possível a partir do método dialético, no qual o absoluto e o relativo formam uma unidade indestrutível e insuperável, apesar do caráter abstrato que em alguns momentos é atribuído pelo capital ao absoluto, ao universal, como desconexo de particularidades (PAÇO-CUNHA, 2010).

A dialética materialista em contraposição à dialética idealista evidencia o início e o fim do processo de apreensão da vida social no real, nas contradições materiais da produção da vida a partir dos meios e técnicas disponíveis num dado estágio do desenvolvimento histórico. A dialética materialista representa não apenas o processo reflexivo do homem frente às determinações materiais imediatas da vida social, mas também o caráter dinâmico já citado em outras passagens do próprio materialismo histórico. No materialismo

histórico, é através da dialética que as múltiplas determinações entre base e superestrutura são apreendidas, tendo centralidade o desenvolvimento das forças produtivas humanas, a base, contudo, sem implicar em absoluto em qualquer relação determinista ou mecânica. É necessário reforçar este caráter dinâmico evocado no movimento dialético da base e da superestrutura para que não se denote ao materialismo histórico função determinista e sim dialética, que por consequência imprime dinamicidade. Deve-se, pois, considerar, em cada realidade a apreensão de suas próprias contradições, suas dinâmicas próprias (interna) e suas transformações (LEFEBVRE, 2006).

A base representa a existência real dos homens, todas as relações de produção correspondentes a uma determinada fase do desenvolvimento humano. Em sua dialética interna, ou seja, a partir das próprias contradições nos modos de produção de uma certa época, temos o caráter processual da base. A esta base dinâmica corresponde uma superestrutura também dinâmica que agrega elementos como a política e a cultura, que não refletem direta e mecanicamente o modo de produção da base em si, mas as relações da vida social nas quais é central o modo de produção econômica (WILLIAMS, 2011a). Este reflexo não corresponde à totalidade em si, mas sim a parcela refletida no particular esboçada na concepção de uma estética marxista, de forma que a arte, por exemplo, represente a apreensão do homem sobre o real e suas contradições.

Especificamente nos elementos constituintes da superestrutura, qualquer tentativa de compreender o processo de desenvolvimento e seus estágios em um campo específico da vida humana, como a ciência, a filosofia, a arte, a política ou a religião, apenas a partir de suas próprias contradições e reformulações, de sua dialética interior (LUKÁCS, 2010), no curso da história, é equivocada. A compreensão do desenvolvimento destes campos só é possível a partir da relação de cada uma dessas esferas entre elas e com o correspondente estágio de desenvolvimento econômico e suas especificidades – donde resulta o caráter materialista do método histórico em Marx. Todavia, antes é necessário ressaltar que este caráter aparentemente economicista se deve ao momento preponderante que colocava em questão categorias como mais valia e valor na centralidade das relações existentes (FORTES, 2008), de forma que não restringe o pensamento de Marx às esferas econômicas, e sim assenta a estrutura social sobre sua base.

Lukács (2010) aponta que a evolução de todos esses campos é determinada pelo trajeto de toda a história da produção social, e somente a partir deste conjunto de relações é possível lançar luz às transformações em cada campo de maneira singular. Por outro lado, em conjunto, o materialismo histórico viabiliza a compreensão dos fenômenos de base e superestrutura, em que pese a hierarquia destes fenômenos sociais, considerando “as tensões internas (contradições) que contrabalançam a tendência do sistema a se manter como interesse vigente” (HOBBSAWM, 1998, p. 162).

A relação estabelecida por Marx e Engels (2007) sinaliza que as ideias – formadas pelos elementos superestruturais – da classe que domina uma certa época são também ideias da própria época, uma vez que este domínio tende a se manifestar em todos os aspectos. Seria um equívoco, entretanto, pensar que se trata aqui de uma relação causal entre as transformações produtivas na esfera econômica com consecutivo efeito na política, na arte, na religião, na ciência ou na filosofia. Pelo contrário, o caráter materialista está

justamente na impossibilidade de compreender o desenvolvimento destes campos somente a partir de suas conexões imanentes (LUKÁCS, 2010).

É esta relação dialética que se faz presente também na ideologia enquanto aspecto superestrutural. A partir de Lukács (1981), Vaisman (2010) recobra o sentido da ideologia enquanto elemento fundamental para a manutenção das condições concretas presentes na organização da produção, uma vez que estas últimas só são possíveis se condicionadas num conjunto de atividades “organizadoras da sociedade” (VAISMAN, 2010, p. 47). Por outro lado, destaca Vaisman (2010) o próprio filósofo húngaro resgata em Marx uma caracterização mais restrita de ideologia, que em sua relação inexorável com as questões concretas, assenta na ideologia o auxílio para compreensão e consciência dos conflitos sociais, uma vez que por ser extensão não determinada das contradições de ordem econômica, seu reconhecimento pode ser meio para o reconhecimento dessa última. Assim, a concepção de ideologia requer necessariamente este caráter imanente com as questões do ordenamento social, não sendo possível compreender toda e qualquer transformação no campo da cultura dissociando de outras esferas da vida.

3. A SAGA DA ARQUITETURA MODERNA EM TRÊS ATOS: MONUMENTOS PARA O GOVERNO, O ENGODO DA POPULARIZAÇÃO DA ARQUITETURA E A LEGITIMAÇÃO INSTITUCIONAL

Antes de tratar da arquitetura moderna e sua consolidação como a *verdadeira arquitetura brasileira*, cabe elucidar algumas questões que fazem parte do próprio campo da arquitetura, ou nos termos dialéticos, das transformações no campo a partir de suas próprias contradições. Aqui, especificamente, o principal embate àquela época girava em torno do papel da arquitetura, do seu distanciamento da função primária de servir ao homem.

Num sentido mais amplo, a produção social do espaço se insere em uma perspectiva inclusiva e participativa que se estabelece entre sujeitos e o espaço habitado. Essa relação se dá não apenas a partir da vontade do sujeito sobre o espaço, mas também sobre formulações de um materialismo histórico, em que o sujeito produz a consciência sobre o objeto (LEFEBVRE, 1991; LEFEBVRE, 1969; TRICÁRICO, 2007). Essa dialética socioespacial (SOJA, 1993) se caracteriza pelo peso idêntico entre sujeito e objeto, que perde força quando se observa um sujeito como definidor do espaço, em que este mesmo sujeito conscientiza o objeto (TRICÁRICO, 2007).

Historicamente esta produção volta sua lente para os espaços extraordinários – objetos excepcionais, monumentais, destinados ao culto – em contraposição ao espaço da vida cotidiana representativa da produção social do espaço. Kapp (2006) destaca que a produção de espaços monumentais é representativa do deslocamento do arquiteto enquanto trabalhador manual para trabalhador intelectual, surgida no Renascimento, e mantida intacta no movimento moderno, acrescentando-se neste último “a monumentalidade dos edifícios oficiais e o refinamento das residências mais caras, etc., subestimando sua origem mais representativa” (FERRO, 2006, p. 37).

Apesar de se originar numa tentativa de contraposição a uma ordenação tradicional, Kapp (2006) ressalta que o movimento moderno foi mais tradicional que a tradição

que buscou superar. Mesmo imbuídos de uma possibilidade de projetar espaços comuns – moradias, comércios, convívios – os arquitetos modernos não abandonam as premissas originadas da tradição monumental, em que está presente a ideia de autoria da obra de arte, para a qual existem usuários passivos, seja por contemplar a obra via observação, ou por serem personagens dentro de um *script* determinado pelo autor.

O percurso realizado para explicitar a saga gloriosa da arquitetura moderna brasileira tem como principal base a obra de Cavalcanti (2006). O primeiro ato, por assim dizer, tem a ver com as obras públicas monumentais desenvolvidas para o Estado Novo, que estão inscritas em um complexo sistema econômico e político-ideológico de construção/afirmação de uma identidade nacional. Essa tal questão nacional, segundo Ianni (2004), sempre se apresenta, seja como desafio, obsessão, impasse ou incidente. No plano político-ideológico, a revolução de 1930 liderada por Getúlio Vargas – e com apoio de um grupo modernista através do movimento verdeamarelismo – põe fim à Velha República, deflagrando a política de cunho populista, fortemente acentuada a partir de 1950, que visava cancelar a construção de um país amparado pelas tradições nacionais e pelo povo brasileiro. Compunham este quadro a interpretação paternalista de Gilberto Freyre, impressa em *Casa-grande e Senzala*, e o integralismo de Plínio Salgado, a exemplo (CHAUÍ, 2000).

No campo econômico, Prado Junior (1999) destaca que os lucros oriundos da exportação do café contribuíram para alavancar a industrialização no país. Aliado a uma política de exportação da produção de base, o café alcançou lucros vultosos não apenas pela política protecionista do governo brasileiro durante a Velha República, como também por não encontrar concorrência no mercado externo, uma vez que os países europeus e os Estados Unidos voltavam suas atenções para a produção industrial. A reboque dos lucros auferidos pelo café, a produção industrial se intensifica no país, particularmente quando da desvalorização da moeda, uma vez que não apenas cria concorrência interna frente aos produtos exportados, como consegue atender ao mercado externo que passava por restrições financeiras, particularmente durante a primeira Grande Guerra. A consolidação da produção industrial como eixo central da economia brasileira se dá após a crise geral com o crack da Bolsa de Nova York, de forma que a produção cafeeira se encontrava em completa substituição (PRADO JUNIOR, 1999; MARINI, 2014; SILVA; FURTADO, 1970).

De acordo com Marini (2014), o fluxo de capital oriundo das atividades agroexportadoras para as atividades industriais deve ser compreendido com o intermédio do sistema bancário, na medida em que este passa a drenar parte do capital excedente para subsidiar o investimento na indústria, em particular, na importação de máquinas. Ademais, a articulação entre agroexportadores e industriais era conveniente, também, na manutenção do preço do café, preservando as receitas da oligarquia e operacionalizando um protecionismo que seria de interesse da indústria (FURTADO, 1970; MARINI, 2014). O compromisso firmado em 1937, pelo Estado Novo, garante a manutenção dos ganhos mediante a compra e o armazenamento dos excedentes, ao passo que a redução paulatina da produção agrária – para manutenção do ganho médio – implicava na liberação de mão de obra para a indústria e migração para a cidade, e formação de um contingente de reserva de trabalhadores – e a consequente pauperização do trabalho, ao passo que esvaziava qualquer discussão acerca da reforma agrária (MARINI, 2014).

Retomando a ideia de uma identidade nacional, o elemento desenvolvimentista calcado na industrialização se tornou bandeira da construção do *homem brasileiro*, progressista e vanguardista, difundida tanto com Vargas, na Nova República, com a intensificação da produção industrial em detrimento da atividade agrária e com a consequente migração do campo para a cidade (PRADO JUNIOR, 1999), quanto com Kubitschek, em 1950, sob a ideia de nação urbana construída como questão nacional e o desenvolvimento da consciência nacional das classes sociais (CHAUÍ, 2000; FURTADO, 1984).

A transição da República Velha para a Nova República ou Estado Novo continha em si, então, dois marcos bastante claros. No plano econômico, representava a consolidação da transição de uma economia agrária para uma economia industrial. No plano político-ideológico, caracterizava-se discursivamente por defender os interesses da camada mais pobre da população e por salvaguardar o *ethos* progressista brasileiro, agora fundado na urbe. Em complemento a esta identidade nacional, viu-se necessário e oportuno demarcar monumentalmente a transição com a construção de ministérios, e aí se inserir desde já o complemento que se tornaria um importante componente da representatividade vanguardista brasileira: a arquitetura moderna.

Em 1938 foi inaugurada a Exposição Nacional do Estado Novo, cujo objetivo era reforçar o dever de uma identidade brasileira. A exposição contava, em um dos seus setores, com maquetes e plantas de novos edifícios que incorporavam o programa de construção de prédios públicos para suportar repartições e departamentos na capital, Rio de Janeiro. Apesar da monumentalidade, argumentava-se que os prédios públicos iriam além das construções da Velha República, restrita a bibliotecas, teatros e palácios.

Face ao propósito de inserção do homem comum – do trabalhador – à política do Estado Novo, os primeiros ministérios criados foram os do Trabalho e o da Saúde Pública. O primeiro visava estabelecer uma ação mais completa junto ao trabalhador/cidadão, contemplando questões ligadas à educação, alimentação, habitação etc. (GOMES, 1982), e o segundo, conduzido por Gustavo Capanema, tinha como objetivo preparar o homem brasileiro para a nova era que se inaugurava, da industrialização e do progresso (CAVALCANTI, 2006).

A aliança entre a arquitetura moderna e o Governo é deflagrada na década de 30, particularmente com os edifícios dos Ministérios da Educação e Saúde, da Fazenda e do Trabalho. O concurso para a construção do edifício do Ministério da Educação e Saúde (MES), realizado em 1935, pode ser tomado como ponto de partida da confluência entre o projeto político-ideológico do Estado Novo e o projeto estético-ideológico da arquitetura moderna. O projeto vencedor do concurso, de autoria de Archimedes Memória, recebeu pesadas críticas por parte de representantes modernistas, sendo empreitada uma apelação junto ao ministro Capanema, diretamente realizada por Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Mário de Andrade e Rodrigo Melo Franco de Andrade. Cavalcanti (2006) destaca que o próprio ministro Capanema estava descontente com o projeto vencedor, uma vez que era uma mescla de estilo neoclássico e elementos decorativos que remetiam a uma fictícia civilização marajoara que teria existido na região norte do Brasil, não convergente com a ideia progressista e a formação do novo homem brasileiro. A partir de uma intervenção realizada junto ao presidente Vargas, Capanema argumenta a favor de se reconsiderar o

projeto de Lúcio Costa para o edifício do MES, antes eliminado na primeira fase do concurso (CAVALCANTI, 2006).

Em complemento às negociações políticas que envolviam a incorporação da arquitetura moderna no projeto político-ideológico do Estado Novo, outro aspecto legitimador foi a inserção de Le Corbusier ao grupo de arquitetos que pensariam as edificações do poder público brasileiro, particularmente da equipe que trabalharia no projeto do MES – donde se destaca Oscar Niemeyer. Le Corbusier reforçaria o caráter qualitativo da arquitetura moderna, em disputa com os acadêmicos neocoloniais. Para o arquiteto francês, a inserção no mercado brasileiro era de grande interesse, uma vez que na França esse era conhecido mais por seus livros que por suas obras, e não encontrava espaço para seus projetos devido à forte recessão financeira ainda decorrente da primeira Grande Guerra e pelo predomínio das Escolas de Belas Artes na arquitetura francesa (CAVALCANTI, 2006).

A batalha do concurso do MES foi travada entre neocoloniais e modernistas. Os primeiros, ligados a conservadores reformistas dos anos 20,

[...] alegavam que, o culto, à tradição colonial, localizava-se o nacionalismo da proposta. Por outro lado, a crença na tradição forneceria as raízes das quais brotaria o futuro, que para eles é essencialmente restaurador, devendo recuperar os valores de um Brasil pretérito (CAVALCANTI, 2006, p. 48).

Em oposição à ideia reformista dos neocoloniais, os modernistas destacavam a necessidade de romper com este passado superficial e desenvolver formas que tomassem como norte o futuro, estabelecendo uma forte ligação entre as bases da arquitetura colonial e modernista. A tendência modernista em revisitar este passado “glorioso” brasileiro é também apontada por Ferro (2006, p. 311), para quem “a emancipação nacional pedia fundamento autóctone”. Dessa forma, nada mais cabível que mergulhar nos traços de uma cultura popular pretérita – até mesmo para contrabalancear o cajado elitista do que estava sendo produzido, ressalta Ferro (2006) – e no caso da arquitetura, estabelecer a linha evolutiva que unia o clássico ao modernista.

Outro componente do projeto do prédio do Ministério da Educação e Saúde nos permite compreender quão determinante era o ideário do homem brasileiro a ser fixado nas obras públicas do Estado Novo. A respeito das obras de arte a serem colocadas no edifício, Cavalcanti (2006) sinaliza que para o ministro Capanema a principal estátua deveria ser a estátua do homem brasileiro. Sentado, nu como *O Pensador* de Rodin; dissipando calma, domínio e afirmação em seu aspecto (Arquivo Capanema, CPDOC/FGV). O esboço da estátua feito por Celso Antônio foi prontamente rechaçado pelo ministro Capanema, por ter a aparência de um homem sertanejo, barrigudo, pouco atlético (CAVALCANTI, 2006). Até mesmo o aspecto do homem sentado é modificado, pois não traduz a *marcha* que deve ser imputada ao homem brasileiro, cujo modelo deveria ser o homem branco. Aliados às instâncias de poder, se propondo oferecer não apenas uma renovação estética bem como um complemento ideológico à identidade brasileira proposta pelo Estado Novo, os arquitetos modernos vencem a batalha frente aos neocoloniais (CAVALCANTI, 2006).

A propósito do ideário do homem brasileiro, é mister pensar a rejeição de uma figura que remetesse aos traços da Velha República. Ianni (2004) recobra a crítica de Rui

Barbosa (1951, *apud* Ianni, 2004) ao modo de vida caipira então existente no Vale do Paraíba – esboçado no personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato – como forma de se desvencilhar de um “conjunto de padrões e valores, formas de viver e trabalhar” (IANNI, 2004, p. 106). Em complemento, o ideário do brasileiro progressista reforça-se na ideia de trabalho produtivo, no combate à preguiça e ao ócio que, evidentemente, se materializam na atividade industrial.

Cavalcanti (2006) aponta que a partir da construção do MES inaugura-se um mercado ativo de construção de prédios públicos no qual os arquitetos modernos exerceram amplo domínio. Paralelo à aproximação das instâncias de poder, o crescimento da arquitetura moderna desloca o status da boa arquitetura antes de posse da academia, de tendências neoclássicas, para os grupos de profissionais a serviço do Estado. Essa mudança provoca, por razões bastantes claras, também a transição de uma formação acadêmica neoclássica que passa, particularmente nos anos 50 em diante, a advogar em prol de uma arquitetura moderna.

Paralelo ao concurso do MES, os modernistas concorreram com projetos para outras duas edificações – ministérios da Fazenda e do Trabalho – no governo de Getúlio Vargas. O concurso do ministério da fazenda se iniciou em 1936 e teve como desfecho a vitória a arquitetura de tendência moderna revolucionária, de autoria de Alves de Souza e Enéas Silva (CAVALCANTI, 2006).

Embora Alves de Souza e Enéas Silva tenham vencido o concurso e recebido o valor estipulado, o projeto por eles desenvolvido não foi executado, a princípio, pela decisão de construir este edifício numa área distinta à estabelecida anteriormente pela Velha República. Posteriormente, é atribuído ao arquiteto de inclinação neoclássica Luiz Moura o projeto do Ministério da Fazenda, mas com constantes intervenções do ministro Souza Costa. Cavalcanti (2006) destaca que o revés sofrido por Alves de Souza e Enéas Silva não se dá apenas pela negação do Ministro da Fazenda em construir o prédio por eles projetado, mas também pelo silêncio de outros membros do movimento modernista, diferentemente ao concurso do MES, quando Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, dentre outros, saíram em defesa da proposta de Lúcio Costa. Para Cavalcanti (2006), fica evidente que os critérios implícitos à pertença ao grupo modernista se estabeleciam para além das escolhas estético-estilísticas, sendo fundamental o status social conferido à família de origem, como bem se observa nas famílias Costa, Niemeyer, Reidy, e Moreira e Leão.

A terceira obra que marca a inclinação do Estado Novo às suntuosas edificações é o Ministério do Trabalho, do qual a importância reside mais no papel que este ministério representou para o governo Vargas que por eventuais polêmicas em seu concurso. Com a construção do prédio do Ministério do Trabalho, consolida-se o novo período da economia com foco nas atividades industriais.

Vazio de disputas estéticas entre os arquitetos, o prédio do Ministério do Trabalho é significativo por inaugurar (uma vez que foi o primeiro dos três edifícios a ter sua obra concluída) a força do Estado Novo a partir das edificações monumentais. A função ideológica deste empreendimento reluzia na representação de Vargas, para o qual o prédio era *vestido de harmonia e sobriedade e fruto de um exercício patriótico* (CAVALCANTI, 2006). Instaurava-se ali o abrigo das discussões trabalhistas que salvaguardavam o Brasil

dos *delírios extremistas*, uma vez que visa encerrar os confrontos de classes num ponto médio: a legislação trabalhista.

Ianni (2004) destaca que a reforma nas leis trabalhistas, da situação do trabalhador da indústria, é tomada como elemento central do projeto de modernizador da Revolução de 30, mas também como resposta às reivindicações nascentes em greves nas lavouras cafeeiras, no embate estabelecido pelos trabalhadores frente ao *modus operandi* oligárquico e patrimonialista de controle e repressão durante a Velha República. Não obstante essa origem contestatória a partir do trabalho rural e esse efeito imediato na regulação do mercado de mão de obra, Bello (1936, *apud* Ianni, 2004) aponta que as medidas tomadas no Congresso Legislativo incidem sobre o trabalhador urbano, melhor disciplinado, cabendo ao trabalhador rural a condição de não valor. A modernização do trabalho configura-se aqui como mais um aspecto ideológico – reciprocidade dialética entre base e superestrutura – de um modo de produção e ordenamento social cujo retorno imediato sobre a economia resulta na própria equalização entre oferta e demanda de força de trabalho, que evidentemente atende ao mercado e às grandes empresas industriais (IANNI, 2004).

No bojo de uma ordem urbana e industrial, a nova era de edificações públicas é instaurada com a aproximação entre Juscelino Kubitschek e Oscar Niemeyer, responsável nos anos 40, 50 e 60 pelo projeto do Conjunto da Pampulha, e por Brasília, o mais famoso dos legados modernistas. Para Cavalcanti (2006) o projeto da Pampulha pode ser considerado o marco inicial de um modernismo genuinamente brasileiro, que nos conduz à máxima do ser moderno significando ser brasileiro (SIMÃO, 2001). Rompe-se com o racionalismo de influência europeia – particularmente Le Corbusier – e incorpora-se a arte ao projeto arquitetônico atrelada ao incremento das curvas, proporcionadas pela adoção de novos materiais na construção.

A inflexão expressa na ruptura com o estilo modernista europeu parece ter se mantido no campo estético, uma vez que a “arquitetura moderna brasileira”, no que parece ser a superação do fracasso dos projetos habitacionais populares, recobra seu sentido monumental a serviço dos grupos de poder econômico e político, e afasta, por hora, qualquer possibilidade de função social da arquitetura, sendo tão contemplativa quanto a arquitetura neocolonial, talvez numa obscura confusão entre poder público e poder-ser-público (SIMÃO, 2001).

A maximização do aspecto monumental da arquitetura moderna a serviço do poder político é alcançada com a construção de Brasília, novamente possibilitada no fortuito encontro entre Niemeyer e JK. Construir Brasília era parte de um planejamento no qual se forjou a ideologia de um crescimento geral para toda sociedade a partir do crescimento de um substrato específico da economia um crescimento que colocava *a posteriori* a distribuição de riquezas (IMASATO; VERÁS, 2012; FERRO, 2006).

Essa premissa coincide com um dos pilares do crescimento difundido pela economia neoclássica, o gotejamento (*trickle-down effect of growth*), cujo pressuposto garante que mesmo um crescimento concentrado provocará um crescimento generalizado. De acordo com esta ideia, o crescimento de uma parcela da população já enriquecida implicaria também o crescimento dos mais pobres pelo processo de gotejamento, o que se mostrou falacioso em países que apresentam profunda desigualdade social, cujo crescimento se manteve sempre concentrado (GAVA, 2009). Crescimento este que se manifesta na mobilização de recursos

investidos em transporte, geração e fornecimento de energia, infraestrutura urbana, além dos investimentos na produção de insumos estratégicos, com a criação das estatais. Não obstante o crescimento da economia e da renda *per capita* a partir de 1940, a distribuição de renda permaneceu fortemente desigual, estando os 40% mais pobres da população com 9,7% da renda total, enquanto os 10% mais ricos detinham 47,9% desta mesma renda (IANNI, 2004).

Retomando os lastros da epopeia modernista da construção de Brasília, desfazem-se aqui os laços com o braço europeu modernista na recusa ao flerte de Le Corbusier em participar no projeto da nova capital – há que se considerar que essa recusa fortalecia ainda mais a ideia de um Brasil moderno (CAVALCANTI, 2006). Na construção de Brasília os arquitetos modernos se depararam com um *problema* que fugia à capacidade literalmente idealizadora do projeto: a usabilidade. Não obstante o caráter contemplativo que a capital federal se deu como proposta, na qual os habitantes não eram convidados à confluência, mas sim à dispersão, dado que a disponibilidade de espaço não era problema, o que se viu em Brasília pode ser considerado, em parte, uma subversão ao ordenamento da vida antes pensado. Os planos dos idealizadores de Brasília para o grande contingente de trabalhadores que vieram principalmente das regiões norte e nordeste para trabalhar nos canteiros de obra, atraídos pelo chamariz governamental, era o deslocamento deste contingente para outras partes da região centro-oeste a fim de trabalhar nas atividades agrícolas, cuja produção seria destinada ao sustento dos hipotéticos moradores da nova capital. Todavia, a profecia governamental e modernista não se cumpriu, dando lugar aos acampamentos de excluídos que mais tarde foram legalizados. Apesar da subversão dos indesejáveis, Brasília permaneceu uma cidade segmentada, na qual impera a funcionalidade arbitrária e segregacionista (FERRO, 2006).

A separação racional pela qual a cidade foi construída e que imputa a seus habitantes uma lógica incontestada se apresentava já no ordenamento dos canteiros de obra, cuja elaboração taylorista sobre o homem de primeira classe (TAYLOR, 1995) desumanizava os trabalhadores e os exigia adaptação à racionalidade ordenada no projeto, como é possível compreender nos relatos de Ferro (2006).

Desde aquele momento (a chegada maciça dos imigrantes à Brasília), apareceram os primeiros sinais de violência no canteiro – sempre abafados pela imprensa. Não falo da violência intrínseca à manufatura da construção. Mas da outra, suplementar, canteiros e acampamentos cercados por “forças de ordem”, jornadas intermináveis de trabalho, alimentação precária. Anos mais tarde, quando fui preso, convivi com operários que participaram desta construção. Eles me contaram um sofrimento que mal imaginávamos então: suicídios numerosos, operários se jogando sob caminhões, disenteria quase cotidiana, cercados, sem poder sair (FERRO, 2006, p. 305).

Os dizeres de Ferro (2006) apontam que, desde a construção, a personalidade não seria marca da nova capital federal. A ideia de progresso vista sob a ótica da monumentalidade e da industrialização já fazia imperar a lógica produtivista do capital na própria produção do monumento. Sinaliza-se assim que a crítica modernista se mantém retórica, pois segue em atribuir o caráter passivo e reativo dos ditos homens brasileiros e se esgota na mesma monumentalidade sobre a qual impôs crítica. O que se ensaia como uma transfor-

mação estética amparada e amparando uma ideologia desenvolvimentista cessa num esteio ao projeto de poder de grupos dominantes.

O segundo ato diz respeito à falaciosa popularização da arquitetura propagada pelos arquitetos modernos. No ceio do ideário progressista do Estado Novo diversas mudanças na estrutura social do país se tornaram flagrantes, fazendo emergir demandas em diversos campos. A transição de uma economia essencialmente agrícola para a economia voltada para as atividades industriais trouxeram não apenas a possibilidade de mudança de um país exportador de produtos primários e importador de produtos industrializados – com reflexos evidentes na balança comercial e na dependência da variação cambial (PRADO JUNIOR, 1994) – mas também nas mudanças habitacionais decorrentes do crescimento do processo de centralização em grandes áreas urbanas e o inchaço populacional ocasionado pelo fluxo migratório rural em decorrência da precarização da produção agrícola (PRADO JUNIOR, 2011; LEFEBVRE, 1999; HARVEY, 2008).

A política desenvolvimentista baseada na industrialização deflagrada na era Vargas e com reflexos durante todo o século XX trouxe consigo elevado déficit habitacional. O fluxo migratório das zonas rurais, somado ao estabelecimento dos imigrantes europeus que se iniciou no final do século XIX sinalizou a urgente necessidade de se pensar políticas habitacionais – aliadas às políticas higienistas – e proporcionar dignidade aos trabalhadores das indústrias, representantes do homem progressista brasileiro. Concomitante a esta necessidade declarada pelo Governo, os grupos de arquitetos modernos, em oposição aos neoclássicos e ao academicismo impregnado pelas ideias das Escolas de Belas Artes, argumentavam que a nova arquitetura era não apenas uma mudança estética, como também a tentativa de romper o elitismo que pairava. Em suma, era hora de popularizar a arquitetura, substituindo a construção de teatros e palácios por habitações para a população (CAVALCANTI, 2006).

O composto legitimador dos arquitetos modernos primava também por uma conotação ético-ideológica – que coadunava perfeitamente com o momento político que o país atravessava – que os diferenciava dos predecessores e contemporâneos, demarcada na preocupação em construir moradias econômicas e aproximar a arquitetura social. De acordo com Cavalcanti (2006), a primeira obra modernista de habitação popular foram os apartamentos econômicos da Gamboa, de Lúcio Costa e Warchavchik, em 1933, sendo coincidente ao lançamento de Casa-grande e Senzala, de Gilberto Freyre. Dessa forma, a obra da Gamboa representaria um abraço por parte dos arquitetos às “ideias de Freyre a respeito da democracia racial e seu otimismo em relação à sociedade brasileira” (CAVALCANTI, 2006, p. 130).

Essa democracia racial, segundo Gomes (1982), se daria pelas facilidades da vida moderna que tornaria desnecessário o uso de empregadas domésticas, *liberando* esta força de trabalho ao destino das indústrias, que por consequência traria a tão almejada igualdade social e racial. Para Cavalcanti (2006) e Kapp (2006), as intervenções da arquitetura moderna não representaram qualquer possibilidade de inserção social por parte dos trabalhadores, pelo contrário, constituíram outro mecanismo de domesticação destes trabalhadores, e por não romper com os ideais do objeto arquitetônico como obra de arte, creditado a um autor (artista ou intelectual), com usuários passivos, sejam eles observadores que contemplam a obra, sejam personagens que nela atuam segundo o roteiro estabelecido pelo autor (KAPP, 2006, p. 8).

O problema de habitação deve ser necessariamente compreendido dentro da nova dinâmica de distribuição da população no Brasil, a partir da confluência de interesses da oligarquia, burguesia industrial e o Estado. É central nesta tríade o êxodo de mão de obra do campo para as cidades. Marini (2014) destaca que a pauperização do trabalho tem reflexos diretos no inchaço urbano e nas condições precárias de moradia que assolaram as grandes cidades, bem como nos problemas sociais que se acentuam na década de 40, uma vez que a massa de trabalhadores que migrava do campo para as cidades – dado o desaquecimento da produção agroexportadora para manutenção do preço – não tinha condições de competir com a mão de obra empregada na indústria, restando a ela postos de trabalho com pequena qualificação e remuneração proporcional, reforçando o que Sodré (1990) e Fernandes (2005) definiram como revolução burguesa sem proletariado.

O terceiro ato diz respeito à legitimação institucional que recai sobre a arquitetura moderna, quando da criação e da ocupação do SPHAN – atual IPHAN – em 1937, que a cristaliza como a *verdadeira arquitetura brasileira*, num autêntico *grand finale*. Um olhar lançado ao percurso do movimento modernista e da situação política e econômica brasileira no Estado Novo nos permite compreender a confluência dos ideários, e por consequência, a produção modernista no campo da antropologia, sociologia, literatura, pintura e principalmente arquitetura; como este fortuito encontro contribuiu para formatar ideologicamente o *ethos* do homem brasileiro urbano e operário.

É inegável que a produção moderna, nos mais diversos campos, apresentou confluência até então inédita, a rigor, sendo legítimo o tratamento de movimento em razão concomitância e homogeneidade das produções. Neste contexto, o ministro Gustavo Capanema decidiu criar, em 1936, um órgão que determinasse, defendesse e propagasse o patrimônio artístico nacional (CAVALCANTI, 2006). Foi delegado a Mário de Andrade, um dos maiores expoentes da literatura – e de todo o movimento – modernista o anteprojeto da instituição nascente. Para Capanema, o grupo modernista liderado por Mário de Andrade apresentava as melhores condições de auxiliar, no plano cultural, a formatação da mentalidade do homem brasileiro.

Dessa forma, este órgão não apenas seria responsável por pensar os novos monumentos, mas também de resguardar os monumentos do passado passíveis de serem protegidos para a posteridade. Se considerarmos que estão inscritas neste encontro a legitimação e a cristalização estilística e ideológica tanto do movimento modernista quanto do Estado Novo, sendo os interesses complementares, não seria difícil prever quais monumentos seriam escolhidos para proteção do órgão pensado por Mário de Andrade. Encontra-se aí não apenas o legado modernista, mas também o legado do Estado Novo.

4. A LITERATURA MODERNISTA DO *NOVO* E DA *RENOVAÇÃO*

A relação dialética presente nos movimentos culturais conduz, necessariamente, a um quadro estrutural resultante das convergências e divergências de particularidades em campos específicos, como a arquitetura, literatura, música e outros. Da mesma forma, este quadro estrutural exerce influência direta sobre estas manifestações, todavia, de maneira não determinista. No caso da literatura, Lafetá (2000) sinaliza que a compreensão da força de uma renovação estética passa por entender as relações que um movimento mantém com

os outros aspectos da vida cultural, e de que maneira as expressões deste movimento se inserem num contexto mais amplo de sua época. Para além da necessidade de se contextualizar o momento histórico destacado por Lafetá (2000), a compreensão do estabelecimento de um movimento cultural frente aos pares representa não só a superação, em algum grau, deste movimento, mas também uma hegemonia (IANNI, 2004) que o coloca na condição *d'avant-garde*. Gramsci (1978a) sinaliza que as relações de hegemonia se explicitam no interior do bloco histórico, de modo que possam desvelar como o domínio cultural representa também o domínio de uma classe social sobre a sociedade num determinado momento.

O funcionamento ideológico da produção cultural, e como o foi no modernismo, busca desenvolver não apenas o caráter essencial de sua própria produção, mas também confrontar as produções às quais impõe contrariedade e as instituições culturais que as suportam. A partir daí, desfazer-se de todo ordenamento social construído culturalmente por um período ao qual se opõe, destituindo poderes e os assumindo com nova roupagem, estabelecendo novas formas de dominação (WILLIAMS, 2011c).

No caso da literatura, de forma geral, essa superação contém em si tanto a necessidade de uma reforma estilística a partir da nova forma de linguagem, como o engajamento com outros aspectos da vida cultural e as questões que permeiam o contexto de um determinado período histórico. Em razão destas mudanças, Lafetá (2000) assevera que qualquer nova posição estética na literatura contém em si um projeto estético – ligado às modificações operadas na linguagem – e um projeto ideológico, diretamente conectado com o pensamento, a visão de mundo de uma dada época, em um dado tempo e espaço social. É essa conexão do caráter ideológico com o concreto – não determinado, mas dialético – que confere à literatura potencial de reflexão sobre a realidade, uma vez que a produção literária pode não apenas expressar sentidos socialmente criados, como também ser produtora de significados que transformem estes sentidos sociais (WILLIAMS, 2011b).

Embora categoricamente projeto estético e projeto ideológico sejam tratados nas suas particularidades, Lafetá (2000) reforça que o projeto estético na literatura já contém em si o projeto ideológico, dado que a contraposição do novo frente ao velho, o ataque às maneiras de dizer, representam também um ataque às maneiras de ver uma época e suas nuances. Se considerarmos a linguagem como uma das formas de externalização da visão de mundo – reforçando, legitimando, sustentando ou encobrindo as reais relações com a natureza e a sociedade – investir contra as formas e os conteúdos empregados pelo velho é já investir contra o *ver* o *ser* deste tempo.

A superação do velho pode ser tomada a cabo pelo projeto modernista, mesmo em escala mais ampla, para além do caso brasileiro. De acordo com Williams (2011c), o caráter semântico do termo moderno data do fim do século XVI como sinônimo de 'agora', sendo seu uso um marcador do tempo que sucedeu ao Medieval e a Antiguidade. Já no século XVIII, ressalta o autor britânico, os termos 'modernizar', 'modernismo' e 'modernista' recobravam a ideia de renovação e melhoria. Já o uso contemporâneo, cunhado no século XX, traz o 'modernismo' como significado de um movimento cultural que fixa a ideia do moderno, da transição, do novo em resposta ao seu predecessor imediato (WILLIAMS, 2011c).

Ao analisar o projeto estético/ideológico do modernismo brasileiro, particularmente na literatura, Lafetá (2000, p. 21) indica que, do ponto de vista estético, há uma ruptura frente à linguagem tradicional; do ponto de vista ideológico, identifica-se a busca por uma

consciência do país, a legitimação de uma expressão artística genuinamente nacional e o “caráter de classe de suas atitudes e produções”. Lafetá (2000) sinaliza a existência de uma curiosa convergência entre o projeto estético e o projeto ideológico do movimento literário moderno, dado que este apresenta um rompimento com a linguagem bacharelesca, artificial e idealizante que refletia a consciência ideológica da oligarquia rural detentora do poder até 1920, antes das transformações provocadas pela imigração e pela intensificação da industrialização, urbanização e a crise econômica.

O caráter ideológico da literatura moderna denota aqui uma clara tentativa de se desvencilhar das barreiras da linguagem oficializada e, sobretudo, das velhas formas de compreensão do mundo sob a lente de uma oligarquia agrária, indo ao encontro do que Williams (2011c, p. 6) denomina fundamento ideológico artes modernas, que numa tomada de posição antiburguesa, “ou escolhem a valorização aristocrática anterior da arte como um domínio sagrado acima do dinheiro e do comércio, ou as doutrinas revolucionárias” que apontam para a arte como “uma vanguarda libertadora da consciência popular”.

Cândido (1989) ressalta que este caráter ufanista presente na literatura pode ser compreendido desde o descobrimento da América Latina, quando da exaltação da terra encontrada. De certa forma, esta característica se transformou numa marca herdada pelos intelectuais latino-americanos, no qual a “literatura se fez linguagem de celebração e terno apego” (CÂNDIDO, 1989, p. 140). A reboque da manutenção do status quo, o caráter ideológico modernista compõe um quadro de sedimentação identitária que nossa formação histórica nos privou (HOLANDA, 1995; FREYRE, 2003), buscando consubstanciar a ideologia do homem brasileiro progressista (CHAUÍ, 1987), conforme a operacionalização apontada por Gramsci (1978b), na qual o popular se apresenta na literatura como “[...] um determinado conteúdo intelectual e moral que seja a expressão elaborada e completa das aspirações mais profundas de um determinado público, isto é, da nação-povo numa certa fase de seu desenvolvimento histórico” (GRAMSCI, 1978b, p. 90).

Em tese, o caráter ideológico e estético – aqui separado apenas para preservar as categorias utilizadas no campo da literatura – representaria uma inflexão ao refinamento acadêmico que segregava o popular e idealizava o real. Tal empreitada tomou a cabo a inspiração na vida cotidiana e o caráter folclórico, transpostos numa linguagem coincidente à modernidade do século XX. Não obstante as mudanças observadas, Oliveira (2011) destaca a inocuidade do projeto estético da literatura moderna em razão da incessante necessidade de rápida transformação do em tradição.

Além da necessidade de cristalização enquanto ‘nova’ literatura brasileira, outro ponto que repele a possibilidade de superação do velho no projeto ideológico da literatura moderna é o amparo de sua produção por parte de uma parcela refinada da burguesia rural brasileira, detentora de fortunas geradas pelo café (LAFETÁ, 2010). Indo além, cabe destacar que, apesar de assumir adornos que a aproximava de uma suposta transformação que acompanhava a nova etapa de desenvolvimento do país, no caso, a industrialização, a produção artística moderna não contou com financiamento dos industriais – particularmente em São Paulo. Já no plano estético, por outro lado, Lafetá (2000, p. 23) destaca que a literatura moderna comunga com a industrialização “tanto na temática quanto nos procedimentos (a simultaneidade, a rapidez, as técnicas de montagem, a economia e a racionalização)”.

A contradição aqui estampada encontra resolução em Williams (2011b; 2011c). Para o autor, a consolidação do modernismo está intimamente vinculada ao crescimento das grandes cidades e no movimento migratório provocado pela industrialização, que modifica por completo a forma da produção literária, que embora produza estranhamentos urbanos – alienação – como tema, mantém primazia no caráter universal da produção modernista, da nova linguagem, que em si já afasta o modernismo das contradições existentes na sociedade, e por consequência, do seu suposto ponto de partida enquanto produção artística. Assim, a universalidade seria a negação das diferenças, o relevo da razão, a manutenção dos padrões estéticos e ideológicos nas mãos de poucos.

Para Lafetá (2000), o aparente estranhamento pode ser compreendido ao observarmos o caráter nitidamente capitalista do formato das relações de produção agrária em São Paulo, bem como a formação de uma burguesia industrial financiada com os lucros decorrentes das atividades agrárias. É preciso destacar que o crescimento dessa burguesia industrial, por vezes, não decorre de investimento direto da velha oligarquia agrária, mas por alianças estrategicamente estabelecidas a fim de manter os privilégios dos dois grupos. Como exemplo, cabe tomar a redução da capacidade de importação – necessária à industrialização – a partir dos anos 1920, para a qual a solução passou por elevar as divisas disponíveis alavancando o lucro das atividades agroexportadoras com incentivos e com a superexploração do trabalho (MARINI, 2014). Marini (2014) destaca que esta geração de divisas para alavancar a indústria não apenas torna distante qualquer possibilidade de distribuição de renda, mas também representa o abandono por parte da burguesia industrial de qualquer fraseologia revolucionária.

A relação dialética entre base e superestrutura desvela nesta última, uma vez mais, a conveniência do relacionamento com a oligarquia agrária. Trata-se aqui de uma burguesia educada na Europa, adaptada ao estilo moderno europeu, de forma que não poderia se manter livre do contato com a arte. Assim, torna-se compreensível a adoção, por parte do *ethos* burguês, da arte moderna que confrontava com o velho estilo da oligarquia agrária, mas não de forma a romper completamente com o velho, tanto no plano estético quanto no ideológico. Indo além, é possível afirmar que o ‘novo’ era deleite do ‘velho’, de forma que os poetas modernos se fizessem presentes nos suntuosos banquetes e festas promovidos pela aristocracia, como assinala Mário de Andrade em “O Movimento Modernista”, no que Lafetá (2000) afirma ser a união do culto da modernidade internacional com a prática da tradição brasileira promovida pelos artistas do modernismo e os senhores do café.

No plano ideológico a literatura moderna apenas estende o caráter conservador das supostas transformações, sendo apêndice de um domínio que se desloca do rural para o urbano, das atividades agrárias para as industriais, numa sutil adaptação às contingências econômicas após a crise do café no fim da década de XX. Ainda no plano ideológico, o movimento literário oblitera qualquer possibilidade de incorporar o ordinário, fundamentalmente questões contraditórias concretas, e por consequência, de externalizar outra via superestrutural de reconhecimento destas mesmas contradições, mantendo-se do lado mais forte.

O isolamento entre o aspecto estético e ideológico parece ser fazer presente na análise de Sodré (1999). Embora o autor não trate de uma eventual separação entre os dois aspectos, dá como destaque dessa produção o rompimento com o academicismo então

praticado, além da necessária construção de uma produção originalmente nacional. Em termos contextuais, Sodré (1999) destaca a complexidade do período de nascimento da literatura moderna, sendo raros os períodos de liberdade – mais presente entre 1930 e 1935 – e intensas as repressões. Qualquer reflexão sob o ponto de vista da dialética interna nos conduz a duas possibilidades, sendo elas a inércia frente ao concreto, onde predominam as mudanças na forma, ou a superação de parte das determinações, na qual as contradições concretas seriam enredo literário.

Neste último campo, pelo resgate de Sodré (1999), ao que tudo indica as investidas recaíram sobre a velha oligarquia agrária, na produção de romances regionalistas. Uma ilação possível do silenciamento de parte dos literários modernos frente às questões sociais é a separação necessária entre a produção do início da década de 20 e a produção no estágio de amadurecimento, já na década de 30. Nesta direção, Bueno (2004) ressalta ser complexo admitir que haja uma continuidade dos projetos citados de uma geração para outra, do movimento literário modernista à época da Semana de Arte Moderna para os modernistas pós-revolução de 30, uma vez que a ênfase das gerações apresentava desacordo. Para Bueno (2004), num primeiro momento predominava a ideia de um país novo, que dá lugar à concepção de país subdesenvolvido a ser tratado pela geração de 30. O plano ideológico da geração de 20, do país novo, mergulha em uma utopia de um projeto de vanguarda artística que pensa o presente e projeta o futuro (WILLIAMS, 2011c), enquanto a geração de 30, tomando para si a referência de país subdesenvolvido, se propõe a discutir o próprio presente.

De maneira mais incisiva, Sodré (1999) entende que a proeminência literária entre os anos de 1925 e 1930 nada tem a ver com o que classificou como “simples agitação primária da chamada Semana de Arte Moderna”, distinguindo o novo do moderno, sendo o primeiro o que se encontrava na Semana de Arte, e o moderno a literatura que de fato rompia com o caráter academicista presente na literatura nacional (SODRÉ, 1999, p. 73). Este novo, impregnado na Semana, pode ser tomado como uma subversão aos padrões estéticos dominantes, todavia, sob a proteção das estruturas subjacentes, nas quais a burguesia se fazia conciliadora com o latifúndio e impulsionava as artes com pretensões subversivas (SODRÉ, 1988). É essa a separação inscrita na literatura moderna, quando o caráter estético não contempla o plano ideológico, ou de maneira mais precisa, não se estabelece do ponto de vista materialista. De acordo com Bosi (1994, p. 384), “fórmulas mais ou menos anárquicas” e “regressões literárias ao inconsciente” não removem o peso da tradição, em particular, quando se unem oligarquia e burguesia, sendo necessário, então, estabelecer o ponto de partida de uma nova literatura na “vivência sofrida e lúcida das tensões que compõem as estruturas materiais e morais do grupo em que se vive”.

A inocuidade enquanto revolução encontrada no combate ao academicismo das primeiras produções e o caráter contestatório da produção regionalista que colocava em xeque as velhas oligarquias possuem um ponto em comum. Ambas resvalam – não necessariamente por conveniência – as estruturas política e econômica dominantes em períodos específicos. No caso das produções do início dos anos 20, o *modus operandi* da velha oligarquia foi constantemente silenciado, evidenciando ainda mais a relação pacífica entre os grupos. Já na produção literária de caráter denunciante, de poesia militante e de combate, alinham-se os interesses de uma burguesia industrial – dada a crítica da poesia regionalista

às oligarquias – e de um projeto político de país urbano e industrial e protetor dos trabalhadores.

O interesse que antes passava por modificar a cena cultural do país para uma realidade mais moderna intenta agora revolucionar essa mesma realidade, modificá-la profundamente, superando a posição burguesa, inserindo em seu bojo o proletário. A ideia de uma caminhada conjunta entre projeto estético e projeto ideológico se faz ainda mais falaciosa quando Lafetá (2000) lança como hipótese à sua análise que a transição da fase heroica – consolidação estética da literatura modernista – para a fase da revolução – retomada do projeto ideológico – na qual a conscientização política, a literatura combatente e participante “colore” o projeto estético. Não obstante o lançamento de novas matizes para a produção literária, há que se considerar o desvio dessa mesma produção literária do seu curso de profunda experimentação estética, destruindo, portanto, “o sentido mais íntimo de modernidade” (LAFETÁ, 2000, p. 34).

Qualquer possibilidade de uma produção cultural que fosse de encontro a uma dominação econômica e política cai por terra quando a aproximação do grupo modernista com a classe dominante nos conduz ao que Gramsci (1978a) caracterizou ser a mediação das relações hegemônicas, na qual a classe dominante tem a seu serviço um grupo de intelectuais que legitima sua dominação para além da própria esfera essencialmente de ordem material, incutindo a partir da hegemonia social e da construção de ideologias um vínculo orgânico entre o modo de produção e as superestruturas.

Se tomarmos como premissa o pressuposto da dissociabilidade entre o projeto estético e o ideológico, mesmo respeitando as peculiaridades de cada projeto na literatura modernista, nenhum outro ponto de chegada pode ser visto que não o continuísmo, na medida em que se esvaem as possibilidades de mudança a partir de uma tomada de consciência sob a lente das produções culturais. Lafetá (2000) corrobora essa ilação quando destaca que a ideologia de esquerda está ausente nas obras da fase heroica da literatura moderna, sendo escassas produções que aprofundassem em questões sociais que a ‘nova’ organização produtiva e urbana deflagraram, e ausentes aquelas que induzissem a consciência a respeito de uma revolução proletária.

Apesar de condicionar a consolidação do movimento modernista ao processo que contemplasse tanto a ruptura estética quanto a ideológica, a primazia da mudança estética suspenderia o caráter ideológico do movimento, convenientemente adequado a um período em que se fazia necessário o ‘apoio’ da nova burguesia industrial e que se lançava em críticas às velhas oligarquias. Após a Revolução de 30, a ascensão das questões trabalhistas e de um programa de governo populista que teve como bandeira estas mesmas questões não representaria uma nova conveniência, um retorno ao projeto ideológico que trouxesse à baila as denúncias sociais?

Sob o ponto de vista das relações de classe, Marini (2014) demarca que o surgimento da burguesia industrial e de um novo proletariado resulta na estabilização do poder dessa nova burguesia e nas garantias afirmadas pelo Estado Novo, cujos resultados imediatos são concessões sociais aos trabalhadores e uma organização sindical rígida, dentro de um modelo corporativista (MARINI, 2014). Se tomarmos o caráter ideológico da produção literária e sua relação dialética com elementos de ordem política e econômica, vamos ao encontro do que Ianni (2014) assevera ser o próprio retrato da formação social brasileira, um

complexo de episódios que se assemelham e ciclos que se repetem de maneira monótona, de modo que o então presente capitalista, urbanizado e industrial convivesse com vários momentos pretéritos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse ensaio teórico é resgatar o desenvolvimento do modernismo – tomando como referências a arquitetura e a literatura – e seu laço indissolúvel com os grupos de poder político e econômico, com consequências diretas sobre a sociedade brasileira e sobre a própria ideia de Brasil. A relação tríplice aqui estabelecida – política, econômica e cultural – se dá a partir de um movimento dialético em que o sentido ideológico imputado no Estado Novo remete à ideia de uma nação progressista que rompesse tanto com os traços de uma oligarquia agrária como com a dependência externa, no plano econômico e político.

Sob o manto da formação do *verdadeiro homem brasileiro*, o modernismo vai ao encontro dos anseios do Estado Novo, que após a “revolução de 30”, emoldura a ideia de um país vanguardista e progressista. Em complemento ao *novo estágio* que o país experimentava, a ideia de se desenvolver um movimento cultural compatível com o projeto de nação ganhou corpo. O caminho aqui trilhado nos leva ao que Marini (2014) estabeleceu como premissas básicas de uma revolução burguesa: assumir o antagonismo nação-imperialismo como principal contradição, manifesta no interesse em rompermos com a dependência econômica e cultural estrangeira; admitir um dualismo estrutural na sociedade, que oporia o pré-capitalismo ao capitalismo.

Não obstante o intento da burguesia, não se trata aqui de um confronto frente às aspirações da oligarquia. O caráter progressista que se manifesta fundamentalmente na transição de uma economia agrária exportadora para uma economia industrial, é chancelado pelo sistema bancário que subsidia a importação de máquinas para as indústrias a partir da drenagem do capital excedente das atividades agroexportadoras. As transformações que poderiam colocar em xeque o poder da velha oligarquia são suavizadas com os acordos firmados pelo Estado Novo, na medida em que este garante a manutenção do ganho médio da velha oligarquia, sem que essa mantenha níveis elevados de produção. Há aqui um elemento que incide sobremaneira no devir de Brasil do Estado Novo, pois acelera a migração de trabalhadores para os grandes centros urbanos em razão do desaquecimento das atividades agroexportadoras, gerando não apenas excedente de mão de obra, como um novo ordenamento urbano.

O projeto vanguardista encontra-se num movimento de interdeterminações. A primeira diz respeito às necessárias intervenções urbanas para sanar o déficit habitacional provocado pelos inchaços populacionais. Além disso, nota-se a necessidade de criação de um sistema de proteção da nova classe trabalhadora no Brasil e, por fim, do Estado Novo demarcar simbolicamente o estágio de desenvolvimento que rompe com a dependência externa. Essa ordem tríplice encontra refúgio na arquitetura moderna e seu funcionamento ideológico. A aproximação junto ao poder político confere à arquitetura moderna o status de arquitetura genuinamente brasileira, amparada na superação do classicismo a partir das edificações ministeriais – voltadas para proteção do trabalhador, e por supostamente

romper com o caráter contemplativo de seus predecessores, incorporando em seu propósito a construção de moradias populares, transpondo as divisões classistas.

Essa posição traz em seu discurso a legitimação estética e ideológica de inserção nas camadas populares, indo ao encontro do *ethos* vigente no Estado Novo. Todavia, a proposta estética embutida de seu cunho ideológico que aparentemente encontrava ressonância pela suposta democratização da arquitetura, em si, era insuficiente para solidificar a arquitetura moderna como estilo brasileiro. Este status demandou outro movimento que culminou na cristalização da arquitetura moderna e do próprio caráter progressista, na medida em que a criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) passasse a legitimar a arquitetura moderna e seu legado para a posteridade.

No campo literário, a crítica domesticada dos modernos se mantém quando da inocuidade das reformulações no plano ideológico – aqui separado do estético pelos próprios modernos. É possível afirmar que a reforma estilística na literatura modernista se apresentou como um fim em si mesmo, uma vez que o dito *projeto estético* – aparentemente autônomo de seu cunho ideológico – manteve distante, durante a década de 20, as questões cotidianas e as lutas de classe, dentro do que Sodré (1988) classificou como subversão fomentada por uma burguesia que concilia seus interesses aos da oligarquia.

A inserção da crítica pode se fazer notar nos romances regionalistas, já na década de 30, todavia, restringindo o caráter denunciante às condições de trabalho no campo. Questões ligadas à precarização do trabalho e à vida urbana não foram tratadas – seja por conveniência, seja por descompasso histórico. Como resultado, observa-se o silenciamento frente à desigualdade social presente tanto na economia agrária como na industrial. Tal qual a própria transição da atividade agrária para a industrial, a literatura moderna se faz distinta em tudo que é aparente, mantendo intacta sua essência.

Retomando o caráter ideológico da arquitetura e da literatura moderna, é possível afirmar que a primeira manteve relação íntima com o ideário progressista presente no Estado Novo, uma vez que ao ser financiada pelo governo, determina as vicissitudes urbanas no plano estético, e contribui para afirmação do ideal brasileiro. No caso da literatura, apesar de compor perfeitamente o ideal de nação progressista e emancipada da produção literária europeia, verifica-se uma relação que é estabelecida menos com o caráter político do Estado Novo e mais sobre suas bases condicionantes, pois incide de maneira direta à preservação das contradições existentes nos modos de produção mais determinantes, seja ele o proeminente na oligarquia agroexportadora ou na burguesia industrial.

Evidentemente que o esforço aqui empregado não deve ser encarado como avanço no tratamento histórico, uma vez que outras áreas se debruçaram sobre estas questões, em particular, a história e o próprio campo da arquitetura. Entretanto, acredito que pode ser um bom exercício, tanto nos estudos organizacionais quanto na administração pública, de compreensão dessa relação direta e material da cultura com elementos de ordem política e econômica a partir de uma perspectiva histórica, que abrem perspectivas de se observar movimentos do Estado e das empresas junto às atividades culturais, bem como o conteúdo destas mesmas, em consonância ou coalizão com questões dessa mesma ordem. E em complemento, compor um exemplo de maior amplitude da operacionalização ideológica da cultura nas questões sociais concretas.

REFERÊNCIAS

- BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 43 ed., 1994.
- BUENO, L. Nação, Nações: os modernistas e a geração de 30. **Via Atlântica**, n. 7, out, p. 83-97, 2004.
- BRULON, V. **(Des)Organizando o Espaço Social de Favelas: o campo burocrático do Estado em ação no contexto da “pacificação”**. (Tese) Doutorado em Administração. Fundação Getúlio Vargas – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro: FGV/EBAPE, 2015.
- BRULON, V.; PECCI, A. Organizações públicas e espaços às margens do Estado: contribuições para investigações sobre poder e território em favelas. **Revista de Administração Pública**, v.47, n.6, p. 1497-1517, 2013.
- CANDIDO, A. Literatura e Desenvolvimento. In: _____. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, p. 140-162, 1989.
- CAVALCANTI, L. **Moderno e Brasileiro: a história de uma nova linguagem na arquitetura (1930-1960)**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- CHAUI, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2ª ed, 1987.
- FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 5ª ed., 2005.
- FERRO, S. **Arquitetura e Trabalho Livre**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- FORTES, R. V. Procedimento investigativo e forma expositiva em Marx – duas leituras: Lukács/Chasin. **Verinotio – Revista on-line de Educação e Ciências Humanas**, v. 5, n. 9, p. 73-105, 2008.
- FREYRE, G. **Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 48 ed., 2003.
- FURTADO, C. **Cultura e Desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 34 ed., 2007.
- GAVA, R. **Autodeterminação Local e Desenvolvimento: uma análise da dinâmica social no município de São Roque de Minas**. (Tese) Doutorado em Administração – EBAPE/FGV. Rio de Janeiro: EBAPE/FGV, 2009.
- GOMES, A. M. O Trabalhador Brasileiro. In: OLIVEIRA, L.L. *et al.* **Estado Novo: ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GOMES, F. G. O jovem percurso da administração política. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 1, p. 7-24, 2012.
- GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

- GRAMSCI, A. **Literatura e Vida Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.
- HARVEY, D. Right to the City. **New Left Review**, v. 53, sep/oct, p. 23-40, 2008.
- HOBBSAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 26 ed., 1995.
- IANNI, O. **A Ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- IMASATO, T.; VÉRAS, M. L. Brasília e Modernidade: um ensaio sobre o processo de produção da capital brasileira. **Gestão e Sociedade**, v. 6, n. 15, p. 335-359, 2012.
- KAPP, S. Contra a Integridade. **MDC. Revista de Arquitetura e Urbanismo**, v. 1, n. 2, p. 8-11, 2006.
- LACERDA, D. S. The production of spatial hegemony as statecraft: an attempted passive revolution in the favelas of Rio. **Third World Quarterly**, v. 37, n. 6, p. 1083-1101, 2016.
- LAFETÁ, J. L. **1930: a crítica e o modernismo**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.
- LEFEBVRE, H. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- _____. **Le Marxisme**. Paris: Presses Universitaires de France, 2006.
- _____. **O Direito a Cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.
- _____. **The Production of Space**. Oxford: Blackwell Publishing, 1991.
- LUKÁCS, G. Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Roma: Editoi Riuniti, 1981.
- MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Florianópolis: Insular, 2014.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, M. V. F. **A Ruína e a Máscara: as contradições de uma modernização conservadora em Inferno Provisório, de Luiz Ruffato**. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.
- PAÇO-CUNHA, E. **Gênese, Razoabilidade e Formas Mistificadas da Relação Social de Produção em Marx: a organização burocrática como abstração arbitrária**. (Tese) Doutorado em Administração. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- PRADO JUNIOR, C. **História e Desenvolvimento: a contribuição da historiografia para a teoria e a prática do desenvolvimento brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- _____. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 41 ed., 1994.
- SANTOS, R. S.; BARRETO, E. F.; RIBEIRO, E. M.; BARRETO, M. G. P. O expediente: a dimensão esquecida da administração política. **Organizações & Sociedade**, v. 16, n. 49, p. 373-388, 2009.
- SANTOS, R. S. *et al.* A crise, o Estado e os equívocos da administração política do capitalismo contemporâneo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. 4, p. 1011-1034, 2016.
- SANTOS, R. S.; RIBEIRO, E. M. A Administração Política Brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 27, n. 3, p. 102-135, 1993.

SILVA, S. **Expansão Cafeeira e Origens da Indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 5 ed., 1981.

SIMÃO, M. C. R. **Preservação do Patrimônio Cultural em Cidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SODRÉ, N. W. **Formação Histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **Literatura e Histórica no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Graphia, 2 ed., 1999.

_____. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 8 ed., 1988.

SOJA, E. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SUMIYA, L. A.; SILVA, M. P.; ARAÚJO, M. A. D. Paradigmas e críticas presentes na construção do campo de conhecimento da Administração Política. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 1, p. 35-49, 2014.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

TRICÁRIO, L. T. Para o modernismo, a modernidade. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, v. 14, n. 15, p. 210-238, 2007.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio – Revista on-line de Educação e Ciências Humanas**, v. 6, n. 12, p. 40-64, 2010.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

_____. **O Campo e a Cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.

_____. **Política do Modernismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011c.

Data de submissão: 15/07/2016.

Data de aprovação: 12/04/2017.



Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO: A ÓTICA DOS GRADUANDOS DE TRÊS UNIVERSIDADES DA BAHIA

Teaching competencies in administration higher education:
the view of three university undergraduates in Bahia

Jader Cristino de Souza-Silva*
Roberto Brasileiro Paixão**
Ana Paula da Silva***
Marcus Vinícius Pereira Alves****

RESUMO

Fruto de uma pesquisa mais ampla sobre docência superior no campo da Administração, este artigo buscou identificar quais as competências que compõem o perfil do professor excelente na área de Administração na ótica dos próprios estudantes de graduação em Administração. A pesquisa adotou uma abordagem qualiquantitativa, utilizando-se do Discurso do Sujeito Coletivo como estratégia de análise dos dados. O material empírico foi coletado junto a 87 estudantes de graduação de três universidades da Bahia. A partir da análise do material empírico, identificou-se 44 competências caracterizadoras do professor excelente na área de Administração, embora somente 22 delas foram mais profundamente analisadas devido ao quesito representatividade. Convém ressaltar que tais competências corroboram as pesquisas anteriores sobre o tema (MARSH, 1991; FRIEDMAN, 1999; LOWMAN, 2007; PAN *et al.*, 2009; DELANEY *et al.*, 2010) e, em certa medida, acrescentam detalhes a partir da apresentação dos discursos coletivos.

Palavras-chave: Competências do Professor Excelente. Docência em Administração. Ensino Superior.

ABSTRACT

As the result of wider research on higher education teaching in the field of Administration, this article sought to identify the competencies that make up the profile of the excellent professor in the area of Management from the perspective of undergraduate students in Business Administration. The research adopted a qualitative and quantitative approach, using the Collective Subject Discourse as a strategy for data analysis. The empirical material was collected from 87 undergraduate students from three universities in the state of Bahia. Based on the analysis of the empirical material, we identified 44 characteristics that characterize the outstanding teacher in the Administration area, although only 22 factors were further investigated due to their representation. It is worth noting that such factors corroborate previous research on the topic (MARSH, 1991; FRIEDMAN, 1999; LOWMAN, 2007; PAN *et al.*, 2009; DELANEY *et al.*, 2010) and, to some extent, add details arising from the presentation of collective discourses.

Keywords: Characteristics of the Excellent Professor. Teaching of Administration. Higher Education.

*Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia. Doutor em Aprendizagem Organizacional pela UFBA/ Michigan State University. E-mail: souzajader@gmail.com.

**Professor Adjunto do Núcleo de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia.

***Graduado em Administração pela Universidade Salvador - Unifacs.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, o ensino superior tem experimentado um vertiginoso processo de expansão, trazendo com ele algumas transformações que promovem uma diminuição de sua qualidade (KUHL *et al.*, 2013). A Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) pôs fim à legislação que determinava o modelo único de Universidade. Dessa forma, abriu-se uma interessante oportunidade para expansão do ensino superior no Brasil, sobretudo do setor privado (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; SOUZA-SILVA, 2007; GUSMÃO, 2014).

Outros fatores contribuíram para tal ampliação. De fato, o ensino superior também se expandiu a partir do impacto do ensino médio que cresceu em virtude das políticas de investimento governamental que acabaram por promover significativo crescimento do sistema, especialmente a partir dos anos de 1990 (SIQUEIRA, 2001; SOUZA-SILVA, 2007). Por conta das deficiências do ensino superior público brasileiro e, principalmente, em função de sua incapacidade de absorver toda a demanda existente à época, as instituições de ensino superior (IES) privadas apresentaram-se como alternativa de absorção de tal demanda (TAKAHASHI, 2010), promovendo um acelerado aumento deste setor (SOUZA-SILVA, 2007; MANGANELLI, 2008). O curso de Administração foi um dos que mais cresceu neste contexto de expansão do ensino superior (SOUZA-SILVA, 2007). Existem, no Brasil, mais de 2.000 cursos, mais de 500 mil estudantes e mais de 25 mil professores de Administração (TORDINO, 2008).

Boa parte da expansão do ensino superior em Administração tem acontecido a partir de IES privadas, que demonstram possuir uma orientação cada vez mais mercantilizada (SENO; KAPEL; VALADÃO JÚNIOR, 2014). Num contexto de ensino superior em Administração mercantilizado, o processo educacional passa a ser concebido como a prestação de um serviço eminentemente dirigido por concepções comercial e utilitarista da relação cliente-fornecedor (SOUZA-SILVA, 2007; SENO; KAPEL; VALADÃO JÚNIOR, 2014). Neste cenário, muitas vezes, a universidade acaba por não formar integralmente um indivíduo competentemente preparado para exercer sua profissão nem muito menos um cidadão crítico e reflexivo capaz de interferir e transformar as ordens estabelecidas. Assim, a consequência é um ensino superior em Administração cada vez mais empobrecido (PAIXÃO *et al.*, 2014).

Neste contexto de empobrecimento da qualidade do ensino superior em Administração no Brasil, deve-se pensar em alguns fatores capazes de reverter esta situação. Há de se considerar ainda que boa parte dos estudantes de doutorado, entenda-se futuros professores na maioria, concentram o seu desenvolvimento mais em habilidades e conhecimentos referentes a disciplinas específicas do que em questões pedagógicas (BENNIS; O'TOOLE, 2005; SILVA; COSTA, 2014). Logo, num contexto onde a reflexão pedagógica sobre a formação do professor de Administração é preterida (GREENBERG; CLAIR; MACLEAN, 2007), pesquisar sobre as competências fundamentais de um professor diferenciado (positivamente) em Administração, bem como se dá o processo de formação de um excelente professor desta área é o mote de uma linha de pesquisa, da qual este artigo é um dos primeiros produtos.

Neste sentido, o problema de pesquisa é: a partir da visão dos alunos de graduação, quais as competências do professor excelente no ensino superior em Administração? O obje-

tivo deste trabalho é identificar quais são as competências do professor excelente no ensino superior em Administração, a partir da visão dos graduandos do referido curso. É importante assinalar que não se tem o propósito de identificar as competências do professor excelente como pesquisador. Não que tais atributos não mereçam a devida atenção. No entanto, por opção teórico-metodológica a avaliação do docente, nesta investigação, limita-se ao seu trabalho como educador, ou seja, a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa justifica-se, pois, apesar de existirem alguns estudos (MARSH, 1991; FRIEDMAN, 1999; LOWMAN, 2007; PAN *et al.*, 2009; DELANEY *et al.*, 2010) sobre o perfil do professor excelente¹ (exemplar, diferenciado ou eficaz), não são muitos os trabalhos que se debruçaram em investigar as competências do professor eficaz na área específica da Administração. Neste sentido, no que concerne às competências do professor ideal, aquilo que já foi encontrado em outras áreas do conhecimento pode diferir quando se analisa um público diferente (REICHEL; ARNON, 2009; NOGUEIRA; CASA NOVA; CARVALHO, 2012).

Ademais, há uma pressão em relação às práticas pedagógicas dos professores de Administração, no sentido de que as mesmas estejam coerentes com negócios cada vez mais internacionais, mercados sem fronteiras, força de trabalho cada vez mais diversificada e uma constante e rápida atualização tecnológica. Em paralelo, as instituições de ensino também têm encampado mudanças nos formatos dos cursos em geral, abreviando-os, e intensificando o uso de tecnologias no ensino, notadamente na educação a distância (GREENBERG; CLAIR; MACLEAN, 2007; KUHL *et al.*, 2013). Assim, este ambiente de mudanças requer uma reflexão sobre o quê os professores de Administração ensinam, como ensinam e porque certas escolhas pedagógicas são tomadas. Professores de Administração devem atentar-se para questões pedagógicas ligadas ao ensino da Administração, como sua postura enquanto professor, seu relacionamento com os estudantes e como educar para uma futura geração de líderes e cidadãos globais (FRIGA; BETTIS; SULLIVAN, 2004; GREENBERG; CLAIR; MACLEAN, 2007). Resumindo, é necessária uma reflexão por parte do professor de Administração sobre seu papel enquanto educadores.

Salienta-se que podem existir algumas ponderações sobre a capacidade dos estudantes para realizar a avaliação dos docentes. Tais ponderações partem de argumentos que os alunos não possuem experiência para contribuir com tal análise, devendo ser mais prudente deixar a avaliação dos docentes a cargo dos seus próprios pares (NOGUEIRA; CASA NOVA; CARVALHO, 2012). No entanto, a literatura já demonstrou que não há fundamento para esse argumento, configurando tal afirmativa como um mito (ALEAMONI, 1999; AXELROD, 2008; NOGUEIRA; CASA NOVA; CARVALHO, 2012). Assim, o material empírico dessa pesquisa foi coletado junto a 87 alunos do curso de Administração de três universidades baianas: Universidade Federal da Bahia (pública e federal); Universidade do Estado da Bahia (pública e estadual); e Universidade Salvador (privada).

1. Neste *paper*, professor excelente, bom professor, professor exemplar, professor ideal, professor eficaz e professor efetivo serão utilizados como termos intercambiáveis.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEITOS DE COMPETÊNCIA

Ao se debruçar na literatura sobre o construto relacionado à competência, percebe-se um campo vasto e fecundo (FLEURY; FLEURY, 2004; GODOY *et al.*, 2009; CRAWFORD; NAHMIA, 2010). Apesar disso, muitos dos escritos acadêmicos sobre esse assunto acabam sendo influenciados por alguns autores seminais, tais como: McClelland (1973), Boyatzis (1982), Parry (1996), Le Boterf (2003), Zarifian (2003), dentre outros.

Segundo McClelland (1973), competências são características pessoais que podem promover uma performance superior na realização de uma tarefa. Boyatzis (1982) vê a competência como uma conjunção de conhecimentos, habilidades e atitudes que propiciam uma performance superior, mas sem desconsiderar o contexto no qual as competências são desempenhadas. Assim, para ele, os resultados alcançados pela competência estão em função de uma dinâmica interação entre as competências pessoais propriamente ditas, o desempenho no trabalho e o ambiente organizacional (NOGUEIRA; BASTOS, 2012).

Zarifian (2003, p.139-141), por sua vez, salienta que a competência pode ser definida como a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade pelo indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais. Já Le Boterf (2003) assinala que a competência é a consequência da interação de três componentes: 1) do saber agir; 2) do poder agir; e 3) do querer agir. O saber agir diz respeito ao saber fazer, isto é possuir habilidade conceitual sobre as etapas e recursos necessários ao desenvolvimento de uma determinada tarefa. O poder agir refere-se ao cenário propício capaz de facilitar a realização da tarefa. Finalmente, o querer agir diz respeito ao processo de motivação para desenvolver a tarefa (LE BOTERF, 2003, p. 158-161) isto implica ser encorajado por desafios, “[...] por uma autoimagem positiva que fortalece e incentiva a mobilização [...], bem como por um contexto de reconhecimento e confiança que estimula o trabalhador a assumir riscos” (NOGUEIRA; BASTOS, 2012, p. 227).

O entendimento das competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (PARRY, 1996), acrônimo CHA, representa uma síntese das definições apresentadas por McClelland (1973) e Boyatzis (1982). Autores da chamada escola francesa, como Zarifian (2003) e Le Boterf (2003), buscaram integrar o contexto (situações específicas) à mobilização do repertório de recursos de uma pessoa, ou seja, seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Dessa forma, este trabalho considera as competências do professor excelente no contexto do “lecionar” Administração, ou seja, em sala de aula.

2.2 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR EXCELENTE

A literatura que se propõe a refletir sobre o perfil do professor excelente para o ensino superior divide-se, essencialmente, em dois grupos de autores que utilizam terminologias diferentes para discutir a questão. O primeiro deles prefere os termos: características, habilidades ou fatores para descrever o professor ideal (FRIEDMAN, 1999; KORTHAGEN, 2004; PAN *et al.*, 2009; DELANEY *et al.*, 2010). Outro conjunto de pesquisadores uti-

liza-se da palavra competência para tratar dos atributos e componentes necessários ao exercício da docência (GROHMANN; RAMOS, 2012; NOGUEIRA; BASTOS, 2012; KUHL *et al.*, 2013; SILVA; COSTA, 2014; PEREIRA; LOIOLA; GONDIM, 2016). Assim, esta seção buscou contemplar as duas perspectivas semânticas para caracterizar o perfil do docente excelente.

Em relação ao primeiro grupo, o professor eficaz é aquele que possui um conjunto de características que podem ser sintetizadas nas seguintes dimensões: empatia, conhecimento, relacionamento com o aluno, didática, administração da sala de aula, preparação para as aulas, motivação e contato com os pais (FRIEDMAN, 1999). A empatia diz respeito à habilidade de compreender as necessidades pessoais, psicológicas e escolares dos estudantes. Conhecimento trata-se do domínio do assunto a ser ensinado. Relacionamento com o aluno refere-se à boa relação que o professor deve estabelecer com seu aluno, sendo uma figura essencial para a promoção de um relacionamento positivo entre os estudantes. A didática, por sua vez, relaciona-se a capacidade do docente em criar uma metodologia de ensino capaz de facilitar e potencializar a aprendizagem. Administração da sala de aula refere-se à habilidade de o professor utilizar o diálogo, o aconselhamento e técnicas de avaliação para resolver as questões de disciplina, mantendo a ordem e o comportamento adequado ao aprendizado. A preparação para as aulas diz respeito ao tempo que o professor deve reservar para planejar, organizar e preparar adequadamente suas aulas. Motivação refere-se à capacidade de motivar o aluno. Finalmente, o contato com os pais é a atitude que o professor eficaz deve possuir de trabalhar em parceria com os pais, envolvendo-os em suas preocupações com seus estudantes, porém mais próxima do professor dos anos iniciais do ensino.

Brophy e Good (1986) salientam que, essencialmente, o bom professor deveria atentar para alguns fatores no sentido de promover a excelência da docência: a utilização de maior tempo de aprendizagem adequado ao ritmo dos estudantes; ativa integração entre professores e alunos; boa estrutura da turma; elevadas expectativas e uso constante de reforço positivo.

Chism (2006), também, investigou as características dos professores diferenciados. Especificamente, ele estudou os docentes que foram premiados em programas nos EUA. Tal pesquisador chegou, essencialmente, aos seguintes fatores que caracterizam o professor excelente: a) habilidades de comunicação; b) organização; c) padrões elevados de ensino; d) objetivos claros; e) entusiasmo; f) estratégias para envolver os estudantes; e g) foco no desenvolvimento de habilidades de alto nível.

Morrison e McIntyre (1997), por sua vez, salientam que o professor ideal deve possuir quatro capacidades: a) a de criar um clima psicológico para a aprendizagem; b) a de identificar, planejar e avaliar as oportunidades de aprendizagem adequada; c) a de experimentar e descobrir abordagens mais convenientes para o ensino e a aprendizagem; e d) a capacidade de entender e empregar de forma construtiva o seu próprio comportamento.

Para Lowman (2007), o bom professor universitário é aquele que possui a habilidade de criar um estímulo intelectual e empatia interpessoal com seus estudantes. Essas duas habilidades são relativamente independentes. A efetividade de uma dessas duas categorias pode gerar êxito no magistério superior com alguns alunos e em determinadas turmas,

mas quando um professor faz uso das duas habilidades, ele possui a probabilidade de ser considerado excelente em qualquer ambiente de ensino.

A habilidade de estímulo intelectual, por sua vez, é formada por dois componentes: a clareza da exposição do professor e o seu impacto emocional estimulante sobre os estudantes. A clareza é a capacidade que o professor possui de tornar a sua aula significativamente compreensível aos alunos que não possuem conhecimento aprofundado sobre o assunto que está sendo tratado (LOWMAN, 2007). Em outras palavras, os professores universitários excelentes devem ser capazes de expor seus pensamentos e suas ideias de forma a serem bem acessíveis aos não iniciados no entendimento de um determinado conceito ou fenômeno.

No entanto, não basta falar com clareza. É preciso que a exposição possua impacto emocionalmente estimulante. O professor universitário diferenciado deve ser alguém capaz de reter a atenção do aluno de tal modo a evitar distrações ou pensamentos diferentes, por parte dos alunos, ao que está sendo exposto. Neste sentido, o professor deve ser um ator em sala, concebendo a aula como uma oportunidade de interpretação, devendo bem utilizar sua voz, gestos, posturas e movimentos para manter a concentração e estimular a emoção dos estudantes (LOWMAN, 2007). Assim, ele deve perceber a sala de aula como arenas dramáticas, sendo que “alguns professores conseguem isso sendo extremamente entusiásticos, animados ou espirituosos, enquanto outros conseguem o mesmo efeito com um estilo mais calmo, mais sério e intenso, mas igualmente envolvente” (LOWMAN, 2007, p. 40).

Ao tratar da segunda habilidade (empatia interpessoal) do professor universitário exemplar, Lowman (2007) salienta que a sala de aula de uma universidade é uma arena interpessoal complexa, a qual abriga uma diversidade de emoções e sentimentos. Para ele, o professor que possui a habilidade de relacionamento interpessoal tem boa capacidade de se comunicar com os estudantes com vistas a elevar a motivação, a satisfação em aprender e a autonomia do aprendizado. Isso é alcançado de duas formas. A primeira é evitando promover emoções negativas, sobretudo a ansiedade e a raiva contra o docente. A segunda é estimular emoções positivas, tais como mostrar que respeita e considera os alunos como pessoas e os enxergar como parceiros no processo de ensino-aprendizagem com vistas ao bom desempenho.

Um componente adicional e importante para caracterizar o excelente professor é o seu domínio de novas tecnologias (KEMSHAL BELL, 2001). Perrenoud (2000) e Whale (2006) também defendem que os professores diferenciados não podem prescindir da inclusão da tecnologia na sala de aula.

Pan *et al.* (2009), por sua vez, ao analisarem os professores mais bem avaliados da Universidade Nacional de Cingapura sinalizaram alguns componentes relevantes para os docentes presentes neste *ranking*: a) despertam o interesse dos alunos; b) são acessíveis; c) têm capacidade de explicar claramente; d) dominam o conteúdo trabalhado; e) estão dispostos a ajudar; e f) são amigáveis e pacientes.

Nove características comportamentais do professor efetivo foram destacadas na pesquisa desenvolvida por Delaney e outros (2010). São elas: respeito, conhecimento, abordagem, envolvimento, comunicação, organização, responsabilidade, atuação profissional e humor. Essas características sobressaíram num rol de 69 outras, em pesquisa feita com dezessete mil estudantes de graduação e pós-graduação.

Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012) desenvolveram outro trabalho que buscou investigar o perfil do bom professor a partir da ótica do estudante de Contabilidade. Para isso, eles entrevistaram alunos de quatro universidades brasileiras. Quando analisados individualmente os fatores mais importantes para o bom professor, o domínio de conteúdo apareceu como a característica mais importante, seguida imediatamente pela capacidade de explicar. Neste sentido, o bom professor a partir da visão dos estudantes de Contabilidade é aquele que domina bem o conteúdo, além de possuir a habilidade de transmiti-lo claramente aos estudantes. Outros componentes destacados pelos estudantes foram: a ligação entre teoria e prática e a preparação prévia da aula (NOGUEIRA; CASA NOVA; CARVALHO, 2012). Em complemento, os autores formularam quatro construtos que sintetizam o bom professor: a) relacionamento; b) planejamento, conhecimento e didática; c) tecnologia; e d) atributos pessoais. O relacionamento foi o que apresentou maior peso na análise dos autores, seguido do planejamento, conhecimento e didática e, ainda, da tecnologia. A pesquisa de Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012) de certo modo ratifica os trabalhos de Lowman (2007) em relação às características de domínio do conhecimento e didática, mas sinalizam para outros fatores importantes que a nova geração de alunos valoriza, a exemplo da questão tecnológica, presente também em Perrenoud (2000), Kemshal Bell (2001) e Whale (2006).

O trabalho de Bauer (2004), pioneiro na investigação do perfil do professor excelente do ensino superior em Administração, identificou, a partir da visão dos alunos, sete características fundamentais: a) domínio do conteúdo/conhecimento; b) didática/capacidade de transmissão; c) interesse pelo aluno; d) relacionamento professor/aluno; e) associação do conteúdo à realidade/conhecimento prático; f) interesse/entusiasmo pelo conteúdo; e g) capacidade de motivar os alunos.

Há autores que preferem o termo competências para tratar das características essenciais ao exercício da docência no campo da Administração. Por exemplo, Silva e Costa (2014) defendem que a formação do professor na área de Administração não deve prescindir de cinco saberes essenciais (competências): 1) saberes epistemológicos e metodológicos; 2) saberes teóricos; 3) saberes da prática docente; 4) saberes da produção escrita; 5) saberes da prática de pesquisa.

Nogueira e Bastos (2012) realizaram uma investigação, apresentando as competências observadas nos professores pesquisados em uma faculdade de Administração particular em São Paulo. Segundo esses autores, os docentes possuem as seguintes competências: 1) comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos; 2) domínio dos conteúdos das disciplinas ministradas; 3) explicitação dos conceitos e da teoria e sua aplicação ao universo da Universidade; 4) comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos; 5) disponibilidade para explicar e tirar dúvidas; 6) promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos; 7) utilização de metodologias que motivem a aprendizagem; utilização de meios e recursos que facilitem a aprendizagem; 8) facilitação da aprendizagem pelo respeito à heterogeneidade dos alunos; 9) orientação de alunos com o objetivo de superar suas dificuldades; 10) integração dos conteúdos dos programas das disciplinas ao longo do curso; 11) promoção da participação dos alunos durante as aulas; 12) articulação das disciplinas com outras áreas/disciplinas do curso; 13) atendimento às necessidades pessoais.

O Quadro 1 sintetiza a contribuição teórica dos autores já mencionados que investigaram as competências do professor excelente.

Quadro 1 - Algumas pesquisas sobre as Competências do Professor Excelente

Autor	Contribuição Teórica
Friedman (1999)	O professor eficaz é aquele que possui as seguintes características: empatia, conhecimento, relacionamento com o aluno, didática, administração da sala de aula, preparação para as aulas, motivação e contato com os pais.
Brophy e Good (1986)	O bom professor deve atentar para alguns fatores para promover a excelência da docência: a utilização de maior tempo de aprendizagem adequado ao ritmo dos estudantes; ativa integração entre os professores e alunos; boa estrutura da turma; elevadas expectativas e uso constante de reforço positivo.
Chism (2006)	O professor excelente possui o seguinte perfil: habilidades de comunicação; organização; padrões elevados de ensino; objetivos claros; entusiasmo; estratégias para envolver os estudantes; foco no desenvolvimento de habilidades de alto nível.
Morrison e McIntyre (1997)	O professor ideal deve possuir quatro capacidades: criar um clima psicológico para a aprendizagem; identificar, planejar e avaliar as oportunidades de aprendizagem adequadas; experimentar e descobrir abordagens mais convenientes para o ensino e a aprendizagem; capacidade de entender e empregar de forma construtiva o seu próprio comportamento.
Lowman (2007)	O bom professor universitário é aquele que possui a habilidade de criar um estímulo intelectual e empatia interpessoal com seus estudantes. Essas duas habilidades são relativamente independentes. Para ele, a efetividade de uma dessas duas categorias pode gerar êxito no magistério superior com alguns alunos e em determinadas turmas, mas quando um professor faz uso das duas habilidades, ele possui a probabilidade de ser considerado excelente em qualquer ambiente de ensino.
Kemshal Bell (2001); Perrenoud (2000); Whale (2006)	Para eles, um componente importante para caracterizar o excelente professor, no momento atual, é o seu domínio de novas tecnologias.
Pan <i>et al</i> (2009)	Para este autor, o professor diferenciado deve: despertar o interesse dos alunos; ser acessível; ter a capacidade de explicar claramente; possuir domínio do conteúdo; estar disposto a ajudar; e ser amigável e paciente.
Delaney e outros (2010)	Nove características comportamentais do professor efetivo foram destacadas na pesquisa desenvolvida por Delaney e outros (2010). São elas: respeito, conhecimento, abordagem, envolvimento, comunicação, organização, responsabilidade, atuação profissional e humor.
Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012)	Quando analisados individualmente os fatores mais importantes para o bom professor, o domínio de conteúdo apareceu como a característica mais importante seguida imediatamente pela capacidade de explicar. Outros componentes destacados foram: a ligação entre teoria e prática e a preparação prévia da aula. Em complemento, os autores utilizaram a análise fatorial para a construção de construtos a partir das características do bom professor. Assim, eles obtiveram quatro construtos que sintetizam o bom professor: relacionamento; planejamento, conhecimento e didática; tecnologia; atributos pessoais.
Bauer (2004)	Ele identificou, na visão dos alunos, sete características fundamentais de um professor ideal na área de Administração: domínio do conteúdo/conhecimento; didática/capacidade de transmissão; interesse pelo aluno; relacionamento professor/aluno; associação do conteúdo à realidade/conhecimento prático; interesse/entusiasmo pelo conteúdo; capacidade de motivar os alunos.
Silva e Costa (2014)	A formação do professor na área de Administração não deve prescindir de cinco saberes essenciais: 1) saberes epistemológicos e metodológicos; 2) saberes teóricos; 3) saberes da prática docente; 4) saberes da produção escrita; 5) saberes da prática de pesquisa.
Nogueira e Bastos (2012)	Competências docentes encontradas na investigação dos autores: 1) comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos; 2) domínio dos conteúdos das disciplinas ministradas; 3) explicitação dos conceitos e da teoria e sua aplicação ao universo da Universidade; 4) comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos; 5) disponibilidade para explicar e tirar dúvidas; 6) promoção e integração da participação coletiva e individual dos alunos; 7) utilização de metodologias que motivem a aprendizagem; utilização de meios e recursos que facilitem a aprendizagem; 8) facilitação da aprendizagem pelo respeito à heterogeneidade dos alunos; 9) orientação de alunos com o objetivo de superar suas dificuldades; 10) integração dos conteúdos dos programas das disciplinas ao longo do curso; 11) promoção da participação dos alunos durante as aulas; 12) articulação das disciplinas com outras áreas/disciplinas do curso; 13) atendimento às necessidades pessoais.

Outra tentativa de caracterizar o professor de Administração foi realizada por Greenberg, Clair e Maclean (2007), utilizando, metaforicamente, as figuras mitológicas gregas de Atena (foco no conhecimento), Prometeu (ênfase na orientação) e Asclépio (ênfase na emoção). Esta caracterização difere das apresentadas, no Quadro 1, uma vez que são mais gerais, sem identificar aspectos cotidianos e funcionais do professor.

Professores considerados no arquétipo da deusa Atena, são definidos como facilitadores para o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. O principal objetivo para os mesmos é ensinar aos estudantes uma disciplina específica, um conteúdo específico, uma teoria, que vai auxiliá-los a desenvolver melhor uma determinada tarefa ou função. Por exemplo, professores de finanças que concentram seus esforços num conteúdo específico da área. O professor é um expert no assunto e a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos é vista como principal meta tangível dos professores deste arquétipo, sendo questões humanas ligadas às emoções não tão valorizadas no processo pedagógico (GREENBERG; CLAIR; MACLEAN, 2007).

A ênfase na orientação é característica do arquétipo do deus Prometeu. Este professor pode ser considerado mais um mentor (facilitador, guia) e difere fundamentalmente do arquétipo ateniense em função do foco no desenvolvimento dos seus alunos de capacidades para atuar em equipes, de incrementar sua autoconfiança e de fortalecer sua autonomia em relação ao seu próprio aprendizado. Trata-se de um arquétipo que visa capacitar os alunos a serem responsáveis pelo seu aprendizado e, conseqüentemente, pelo seu futuro, ou seja, o desenvolvimento como cidadão. Está, assim, mais ligado ao entendimento das necessidades gerais dos alunos, do que ao dos conteúdos específicos que precisam aprender. O professor se aproxima do coach e assume uma posição de que na relação professor-aluno ambos estão em contínuo aprendizado (GREENBERG; CLAIR; MACLEAN, 2007).

Professores ligados ao arquétipo do Asclépio buscam atender aos alunos nas suas necessidades emocionais e psicológicas. Assumem a premissa de que o aprendizado só pode ocorrer quando os estudantes estão num processo de aprendizado emocionalmente seguro. A saúde emocional não é um fim em si mesmo, mas uma etapa fundamental para que outras etapas de aprendizagem ocorram. Assim, professores neste cenário, em geral, tentam criar um ambiente em sala de aula que permita aos estudantes visualizarem sua preocupação e disponibilidade em assisti-los emocionalmente, seja em grupos ou individualmente, aproximando-se de uma relação parental (GREENBERG; CLAIR; MACLEAN, 2007).

As diversas características do bom professor, mais específicas ou mais gerais, podem ser categorizadas em três domínios: a) relacionamento professor-aluno; b) métodos de ensino; e c) conhecimentos do professor (MIRON; MEVORACH, 2014). Em sua pesquisa com alunos de mestrado em Educação, Miron e Mevorach (2014) identificaram os domínios referentes ao relacionamento professor-aluno e aos conhecimentos do professor foram mais associados ao bom professor por alunos do segundo ano do curso, mais preocupados com o relacionamento e as parcerias com os professores, enquanto que os métodos de ensino o foram pelos do primeiro ano.

Pode-se considerar que, até hoje, duas questões permanecem não respondidas (HAMACHEK, 1999): a) quais são as qualidades essenciais de um professor?; e b) como se pode ajudar pessoas a se tornarem bons professores? Talvez estas questões levem a diferentes respostas em função dos múltiplos contextos onde os professores são inseridos,

ou mesmo nem seja possível formular uma definição para o bom professor (KORTHAGEN, 2004), contudo um modelo de análise pode contribuir para as reflexões em relação às perguntas formuladas.

Para Korthagen (2004), o *framework* deveria conter diferentes níveis de análise, que fundamentalmente vão ser diferentes entre si. Este autor propõe um modelo de análise em seis níveis, do mais externo ao ser humano ao mais íntimo do seu ser. Os níveis são: ambiente; comportamento; competências; crenças; identidade; e missão. Apenas os níveis mais externos seriam diretamente observáveis, como o ambiente (a classe, os estudantes, a escola) e o comportamento dos professores. As competências influenciam o comportamento, representando um potencial para um dado comportamento, mas não o comportamento em si, dado que dependem das circunstâncias nas quais são efetivamente postas em prática e, na sequência, expressas em comportamento. As crenças do professor determinam as competências. A maneira como as pessoas entendem a si próprias e seus propósitos de vida compõem os dois níveis mais profundos do modelo (KORTHAGEN, 2004). As pesquisas apresentadas nesta seção concentram a atenção nos três primeiros níveis deste modelo, uma vez que os níveis da identidade e da missão, como destaca Korthagen (2004), são de difícil evidenciação.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualiquantitativa e, como método de análise do material empírico, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O DSC foi desenvolvido por dois pesquisadores da Universidade de São Paulo (Fernando Lefevre e Ana Maria Lefevre), na década de 1990, e se baseia na Teoria das Representações Sociais (JODELET, 1989).

O DSC consiste na representação qualitativa do pensamento coletivo, agregando as manifestações análogas de pessoas distintas em um único discurso-síntese (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000). Para isso, os atores da pesquisa são escolhidos com base na sua familiaridade com o tema (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005).

O Discurso do Sujeito Coletivo privilegia a natureza qualitativa e quantitativa da pesquisa (LEFEVRE; LEFEVRE; TEIXEIRA, 2000; LEFEVRE; LEFEVRE, 2005). Qualitativa, pois, baseando-se na Teoria das Representações Sociais, pretende resgatar as ideias socialmente partilhadas. Neste sentido, o método busca privilegiar todas as ideias de uma representação social; não apenas as que são mais presentes, mas também, aquelas menos presentes, buscando apresentar, de forma plena, o espectro de diversas concepções e ideias que constam no discurso de uma dada representação social analisada. A natureza quantitativa do DSC pode englobar duas variantes quantificáveis: intensidade e amplitude.

A primeira imputa o percentual de indivíduos que contribuíram com suas expressões-chave relativas às ideias centrais semelhantes ou complementares, para a construção dos DSCs. Com isso, o pesquisador consegue ler quais discursos coletivos são mais frequentes no estudo. Em outras palavras, a intensidade permite constatar o grau de compartilhamento das representações sociais numa determinada população investigada. A amplitude mensura a presença do DSC, levando em conta o campo ou universo pesquisado, ou seja, conside-

rando características distintas do grupo investigado (gênero, idade, escolaridade etc.). O tratamento quantitativo do material empírico coletado limitou-se à análise da variante intensidade, possibilitando constatar o grau de compartilhamento das representações sociais na amostra investigada. Esta opção metodológica justifica-se uma vez que este trabalho não objetiva identificar diferenças ou similaridades entre aspectos distintos de caracterização da amostra (TEIXEIRA; LEFEVRE, 2008; LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

O DSC baseia-se em três operadores: as expressões-chave (ECH); a ideias centrais (IC); e o discurso do sujeito coletivo (DSC) propriamente dito. As expressões-chave são partes contínuas ou descontínuas extraídas literalmente do discurso dos entrevistados e que revelam a essência do conteúdo do depoimento. Já a ideia central é um resumo dos conteúdos de uma categoria de expressões-chave. Em outras palavras, é uma expressão linguística que sintetiza o real conteúdo das expressões-chave. O Discurso do Sujeito Coletivo propriamente dito, por sua vez, trata-se da reunião de todas as expressões-chave agrupadas por categorias ou ideias centrais que reúne o conteúdo de uma representação social. Trata-se do discurso-síntese escrito na primeira pessoa do singular (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

O DSC como estratégia metodológica usa questões abertas para colher os discursos dos entrevistados de modo a potencializar a rica, fluída e livre expressão dos respondentes (PAIXÃO *et al.*, 2013). No que se refere ao total da amostra para investigações utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo, não existe um número mínimo necessário (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006). Para investigações que busquem apenas uma validação interna, Lefevre e Lefevre (2006) sugerem de 10 a 20 entrevistas com o objetivo de construção de um DSC.

3.1 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir de uma pesquisa mais ampla sobre docência no ensino superior em Administração no Brasil, o público escolhido para este artigo em específico foi formado por 87 estudantes universitários em Administração de três universidades da Bahia, sendo duas públicas (Universidade do Estado da Bahia - Uneb e Universidade Federal da Bahia - Ufba) e uma privada (Universidade Salvador - Unifacs). Do total dos 87 respondentes, 43 eram estudantes da Uneb, 28 da Unifacs e 16 da Ufba. Dos alunos, 71 foram entrevistados face a face (entrevista presencial) e 16 receberam o questionário em formato digital, via e-mail. A coleta do material empírico teve um recorte temporal no período de outubro a dezembro de 2013.

O cabeçalho do questionário continha informações do objetivo da pesquisa e do seu caráter sigiloso de modo a deixar os alunos mais à vontade para responder as indagações apresentadas. Foi feita, também, uma solicitação aos respondentes para que fossem os mais analíticos e detalhistas possíveis para, assim, potencializar a construção dos discursos. O questionário constava de duas partes. Na primeira, os estudantes de graduação responderam a perguntas que tratavam de informações pessoais (nome, idade, sexo, semestre). Em seguida, haviam as perguntas relacionadas à docência no ensino superior em Administração, inclusive a que trata do perfil do professor excelente. Neste artigo, foi analisada apenas uma questão presente no questionário, a saber: Todos nós temos a lembrança de um ou mais professores da graduação em Administração que são considerados excelentes professores. Em sua opinião, o que faz um professor ser considerado excelente?

A criação dos DSCs seguiu as seguintes fases (todas manipuladas com o apoio dos programas Google Drive, MS Excel e MS Word): a) seleção de expressões-chave (ECH) que sintetizam a essência da resposta de cada depoente; b) criação de ideias-centrais identificadas como IC-A, IC-B, IC-C (...) até a IC-AV com base nas expressões-chave identificadas anteriormente; e c) criação dos discursos dos sujeitos coletivos a partir dos agrupamentos das expressões-chave de cada uma das categorias ou ideias centrais.

É relevante assinalar que o método do DSC prevê a elaboração dos Discursos do Sujeito Coletivos a partir de outro operador linguístico, a ancoragem (AC) que se refere à expressão de uma ideologia ou teoria que o entrevistado professa (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012; PAIXÃO *et al.*, 2013). No entanto, não foi utilizado, nesta pesquisa, por compreender que não traria significativas contribuições à análise do material empírico.

A partir da análise do material empírico, identificaram-se quais são os fatores que caracterizam o perfil do docente excelente especificamente no ensino superior em Administração (graduação) em três universidades da Bahia. Mesmo sabendo da impossibilidade de generalizações a partir desta pesquisa, pretende-se que seus resultados forneçam informações relevantes para desencadear reflexões com vistas ao aprimoramento do magistério superior no campo da Administração.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Todos os estudantes entrevistados são provenientes de cursos presenciais. Em relação ao gênero, 37 (42,8%) estudantes eram do sexo masculino, 45 (51,7%) do sexo feminino e 5 (5,7%) não quiseram se identificar. Quando questionados sobre o semestre em que estavam, os estudantes do 2º, 4º e 6º semestres somaram 77% dos respondentes (Tabela 1).

Tabela 1 - Semestre em Curso dos Respondentes

Semestres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Freq. Abs.	0	22	1	23	4	22	1	6	1	7
Freq. %	0,00%	25,30%	1,10%	26,40%	4,60%	25,30%	1,10%	6,90%	1,10%	8,00%
Freq. % Acum.	0,00%	25,30%	26,40%	52,90%	57,50%	82,80%	83,90%	90,80%	92,00%	100,00%

Foi realizada a análise da frequência das expressões-chave (Tabela 2) em que os discursos individuais eram classificados de acordo com as ideias centrais (IC). Como uma única resposta pode conter mais de uma IC, o somatório da frequência das ideias centrais foi superior à quantidade de respostas obtidas válidas na questão analisada.

Das 44 ideias centrais encontradas, selecionou-se as de A até X (IC-A até IC-X). Elas representam aproximadamente 87% das ideias centrais contidas nos discursos dos respondentes, sendo escolhidas para análise mais detalhada e construção dos DSCs justamente devido ao quesito representatividade.

Tabela 2 - Frequência por Ideias Centrais

Categoria	Ideias Centrais	Freq. Abs.	Freq. %	Freq.% Acum.
IC-A	Possuir didática	36	14,00%	14,00%
IC-B	Possuir domínio do conteúdo da disciplina que leciona	28	10,90%	24,80%
IC-C	Possuir preocupação com o entendimento/aprendizado do conteúdo pelo aluno	19	7,40%	32,20%
IC-D	Demonstrar interesse/preocupação pelos alunos	18	7,00%	39,10%
IC-E	Demonstrar a aplicabilidade dos conteúdos	15	5,80%	45,00%
IC-F	Ser dinâmico ao dar aula	12	4,70%	49,60%
IC-G	Ser pontual	11	4,30%	53,90%
IC-H	Possuir um bom relacionamento com a turma	10	3,90%	57,80%
IC-I	Possuir metodologias variadas de transmitir o conteúdo	9	3,50%	61,20%
IC-J	Ser um líder	8	3,10%	64,30%
IC-L	Demonstrar interesse/dedicação pela matéria	7	2,70%	67,10%
IC-M	Ser assíduo	7	2,70%	69,80%
IC-N	Ser acessível / solícito	6	2,30%	72,10%
IC-O	Ser carismático/simpático	6	2,30%	74,40%
IC-P	Ser comprometido com sua profissão de educador	6	2,30%	76,70%
IC-Q	Organizar e planejar as aulas/disciplina	5	1,90%	78,70%
IC-R	Comunicar-se bem	4	1,60%	80,20%
IC-S	Ser humilde	4	1,60%	81,80%
IC-T	Ser paciente/tranquilo	4	1,60%	84,50%
IC-U	Ser objetivo	3	1,20%	82,90%
IC-V	Cobrar ao máximo do aluno	3	1,20%	85,70%
IC-X	Ser um exemplo de ser humano	3	1,20%	86,80%
IC-Z	Cumprir o programa da disciplina	2	0,80%	87,60%
IC-AA	Estar aberto ao diálogo	2	0,80%	88,40%
IC-AB	Estimular os alunos ao aprendizado	2	0,80%	89,10%
IC-AC	Motivação em ensinar	2	0,80%	89,90%
IC-AD	Ser ético	2	0,80%	90,70%
IC-AE	Ser inovador	2	0,80%	91,50%
IC-AF	Ser respeitoso com os alunos	2	0,80%	92,20%
IC-AG	Possuir a capacidade de ajudar e desenvolver o aluno	2	0,80%	93,00%
IC-AH	Possuir dedicação/responsabilidade em ensinar	2	0,80%	93,80%
IC-AI	Transmitir experiência em Administração	2	0,80%	94,60%
IC-AJ	Utilizar cases	2	0,80%	95,30%
IC-AL	Possuir clareza na avaliação e a capacidade de entender que as avaliações são educativas	2	0,80%	96,10%
IC-AM	Dar conselho de como atuar no mercado de trabalho	1	0,40%	96,50%
IC-AN	Depositar confiança no êxito do aluno	1	0,40%	96,90%
IC-AO	Incentivar o aluno a desenvolver a capacidade de administrar/empreender	1	0,40%	97,30%
IC-AP	Possuir bom humor	1	0,40%	97,70%
IC-AQ	Realizar avaliações contínuas	1	0,40%	98,10%
IC-AR	Realizar aulas externas	1	0,40%	98,40%
IC-AS	Ser eloquente	1	0,40%	98,80%
IC-AT	Possuir conhecimento de mercado	1	0,40%	99,20%
IC-AU	Transmitir a própria versão do mundo	1	0,40%	99,60%
IC-AV	Trazer para a aula assuntos correlacionados para enriquecer a aprendizagem	1	0,40%	100,00%

No Quadro 2, é apresentado o Discurso do Sujeito Coletivo referente à IC-A. Para os entrevistados, o professor excelente em Administração é, fundamentalmente, aquele que possui didática. Esta ideia central responde por 14% de todas as expressões-chave das diferentes ideias centrais. Para os estudantes do curso de Administração entrevistados, um professor excelente é aquele que sabe ensinar com simplicidade e clareza, ou seja, transmite o conteúdo da melhor forma aos alunos, facilitando a compreensão. Além disso, ele expõe o assunto com exemplos, é detentor de boas técnicas de ensino e é dinâmico, tornando atraentes os temas abordados, envolvendo os alunos, bem como imprimindo leveza de modo a promover uma aula agradável e prazerosa.

Esta primeira ideia central é confirmada pela revisão de literatura, anteriormente, apresentada. Friedman (1999) enfatiza a didática como um componente importante para caracterizar o professor eficaz. Inclusive, o entendimento de Friedman (1999) aproxima-se muito ao daquele dos alunos entrevistados quando afirma que a didática se relaciona a capacidade do docente em criar uma metodologia de ensino capaz de facilitar e potencializar a aprendizagem. Lowman (2007) é outro autor que corrobora a importância da didática na construção do professor excelente quando sinaliza a clareza como um dos componentes da habilidade de estímulo intelectual que todo bom professor deve desenvolver. Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012) também enfatizam tal componente na caracterização do professor excelente, bem como Pan *et al.* (2009) quando argumentam que o professor diferenciado possui elevada capacidade de explicar claramente o conteúdo. Similarmente, esta ideia central é confirmada pela pesquisa de Silva e Costa (2014) que advogam a importância dos saberes da prática docente como competência do professor.

Quadro 2 - IC-A - Possuir didática

Um professor excelente é aquele que, primeiramente, sabe ensinar com clareza, sabe transmitir o conteúdo. Ele deve ter boa didática. Precisa ser didático durante as suas aulas. É aquele que sabe passar o conteúdo da melhor forma para seus alunos. Ele possui boas técnicas de ensino e transmite o assunto de maneira simples e clara, isto é, consegue passar as informações, o conteúdo de maneira que todos entendam. Além disso, ele consegue ter dinamismo para tornar os conteúdos mais atraentes. Ele consegue transferir o conteúdo com facilidade, de forma clara, participativa e agradável, envolvendo os alunos nos temas abordados, fazendo com que o aprendizado não seja um fardo, mas algo prazeroso. Um professor excelente é aquele que ensina todo conteúdo de maneira didática, sendo capaz de entrelaçar seu dom do ensino para que possa passar o assunto o mais claro possível aos seus alunos. Assim, aliando uma boa metodologia e técnicas de ensino, ele expõe o conteúdo com exemplos, deixando as aulas mais leves.

No Quadro 3, é apresentado o Discurso do Sujeito Coletivo da IC-B. Para os estudantes das três universidades pesquisadas. A IC-B enfatiza que para ser considerado excelente é fundamental que o professor possua domínio do conteúdo da disciplina que leciona. Dito de outra forma, ele deve possuir segurança e propriedade em relação ao assunto relacionado à disciplina que ministra. Essa característica do professor excelente na área de Administração é compartilhada pelo trabalho de Friedman (1999) quando diz que o professor eficaz deve possuir domínio do assunto a ser lecionado. Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012), por sua vez, enfatizam, em suas pesquisas, o domínio do conhecimento como o componente mais relevante dentre as características do professor ideal. Bauer (2004), também, sinaliza que o conhecimento aprofundado na área é o fator mais importante no perfil do docente eficaz. Juntamente com esses autores, estão Nogueira e Bastos (2012), advogando ser o

domínio dos conteúdos das disciplinas ministradas uma das competências do docente, bem como Silva e Costa (2014) que realçam os saberes teóricos como competências essenciais à docência. Neste sentido, percebe-se que a IC-B corrobora a literatura científica sobre esse assunto.

Quadro 3 - IC-B - Possuir domínio do conteúdo da disciplina que leciona

Ter domínio do conteúdo é fundamental. Acredito que ele deva ter domínio total do conteúdo de sua matéria, isto é conhecimento, segurança na informação, no assunto dado na disciplina/matéria que leciona. Ele deve realizar constante atualização dos conteúdos da matéria para demonstrar conhecimento dos assuntos. Assim, os professores excelentes são aqueles que passam confiança ao lecionar, dominam a disciplina, o conteúdo relevante que ele traz para a turma. Um professor excelente é aquele que, primeiramente, sabe o conteúdo.

O Discurso do Sujeito Coletivo da IC-C é apresentado no Quadro 4. Os estudantes entrevistados salientam que o professor excelente é aquele que se preocupa com o aprendizado dos alunos. Em outras palavras, este tipo de professor está preocupado não apenas em ensinar, mas em fazer com que seus estudantes compreendam de forma significativa o conteúdo da disciplina lecionada. Assim, ele procura ser solícito e disponível para esclarecer as dúvidas e ouvir os alunos, bem como identificar as dificuldades dos seus estudantes e monitorar se o aluno está aprendendo ou não. Neste sentido, percebe-se que, para os entrevistados, o professor excelente é alguém cuidadoso com seus discípulos, preocupando-se seriamente com seu aprendizado. Na revisão de literatura realizada, a única pesquisa que compartilha com a ideia central C é a investigação de Nogueira e Bastos (2012) que assinala que os docentes devem possuir a competência de se comprometer com a efetiva aprendizagem dos alunos.

Quadro 4 - IC-C - Possuir preocupação com o entendimento/aprendizado do conteúdo pelo aluno

O professor excelente é aquele que tem preocupação se os alunos estão entendendo, esclarece as dúvidas. Ele considera as dificuldades individuais dos alunos. Procuram entender, ouvir e sanar as dificuldades da turma. Tem interesse no aprendizado do aluno, ou seja, no resultado. Em outras palavras, o que faz um professor ser considerado excelente é quando ele busca sempre verificar o entendimento dos alunos e proporciona condições legais e necessárias para o entendimento dos mesmos. Quando possui a capacidade de investir intelectualmente no aluno. É quando o professor se preocupa se o aluno está aprendendo ou não. É solícito e disponível, constantemente, para tirar qualquer dúvida dos discentes com paciência e de forma educada. Ele está disposto a responder os questionamentos que não ficaram esclarecidos sem fazer disto algo 'vazio', mas preocupando-se, realmente, em tirar a dúvida do aluno. Ele, também, cobra atenção e ajuda a manter toda a turma na mesma concentração. Aplica os estímulos que motivam o aluno a aprender até mesmo aquelas disciplinas que este último possui grande dificuldade de entendimento ou falta de interesse. Além disso, para ser excelente, o professor precisa ser capaz de identificar quais alunos possuem maiores dificuldades de aprendizagem para que os ajude a se desenvolverem e, busque, como educador, promover o equilíbrio em nível de conhecimento entre todos os seus alunos. Para isso, é necessário que os professores promovam mecanismos de interação entre os alunos e eles mesmos de modo que todos se ajudem nessa jornada.

Demonstrar interesse/preocupação pelos alunos é tratado, no Quadro 5, como uma importante característica do professor excelente. Esta ideia central (IC-D) confirma as afirmações de Bauer (2004) que, também, salienta o interesse pelo aluno como um importante fator caracterizador do professor ideal.

Quadro 5 - IC-D - Demonstrar interesse/preocupação pelos alunos

Um professor excelente é atencioso com os alunos, auxiliando-os dentro e fora de sala de aula. Deve mostrar interesse por eles, saber ouvi-los, tirar suas dúvidas e demonstrar comprometimento e compromisso com a turma. Assim, ele tem preocupação e é atento as necessidades dos alunos. O que marca é a dedicação que os professores têm com os alunos, o comprometimento, a preocupação mais com a formação do que no passar o aluno.

O Quadro 6 trata do discurso do sujeito coletivo da IC-E. Demonstrar a aplicabilidade dos conteúdos é outro componente que caracteriza o professor excelente e significa que ele realiza a conexão da teoria com a prática, ou seja, sabe contextualizar o assunto, demonstrando, a partir de exemplos práticos, a aplicabilidade dos conteúdos ensinados em sala de aula. Para os respondentes, esta forma de lecionar torna a aprendizagem mais atrativa, pois mostra a relação da teoria com a vida cotidiana. Em outras palavras, o professor excelente preocupa-se em mostrar como as teorias são usadas concretamente no mundo empresarial, contribuindo com uma visão mais profissional para os estudantes. Esse fator, também, é considerado como importante no perfil do docente ideal na pesquisa de Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012), bem como no trabalho de Bauer (2004) conforme visto na revisão da literatura.

Quadro 6 - IC-E - Demonstrar a aplicabilidade dos conteúdos

O professor excelente faz uma relação da teoria com a prática, relaciona o assunto com a realidade. Esta maneira de exposição da aula torna o aprendizado mais atrativo. Assim, ele utiliza uma metodologia que mistura teoria e prática. Leva para a sala de aula exemplos de aplicabilidade dos assuntos, torna o conhecimento prático, promove a utilização prática dos conteúdos, estimula que o aluno coloque o que aprendeu em prática. Assim, ele mostra a relação do conteúdo com a vida, trazendo a teoria para a realidade prática, aplicando o conteúdo em situações diversas. Mostra como as teorias que estou estudando foram usadas em grandes empresas, dando ao aluno uma visão além da simples absorção de conteúdo, mas uma visão profissional. Assim, o professor excelente transmite o conteúdo de modo que o mesmo faça sentido em um determinado contexto, aproximando-o da minha realidade.

A ideia central F (IC-F) apresentada no Quadro 7, refere-se à característica do ser dinâmico ao dar aula. Para os respondentes, isto significa que o professor excelente na área de Administração procura realizar aulas e atividades dinâmicas com seus alunos, isto é, expõe os conteúdos sem monotonia, torna a aula menos enfadonha, eliminando a resistência do aluno à disciplina e ao professor. Esta ideia central assemelha-se à característica impacto emocionalmente estimulante salientado por Lowman (2007) que adjetiva o professor como diferenciado. Para Lowman (2007), o bom professor é alguém capaz de reter a atenção do aluno ao que está sendo exposto. Dessa forma, o professor deve ser um ator em sala, concebendo a aula como uma oportunidade de interpretação, utilizando bem sua voz, gestos, posturas e movimentos para, de forma dinâmica, manter a concentração e estimular a emoção dos estudantes (LOWMAN, 2007).

Quadro 7 - IC-F - Ser dinâmico ao dar aula

Ele deve ser dinâmico ao dar a aula. Procurar fazer aulas e atividades dinâmicas com a turma. O professor excelente é aquele que se preocupa em expor o conteúdo de modo dinâmico, aproxima-se dos alunos e apresenta uma aula dinâmica, quebrando a monotonia da sala de aula. Se o professor não tiver uma boa dinâmica, o aluno cria resistência à matéria e ao professor.

A ideia central G (IC-G) (Ser pontual), apresentada no Quadro 8, é outro fator importante no entendimento dos estudantes pesquisados para o professor excelente. Esta característica não é diretamente apontada por nenhuma investigação da revisão de literatura, mas sinaliza que o professor considerado excelente é alguém que, também, cumpre com a responsabilidade de chegar no horário estipulado pela instituição para ministrar sua aula. Ao analisar a frequência por ideia central, percebe-se que a IC-G responde por 4,3% de todas as expressões-chave dos estudantes de Administração entrevistados. Tal ideia central aproxima-se da frequência da IC-F (Ser dinâmico ao dar aula) e possui maior frequência do que a IC-H (Ter bom relacionamento com a turma), demonstrando que, para os entrevistados, ser pontual é até mais relevante do que possuir bom relacionamento com a turma.

Quadro 8 - IC-G - Ser pontual

Acredito que ele deva cumprir horários, ter pontualidade.

O Quadro 9 apresenta o DSC da IC-H (Ter um bom relacionamento com a turma). Para os alunos entrevistados, o excelente professor é quem tem boa relação interpessoal com a sua turma. Em outras palavras, possui uma relação respeitosa e próxima com seus estudantes, interagindo, sendo afeito à comunicação, facilitando, assim, a troca de ideias e experiências. A IC-H confirma os achados de Friedman (1999) que diz que o professor ideal estabelece boa relação com seu aluno, sendo uma figura fundamental no relacionamento positivo entre os estudantes. Os resultados de Brophy e Good (1986) também corroboram a IC-H quando dizem que o bom professor é aquele que possui ativa integração com seus alunos. Lowman (2007), por sua vez, assinala a empatia interpessoal como a fundamental habilidade do bom professor. Para ele, o professor que possui a habilidade de relacionamento interpessoal tem boa capacidade de se comunicar com os estudantes com vistas a elevar a motivação, a satisfação em aprender e a autonomia do aprendiz.

Quadro 9 - IC-G - Possuir um bom relacionamento com a turma

Possuir um bom relacionamento com a turma, ou seja, uma boa relação interpessoal com os alunos, com o grupo. Acredito que ele deva ter boa dinâmica de interação com a turma no que diz respeito a questões do dia a dia. Uma relação respeitosa, porém próxima dos alunos. O professor excelente consegue interagir com a turma, ser afeito à comunicação com aluno, ser amigo da turma, ter uma boa relação, sabendo lidar com as pessoas. Finalmente, é importantíssimo que haja grande interação entre alunos e professores, permitindo assim, trocas de ideias e experiências.

O Discurso do Sujeito Coletivo referente à IC-I é apresentado no Quadro 10. Possuir metodologias variadas de transmitir o conteúdo é considerada a ideia central com a nona maior frequência de expressões-chave. Para os entrevistados, o professor excelente deve primar por variar as suas metodologias de transmissão do conteúdo, não ficando apenas preso a apresentação dos slides. Ele deve promover aulas diferenciadas através da utilização de distintas ferramentas e variadas formas de expressar o assunto da aula. As pesquisas de Morrison e McIntyre (1997) possuem relativa aproximação com a IC-I quando dizem que o bom professor possui a característica de experimentar e descobrir abordagens mais convenientes para o ensino e à aprendizagem. Outros autores que se aproximam da IC-I são

Nogueira e Bastos (2012) quando assinalam a utilização de metodologias, meios e recursos que motivem e facilitem a aprendizagem como uma competência essencial à docência. Essa ideia central também corrobora a pesquisa de Silva e Costa (2014) quando advogam os saberes da prática docente como competência central à docência.

Quadro 10 - IC-I - Possuir metodologias variadas de transmitir o conteúdo

Acredito que o excelente professor deva ter metodologias variadas de passar o conteúdo. É aquele que utiliza de diversas metodologias de ensino para fazer com que seus alunos absorvam a matéria. Através da diversificação dos tipos de aula não ficam presos aos slides, promovem aulas diferenciadas e diversificadas, utilizando várias ferramentas e diferentes formas de expressar o conteúdo.

O Quadro 11 apresenta o Discurso do Sujeito Coletivo da IC-J: Ser um líder. Os respondentes sinalizam que o excelente professor deve ser um líder em sala de aula, isto é, alguém que possa conduzir a turma de forma coerente. Assim, o docente diferenciado possui controle, domínio sobre a turma. A postura de liderança contribui para que ele possa adquirir respeito perante os alunos. De certa forma, a IC-J possui relação com o trabalho de Friedman (1999) quando ele salienta que o bom professor deve possuir uma boa administração da sala de aula que se refere à habilidade de o professor utilizar o diálogo, o aconselhamento e técnicas de avaliação para resolver as questões de disciplina, mantendo a ordem e o comportamento adequado ao aprendizado.

Quadro 11 - IC-J - Ser um líder

O professor excelente é um líder, tem liderança, tem postura de um líder, ou seja, a facilidade de conduzir a turma, de ter controle sobre a turma. O domínio da turma, sua postura em sala de aula, sua liderança faz com que ele adquira respeito dos alunos.

O discurso do sujeito coletivo da IC-L (Demonstrar interesse/dedicação pela matéria) é apresentado no Quadro 12. Para os entrevistados, possuir amor, dedicação, interesse e comprometimento pela matéria que leciona são outros componentes importantes para um professor ser considerado excelente. Dentre as pesquisas que integram a revisão de literatura de nossa investigação, o trabalho de Bauer (2004) ratifica a IC-L ao assinalar que o interesse/entusiasmo pelo conteúdo é um fator de diferenciação do professor.

Quadro 12 - IC-L - Demonstrar interesse/dedicação pela matéria

O que faz um professor ser considerado excelente é quando o professor tem dedicação com a disciplina, tem interesse e comprometimento pela matéria, ou seja, possui o amor visível pela disciplina que leciona.

Outra característica importante do professor excelente é ser assíduo que é apresentado no discurso do sujeito coletivo do Quadro 13 e referente à IC-M. Essa é uma característica que não foi encontrada no referencial teórico levantado para esta investigação.

Quadro 13 - IC-M - Ser assíduo

Acredito que ele deva ter presença, ou seja, ser assíduo, ter comprometimento com a assiduidade.

Para um professor ser considerado excelente, não basta que ele possua um bom relacionamento com a turma conforme visto na IC-H. É importante que ele consiga, também, ser acessível, solícito, prestativo e disponível com as demandas dos alunos. Essa é uma ideia central que corrobora com os achados de Pan *et al.* (2009) que assinala que o professor diferenciado deve estar disposto a ajudar, bem como aproxima-se da investigação de Nogueira e Bastos (2012) quando afirmam a disponibilidade para explicar e tirar dúvida como uma competência docente.

Quadro 14 - IC-N - Ser acessível/solícito

É um professor de fácil acesso, demonstra-se uma pessoa acessível, solícita, prestativa e disponível para seus alunos.

O Discurso do Sujeito Coletivo da IC-O é apresentado no Quadro 15. Para os entrevistados, ser carismático e simpático com os estudantes é outro componente fundamental para ser considerado um professor excelente. A IC-O não é uma característica vista na revisão de literatura que caracteriza o professor excelente. Neste sentido, ela traz avanços para uma melhor compreensão de um docente diferenciado na área de Administração.

Quadro 15 - IC-O - Ser carismático/simpático

Acredito que ele deva ter simpatia e carisma com os aprendizes.

O Quadro 16 apresenta o discurso do sujeito coletivo da IC-P (Ser comprometido com a sua profissão de educador). Para os estudantes de Administração que foram entrevistados, para ser considerado um professor excelente, o docente necessita possuir compromisso com o exercício acadêmico de educador. O educador não é aquele que apenas se preocupa em transmitir o conteúdo de sua disciplina, mas consegue extrapolar sendo um mentor de seu aluno e contribuir com sua formação intelectual e humanista. Essa não foi uma característica vista no referencial teórico realizado, significando também uma contribuição à literatura sobre o assunto

Quadro 16 - IC-P - Ser comprometido com sua profissão de educador

Um professor para ser considerado excelente deve, antes de tudo, ter compromisso com aquilo que faz, com seu ofício, seu trabalho, sua profissão, isto é, interesse pelo exercício acadêmico de educador.

Organizar e planejar as aulas/disciplina é a IC-Q apresentada no Quadro 17. Para os respondentes, o professor excelente na área de Administração é alguém que possui a atenção de planejar as aulas, buscando imprimir uma organização lógica para melhor conduzir sua disciplina. Neste sentido, ele é cuidadoso para escolher o material didático-pedagógico

que adotará durante o semestre, bem como confecciona com esmero suas avaliações de aprendizagem. Esse componente que caracteriza o bom professor é encontrado na literatura sobre o assunto. Por exemplo, Lowman (2007) chama tal fator de Preparação para as aulas que se trata do tempo que o bom professor tem de dispor para planejar, organizar e preparar coerentemente suas aulas. Já Morrison e McIntyre (1987) também enfatizam essa característica presente no Discurso do Sujeito Coletivo da IC-Q quando salientam que o professor ideal deve possuir a capacidade de identificar, planejar e avaliar as oportunidades de aprendizagem adequadas.

Quadro 17 - IC-Q - Organizar e planejar as aulas/disciplina

O professor excelente é o que possui aulas bem preparadas, lógica na condução da disciplina, ou seja, sabe combinar o conteúdo programático, as atividades em sala de aula, as provas e os trabalhos. É aquele que cuida da organização, planejamento das aulas e trabalhos, bem como realiza atividades bem construídas. Além disso, compromete-se com aulas bem preparadas, com o conteúdo, com o material indicado, com a elaboração das avaliações.

O Quadro 18 trata da IC-R que sinaliza que o professor excelente é alguém que se comunica bem, sendo detentor de uma linguagem atual e simples. Isso confere clareza à comunicação. A revisão de literatura corrobora esta característica do professor excelente a partir dos trabalhos de Chism (2006) e Delaney e outros (2010) quando eles assinalam a habilidade de comunicação como sendo um componente relevante para caracterizar o professor ideal. Similarmente, há a pesquisa de Nogueira e Bastos (2012) que faz referência à comunicação clara que facilita a compreensão dos alunos como uma relevante competência docente.

Quadro 18 - IC-R - Comunicar-se bem

O professor excelente é aquele que possui uma linguagem atual e simples. Possui uma boa oratória, comunicabilidade, isto é clareza na comunicação.

A ideia central S, referente ao discurso do sujeito coletivo exposto no Quadro 19, mostra que ser humilde é outro fator que qualifica o professor excelente. Para os respondentes, o docente ideal, além das outras características já mencionadas, deve também desenvolver a humildade. Os entrevistados entendem que o professor diferenciado é alguém que percebe que não é o único detentor do saber, permitindo-se aprender com as demais pessoas; não é arrogante, reconhece suas fraquezas e não se sente melhor do que ninguém. Este é um fator não assinalado no referencial teórico, trazendo, dessa forma, contribuições à literatura que trata das características do professor excelente no campo da Administração.

Quadro 19 - IC-S – Ser humilde

O professor, como qualquer profissional, torna-se excelente quando, acima de tudo, é humilde. A humildade que me refiro, é de o professor não ser arrogante. Ser humilde pressupõe que o professor, assim como qualquer indivíduo, reconheça suas fraquezas e saiba que ele não é o único detentor do saber e que estamos nesse mundo em constante aprendizado. Assim, ele compartilha seus conhecimentos com os demais indivíduos, ao mesmo tempo, que se permite aprender com as demais pessoas. Ter humildade é não se sentir melhor do que ninguém.

O Quadro 20 apresenta o discurso do sujeito coletivo da IC-T. Os entrevistados assinalam que o professor excelente é paciente, possuindo um perfil calmo, passando o conteúdo com tranquilidade. É também uma característica que diretamente não é sinalizada por nenhum autor no referencial teórico.

Quadro 20 - IC-T – Ser paciente/tranquilo

O professor excelente é paciente, possui o perfil calmo na medida do possível. Passa o conteúdo com tranquilidade. Possui paciência

O sujeito coletivo da IC-U é apresentado no Quadro 21. Para os respondentes, o docente excelente é aquele que transmite o conteúdo da disciplina sem prolixidade, ou seja, consegue possuir objetividade em suas aulas. É um componente que também não é mencionado na revisão de literatura.

Quadro 21 - IC-U – Ser objetivo

O professor excelente possui objetividade nas aulas, ou seja, consegue transmitir o assunto de forma objetiva. Dito de outra forma, consegue passar a matéria para os seus alunos de forma objetiva.

Cobrar ao máximo do aluno refere-se à IC-V apresentada no Quadro 22. Para os respondentes, o bom professor é aquele que deve cobrar o máximo do aluno, mas que ao mesmo tempo dá o seu máximo. Assim, ele age com coerência. Essa característica é, em certa medida, salientada por Brophy e Good (1986) quando dizem que professor excelente possui elevadas expectativas em relação ao seu estudante.

Quadro 22 - IC-V – Cobrar ao máximo do aluno

O professor excelente é aquele que sempre exige o máximo do aluno, puxa ao máximo o aluno. Ele, porém, é coerente entre o assunto dado e o cobrado. Eu acho que, se o professor puxar ao máximo do aluno, ele tem que ensinar ao máximo.

Ser um exemplo de ser humano é a IC-X detalhada no Discurso do Sujeito Coletivo apresentado no Quadro 23. Os alunos do curso de Administração das três universidades pesquisadas salientam que o professor excelente também precisa ser um exemplo de ser humano, um espelho de conduta humana. É mais uma característica não enfatizada no referencial teórico pesquisado.

Quadro 23 - IC-X – Ser um exemplo de ser humano

O professor excelente tem que ser um exemplo de ser humano, um espelho para mim.

As ideias centrais A-X corroboram as pesquisas anteriores sobre o tema (MARSH, 1991; FRIEDMAN, 1999; BAUER, 2004; LOWMAN, 2007; PAN *et al.*, 2009; DELANEY *et al.*, 2010; NOGUEIRA; CASA NOVA; CARVALHO, 2012) e, em certa medida, acrescentam detalhes a partir da apresentação dos discursos coletivos. Por exemplo, Lowman (2007)

assinala como habilidade do bom professor possuir um bom o relacionamento interpessoal. Esta investigação também corrobora este componente como sendo importante. No entanto, esta pesquisa não apresenta a mesma relevância enfatizada por Lowman (2007) para o fator de relacionamento interpessoal. Possuir um bom relacionamento com a turma responde por apenas 3,9% do total de todas as expressões-chave do total dos respondentes.

Dentre as 22 ideias centrais selecionadas para o aprofundamento devido ao quesito representatividade quantitativa, seis delas apresentam-se melhor descritas e caracterizadas em relação aos estudos anteriores. Em outras palavras, em pesquisas passadas, tais ideias centrais são tratadas mais genericamente, isto é, são contempladas em outros fatores que as englobam. Já, nesta investigação, tais fatores emergem mais explicitamente a partir do discurso dos entrevistados e, por esse motivo, são discutidos de forma mais detalhada e específica. Neste sentido, as ideias centrais são: ser pontual (IC-G), ser assíduo (IC-M), ser humilde (IC-S), ser paciente/tranquilo (IC-T), ser objetivo (IC-U) e ser um exemplo de ser humano (IC-X). As IC-G e IC-M demonstram que os estudantes das três universidades pesquisadas atribuem valor àqueles professores que são atentos às normas mais básicas da instituição a qual lecionam. Neste sentido, a representação social investigada confere relevância fundamental ao professor cumpridor das suas obrigações de pontualidade e assiduidade. A IC-S demonstra que os respondentes, também, valorizam aquele docente que é humilde e não se considera o único detentor do saber, permitindo-se aprender com outros indivíduos, inclusive com seus alunos. A IC-T sinaliza a paciência e a tranquilidade como características fundamentais no cotidiano do professor excelente. A objetividade em transmitir o conteúdo é outro componente valorizado pelos respondentes e exposto no discurso do sujeito coletivo da IC-U. Finalmente, a IC-X mostra que, para os entrevistados, além de todos os adjetivos mencionados, ser um exemplo de ser humano é um componente relevante para qualificar o professor excelente, demonstrando que, para ser um docente diferenciado, não basta desenvolver habilidades técnicas, mas também competências comportamentais e humanas.

Outra constatação é que os alunos entrevistados não fizeram qualquer menção à questão da tecnologia que, inclusive, é um dos elementos que caracteriza o bom professor na pesquisa de Nogueira; Casa Nova; Carvalho (2012), bem como nos trabalhos de Perre-noud (2000) Kemshal Bell (2001) e Whale (2006).

5. CONCLUSÃO

A presente investigação teve como propósito identificar quais as características que compõem o perfil do professor excelente na área de Administração na ótica dos próprios estudantes de graduação em Administração.

A pesquisa baseou-se em uma abordagem quali-quantitativa, utilizando-se do Discurso do Sujeito Coletivo como estratégia de análise dos dados. O material empírico coletado foi fruto do depoimento de 87 estudantes de graduação em resposta a seguinte pergunta: Todos nós temos a lembrança de um ou mais professores da graduação em Administração que são considerados excelentes professores. Em sua opinião, o que faz um professor ser considerado excelente? Tal indagação estava presente em um questionário mais extenso que

encampa uma pesquisa mais ampla sobre docência superior no campo da Administração no Brasil.

A partir da análise do material empírico, encontrou-se 44 ideias centrais das quais, selecionou-se as de A até X (IC-A até IC-X). As IC selecionadas representam quase 87% das ideias centrais contidas nos discursos dos respondentes, sendo escolhidas para análise mais detalhada e construção dos DSCs justamente devido ao quesito representatividade.

Assim, o professor na área de Administração considerado excelente na perspectiva dos alunos é aquele que: tem didática, possui domínio do conteúdo da disciplina que leciona, é preocupado com o entendimento/aprendizado do conteúdo pelo aluno, demonstra interesse/preocupação pelos alunos, demonstra a aplicabilidade dos conteúdos, é dinâmico ao dar aula, é pontual, possui um bom relacionamento com a turma, faz uso de metodologias variadas de transmissão de conteúdo, é líder, demonstra interesse/dedicação pela matéria, é assíduo, é acessível/solícito, é carismático/simpático, é comprometido com sua profissão de educador, organiza e planeja as aulas/disciplina, comunica-se bem, é humilde, é paciente/tranquilo, é objetivo, cobra ao máximo do aluno e é um exemplo de ser humano. Convém ressaltar que tais características corroboram as pesquisas anteriores sobre o tema (MARSH, 1991; FRIEDMAN, 1999; LOWMAN, 2007; PAN *et al.*, 2009; DELANEY *et al.*, 2010) e, em certa medida, acrescentam detalhes a partir da apresentação dos discursos coletivos.

Através das ideias centrais selecionadas e por meio de um exercício de agrupamento das mesmas, propõe-se três categorias de competências caracterizadoras do professor excelente, tendo como inspiração a categorização realizada por Miron e Mevorach (2014): 1) habilidades didático-pedagógicas, que remetem aos métodos de ensino; 2) habilidades humanistas, relativas ao relacionamento professor-aluno; e 3) habilidades conceituais, que se referem aos conhecimentos do professor sobre o conteúdo da disciplina que leciona.

As Habilidades Didático-Pedagógicas respondem por 42,5% das expressões-chave presentes nos discursos dos respondentes e referem-se ao cuidado didático-pedagógico que o professor excelente no curso de Administração deve possuir. Em outras palavras, o professor excelente é alguém que possui não apenas o profundo domínio daquilo que leciona, mas também consegue transmitir aquilo que sabe com elevada clareza e lógica de raciocínio. Para isso, além de ser um exímio comunicador, o professor excelente necessita investir significativa parcela do seu tempo para planejar pedagogicamente suas aulas, contemplando diversas metodologias para transmitir de forma dinâmica e instigante o conteúdo de sua disciplina. Além disso, é aquele que não está preocupado apenas com o ensino, mas também com a aprendizagem, isto é, se seu aluno compreendeu de forma significativa aquilo que lhe foi ensinado. Em outras palavras, são características ligadas ao domínio do método de ensino (MIRON; MEVORACH, 2014).

As Habilidades Humanistas integram 25,3% de todas as expressões-chave dos depoimentos dos respondentes e referem-se à elevada capacidade que o professor excelente em Administração possui (ou deveria possuir) de relacionar-se com seus alunos, adotando a postura de um genuíno educador. Neste sentido, ele extrapola o papel de transmissor de conteúdos e exerce o papel de mentor e educador de gerações. Ele se torna um líder e parceiro do aluno no processo de ensino-aprendizagem, sendo, com o passar do tempo, um exemplo humano a ser seguido. As ideias centrais deste agrupamento aproximam-se das características do domínio relacionamento professor-aluno proposto por Miron e Mevorach

(2014). Também tangenciam o arquétipo dos Deuses Prometeu e Asclépio (GREENBERG; CLAIR; MACLEAN, 2007), em função da maior ênfase no aluno nas questões emocionais e de orientação.

Tabela 3 - Categorias de Habilidades do Professor Excelente

Categoria	Ideias Centrais	Freq. Abs.	Freq. %	Freq.% Acum
Habilidades Didático-Pedagógicas	Possuir didática (IC-A)	36	14,00%	
	Possuir preocupação com o entendimento/aprendizado do conteúdo pelo aluno (IC-C)	19	7,40%	
	Ser dinâmico ao dar aula (IC-F)	12	4,70%	
	Ser pontual (IC-G)	11	4,30%	
	Possuir metodologias variadas de transmitir o conteúdo (IC-I)	9	3,50%	42,50%
	Ser assíduo (IC-M)	7	2,70%	
	Organizar e planejar as aulas/disciplina (IC-Q)	5	1,90%	
	Comunicar-se bem (IC-R)	4	1,60%	
	Ser objetivo (IC-U)	3	1,20%	
	Cobrar ao máximo do aluno (IC-V)	3	1,20%	
Habilidades Humanistas	Demonstrar interesse/preocupação pelos alunos (IC-D)	18	7,00%	
	Possuir um bom relacionamento com a turma (IC-H)	10	3,90%	
	Ser um líder (IC-J)	8	3,10%	
	Ser acessível/solícito (IC-N)	6	2,30%	25,30%
	Ser carismático/simpático (IC-O)	6	2,30%	
	Ser comprometido com sua profissão de educador (IC-P)	6	2,30%	
	Ser humilde (IC-S)	4	1,60%	
	Ser paciente/tranquilo (IC-T)	4	1,60%	
Ser um exemplo de ser humano (IC-X)	3	1,20%		
Habilidades Conceituais	Possuir domínio do conteúdo da disciplina que leciona (IC-B)	28	10,90%	19,40%

As Habilidades Conceituais somam 19,4% das expressões-chave dos estudantes de Administração entrevistados e dizem respeito à *expertise* do professor em relação ao conteúdo da disciplina que ele está lecionando aos seus educandos. Quanto mais domínio e dedicação o docente possuir em relação à disciplina que ministra, mais ele se tornará um professor excelente. Nesta categoria, o domínio do conhecimento pelo professor é central (MIRON; MEVORACH, 2014). Por serem habilidades intrinsecamente ligadas ao conteúdo e seu domínio, aproximam-se do arquétipo da deusa Atena (GREENBERG; CLAIR; MACLEAN, 2007).

Convém ressaltar que as categorias para análise das competências representam um esforço analítico sem rigidez classificatória, uma vez que o contexto e a interpretação dos discursos poderão, em outras pesquisas, conduzir a diferentes conjuntos. Por outro lado, podem contribuir para a reflexão sobre os questionamentos apresentados por Korthagen (2004) acerca das qualidades essenciais de um professor e, principalmente, sobre a orien-

tação que pode ser dada aos processos e programas de formação de novos professores de Administração.

É importante salientar que algumas ideias centrais podem representar, não apenas características de um professor excelente, mas, também, carências de qualquer natureza por parte dos alunos respondentes. Em outras palavras, algumas delas podem possuir um significado para além da caracterização do perfil de um docente ideal, podendo traduzir, por exemplo, uma carência afetivo-profissional dos entrevistados. Contudo, essa discussão não foi travada, aqui, pois não era este o propósito desta investigação. Pesquisas futuras podem explorar este possível viés.

Dentre as limitações dessa pesquisa, ressalta-se a impossibilidade de generalização das conclusões inerente à abordagem metodológica utilizada. Novas pesquisas de cunho eminentemente quantitativo podem auxiliar na identificação das características e possibilitar novos agrupamentos das mesmas. Além disso, a amostra utilizada também não é equitativa em termos numéricos, tendo mais participantes de universidades públicas. Assim, percebe-se a possibilidade de outros artigos analisarem a questão tendo como espectro dicotômico a segregação de alunos (público e privado). Outra pesquisa oportuna que desdobraria a presente investigação seria refletir sobre as trajetórias, caminhos e processos de aprendizagem mais adequados para a formação de um professor excelente no campo da Administração.

REFERÊNCIAS

- ALEAMONI, L. M. Student Rating Myths Versus Research Facts From 1924 to 1998. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 13, n. 2, p.153-166, 1999.
- AXELROD, P. Student perspectives on good teaching: what history reveals. **Academic Matters**, v. 14, n. 1, p. 61-74, 2006.
- BAUER, M. A. L. Os Paradoxos da Administração: ambiguidades e desafios no ensino e aprendizagem de administração. **Revista ANGRAD**, São Paulo, v. 5, p. 41-58, 2004.
- BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. How business schools lost their way. **Harvard Business Review**, v. 5, n. 83, p. 98-104, 2005.
- BOYATZIS, R. E. **The competent Manager**. New York: John Wiley & Sons, 1982.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BROPHY, J.; GOOD, T. Teacher behavior and student achievement. In: WITTROCK, M. **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, p. 328-375, 1996.
- CHISM, N. V. N. Teaching Awards: What do They Award? **The Journal of Higher Education**, v. 77, n. 4, p. 589-617, july/aug., 2006.
- CRAWFORD, L.; NAHMIAS, A. H. Competencies for managing change. **International Journal of Project Management**, v. 28, n. 4, p. 405-412, 2010.

- DELANEY, J. *et al.* **Students' perceptions of effective teaching in higher education.** St. Johns', NL: Distance Education and Learning Technologies, 2010.
- FLEURY, M.T.; FLEURY, A. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, 2004.
- FREITAS, M. E. A carne e os ossos do ofício acadêmico. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 42, p. 187-191, 2007.
- FRIEDMAN, I. A. Appropriate Teacher Work-Autonomy Scale. **Educational and Psychological Measurement**, v. 59, p. 58-76, 1999.
- FRIGA, P. N.; BETTIS, R. A.; SULLIVAN, R. S. Mudanças no ensino em Administração: novas estratégias para o século XXI. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 1, v. 44, p. 96-115, 2004.
- GODOY, A. S. *et al.* O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 265-278, 2009.
- GREENBERG, D. N.; CLAIR, J. A.; MACLEAN, T. L. Enacting the role of management professor: lessons from Athena, Prometheus, and Asclepius. **Academy of Management Learning & Education**, v. 6, n. 4, p. 439-457, 2007.
- GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de Administração. **Avaliação**, v. 17, n. 1, p. 65-86, 2012.
- GUSMÃO, S. S. **A formação do professor para o ensino superior em Administração.** 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Salvador, Salvador, 2014.
- HAMACHEK, D. Effective teachers: what they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In: LIPKA, R. P.; BRINTHAUPT, T. M. (Org.). **The role of self in teacher development.** New York: State University of New York Press, p. 189-224, 1999.
- JODELET, D. Répresentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Org.). **Répresentations sociales.** Paris: PUF, p.31-61, 1989.
- KEMSHAL-BELL, G. **The Online Teacher:** Final Report prepared for the Project Steering Committee of the VET Teachers and On-line Learning Project. ITAM, ESD, TAFENSW. Department of Education and Training, TAFE NSW, 2001.
- KORTHAGEN, F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 1, p. 77-97, 2004.
- KÜHL, M. R. *et al.* O valor das competências docentes no ensino da Administração. **Revista de Administração**, v. 48, n. 4, p. 783-799, 2013.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Porto Alegre: Bookman, 2003.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de Representação Social:** um enfoque qualitativo. Brasília, DF: Liberlivro, 2. ed. 2012.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. O sujeito coletivo que fala. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v. 10, n. 20, p. 517-524, 2006.

_____. **Depoimentos e discursos. Uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liberlivro Editora, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2007.

MANGANELLI, A. **A mercantilização do ensino superior: um olhar para os trabalhadores docentes**. 2008. 103 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2008.

MARSH, D. Privatization under Mrs. Teacher: a review of the literature. **Public Administration**, v. 69, n. 4, 1991.

MARSH, H. W.; HATTIE, J. The relation between research productivity and teaching effectiveness: complementary, antagonistic or independent constructs? **The Journal of Higher Education**, v. 73, n. 5, p. 603-641, sep./oct., 2002.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, v. 28, p. 1-14, 1973.

MIRON, M.; MEVORACH, M. The “good professor” as perceived by experienced teachers who are graduate students. **Journal of Education and Training Studies**, v. 2, n. 3, p. 82-87, 2014.

MORRISON, A.; MCINTYRE, O. **Os professores e o ensino**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012.

NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. **Enfoque**, v. 31, p. 37-52, 2012.

PAIXÃO, R. B. *et al.* O constructo assédio moral na relação aluno-professor na perspectiva de professores universitários. **Revista de Gestão**, v. 21, n. 3, p. 415-432, 2014.

PAIXÃO, R. B. *et al.* Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 516-529, 2013.

PAN, D. *et al.* Profiling teacher/teaching using descriptors derived from qualitative feedback: formative and summative applications. **Research High Education**, v. 50, n. 1, p. 73-100, 2009.

PARRY, S. The quest for competences: competencies studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. **Training**, v. 33, 48-56, 1996.

PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 23, n. 78, p. 438-459, 2016.

- PERRENOUD, P. 10 Novas Competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- REICHEL, N.; ARNON, S. A multicultural view of the good teacher in Israel. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 1, p. 59-85, 2009.
- SENO, J. P.; KAPPEL, L. B.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. As percepções do professor universitário da área de gestão acerca das mudanças na educação superior: uma pesquisa com profissionais de instituições de ensino privadas do Triângulo Mineiro. **Gestão & Regionalidade**, v. 30, n. 88, p. 49-61, 2014.
- SILVA, A. B.; COSTA, F. J. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação Stricto Sensu em Administração. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, n. 34, p. 30-57, 2014.
- SIQUEIRA, D. S. P. **Administração - Há Vagas**: expansão do ensino superior privado na Região Metropolitana de Salvador (1994 – 2000). 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.
- SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem organizacional**: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática. Salvador: Editora Conhecimento Superior, 2007.
- SOUZA-SILVA, J. C.; DAVEL, E. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p.113-134, out./dez. 2005.
- TAKAHASHI, A. R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 2, p. 385-414, mar./abr. 2010.
- TEIXEIRA, J. J. V.; LEFEVRE, F. Significado da intervenção médica e da fé religiosa para o paciente idoso com câncer. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p.1247-1256, jul./ago. 2008.
- TORDINO, C. A. Formação interdisciplinar de professores de Administração. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 95-115, jan./abr. 2008.
- WHALE, D. Technology Skills a Criterion in Teacher Evaluation. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 14, n. 1, pp. 61-74, 2006.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

Data de submissão: 01/08/2016.

Data de aprovação: 16/01/2018.



Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

O DEFICIENTE VISUAL E A ESCOLA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA TRANSFORMATIVA DO CONSUMIDOR

The visually impaired and the school: an ethnographic study
based on transformative consumer research

Pedro Felipe da Costa Coelho*
Nelsio Rodrigues de Abreu*

RESUMO

A finalidade desta pesquisa foi analisar o consumo de serviços educacionais durante o ensino fundamental por deficientes visuais. Baseada na Pesquisa Transformativa do Consumidor, a investigação etnográfica foi desenvolvida numa ONG que atua na educação de alunos com deficiência visual. Os dados foram coletados por meio de 16 entrevistas narrativas com alunos do ensino fundamental, seis entrevistas em profundidade com gestores e professores da ONG Lar e cinco com responsáveis desses alunos, além de sete meses de observações participantes. Os resultados apontam que os colegas da escola, os professores, os gestores escolares e as ONGs que atuam com deficientes visuais são atores que interferem diretamente no comportamento de consumo dos sujeitos de pesquisa, sendo capazes de contribuir ou inibir o bem-estar subjetivo dos alunos. Além disso, a impotência diante da cobrança de taxas abusivas e a ausência de materiais didáticos adequados são características do contexto investigado que acentuam o estado de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Pesquisa Transformativa do Consumidor. Vulnerabilidade do Consumidor. Ensino Fundamental. Deficiência visual.

ABSTRACT

The purpose of this piece of research was to analyze the consumption of educational services during elementary education by visually impaired people. Based on Transformative Consumer Research, the ethnographic research was developed in a NGO which is engaged in the education of students with visual impairment. The data were collected via 16 narrative interviews with elementary school students, six in-depth interviews with managers and teachers of the Lar NGO, five interviews with relatives of these students, and seven months of participant observation. The results indicate that the schoolmates, teachers, school managers and NGOs that work with visually impaired people interfere directly in the consumption behavior of the subjects, being able to contribute or inhibit the subjective well-being of the students. In addition, the powerlessness before unfair taxes and the lack of adequate teaching materials are characteristics of the investigated context that accentuate the vulnerability state.

Keywords: Transformative Consumer Research. Consumer Vulnerability. Elementary School. Visual Impairment.

* Professor Assistente da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Doutorando em Administração e Controladoria na Universidade Federal do Ceará (PPAC/UFC). Membro do Grupo/CNPq: Consumo e Cibercultura – GPCiber. E-mail: pedrofelipec@gmail.com.

** Professor do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB). Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Líder do Grupo/CNPq: Consumo e Cibercultura – GPCiber. E-mail: nelsio@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A atividade de marketing não se limita à geração de satisfação ou lealdade de clientes, mas objetiva a facilitação das trocas em organizações empresariais, sociais e públicas (KOTLER; LEVY, 1969). Embora se discuta desde a década de 1970 que este é o objetivo da disciplina, os estudos da área geralmente desconsideram o bem-estar individual e coletivo (PENIAMINA *et al.*, 2014; TADAJEWSK; HAMILTON, 2014; RAPP; HILL, 2015; DAVIS; OZANNE; HILL, 2016). Seguindo essa tendência, a maior parte da produção científica em comportamento do consumidor, disciplina que historicamente recebe maior atenção dos acadêmicos de marketing, ignorou temáticas essenciais, como o materialismo, a sustentabilidade ambiental e a qualidade de vida dos consumidores (MICK *et al.*, 2012).

Entretanto, a crise econômica mundial, o aumento excessivo do consumo de alimentos não saudáveis e da desigualdade social no mundo e o crescimento do consumo de tabaco foram alguns dos eventos que marcaram o século XXI e impulsionaram a criação de um movimento de pesquisadores de consumo voltado para o bem-estar das pessoas (ACR, 2017). Diante desse cenário que a Pesquisa Transformativa do Consumidor - originalmente, *Transformative Consumer Research* (TCR) - surgiu em 2005. Trata-se de um movimento iniciado por pesquisadores da Association for Consumer Research (ACR) que objetiva compreender os efeitos do consumo no bem-estar das pessoas, de forma a impulsionar ou resultar em ações socialmente relevantes (MICK *et al.*, 2012).

O interesse em estudar o consumo sob a perspectiva da TCR está aumentando internacionalmente (PETKUS, 2010; WILLIAMS; HENDERSON, 2012; DAVIS; PECHMANN, 2013; HAMILTON, 2014) e no Brasil, como se observa com a elaboração de recentes pesquisas em marketing que utilizaram a abordagem e trataram do comportamento de consumo de Pessoas com Deficiência (FARIA *et al.*, 2012; FARIA, 2015) e de diretrizes para pesquisadores brasileiros sobre a TCR (COELHO, 2015; PINTO *et al.*, 2016).

Além dessas pesquisas, outros tópicos são de interesse dos estudos transformativos, como o consumo de tabaco, álcool e drogas, jogos de azar, nutrição e obesidade, violência em filmes e jogos de computador e a doações de órgãos (MICK, 2006). Nota-se que tais estudos passam a considerar problemas sociais que raramente eram atentados pelos pesquisadores de marketing, além de incorporar nas investigações públicos-alvo que comumente são ignorados pelos acadêmicos, como negros, homossexuais, pessoas com deficiência, idosos e analfabetos. Os grupos de consumidores mencionados são denominados de consumidores vulneráveis (BAKER *et al.*, 2005) em função de fatores individuais, familiares, comunitárias e macroambientais (BAKER; MASON, 2012).

Nesse sentido, as Pessoas com Deficiência (PcD) podem ser consideradas vulneráveis enquanto consumidores não somente devido às próprias características que apresentam, mas em função do contexto em que a deficiência se configura (BARNES; MERCER, 2003; BAKER, 2006), uma vez que a vulnerabilidade não é um traço inerente de um indivíduo, mas resultado da interação entre o indivíduo e seu contexto ambiental (SHULTZ II; HOLBROOK, 2009).

Dentre os quatro tipos de deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual), a última será objeto de estudo desta pesquisa. Embora se saiba que 40,2% das pessoas

com deficiência no Brasil possuam carteira assinada e que cerca de 17% da população brasileira seja deficiente visual (IBGE, 2010), há pouco interesse dos pesquisadores em Administração de estudar esse grupo de consumidores (FARIA *et al.*, 2014), apesar de iniciativas nacionais recentes demonstrarem as dificuldades enfrentadas pelos deficientes visuais enquanto consumidores (FARIA; SILVA; FERREIRA, 2012; FARIA; MOTTA, 2012; PINTO; FREITAS, 2013; COELHO; ABREU, 2015). Contudo, suas dificuldades também são evidenciadas quando os deficientes visuais procuram obter serviços básicos, como o ensino (LEITE; SILVA, 2006; DÍAZ *et al.*, 2009).

Apesar de instrumentos legais terem sido desenvolvidos para facilitar o acesso deste grupo de consumidores ao ensino, somente a legislação não é suficiente para que a inclusão dos alunos com deficiência visual seja de fato uma realidade. A melhoria dos serviços educacionais direcionados aos alunos deficientes visuais nas instituições de ensino não está relacionada apenas com as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas, sobretudo, com a capacitação dos profissionais que lidam com os alunos e com ajustes na estrutura física das escolas (DALL'ACQUA, 2002). Tais melhorias, portanto, relacionam-se à prestação de serviço das instituições de ensino e podem ser exploradas por pesquisadores de marketing.

Contudo, as pesquisas nacionais direcionadas à prestação de serviços educacionais em marketing tiveram foco mais detido em universidades (VELUDO-DE-OLIVEIRA; IKEDA, 2006; 2007). Muito embora se saiba que durante os nove anos de ensino fundamental o aluno deficiente visual está se adaptando ao convívio dos ditos “normais” e formando um autoconceito que irá repercutir em toda sua vida, estudos voltados para tais sujeitos de pesquisa são mais recorrentes na área de Educação (MANTOAN, 2003; COUTINHO, 2011).

Diante do fortalecimento da TCR internacional e nacionalmente; da representatividade de deficientes visuais na sociedade brasileira; da carência de estudos sobre vulnerabilidade e pessoas com deficiência; e do predomínio de estudos relativos aos serviços educacionais na área da Educação, este estudo teve por objetivo analisar o consumo de serviços educacionais durante o ensino fundamental por deficientes visuais.

Baseado nos fundamentos da TCR, os seguintes objetivos específicos foram traçados: (1) investigar as práticas de consumo dos consumidores com deficiência visual ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental; (2) verificar o papel de familiares, da comunidade escolar e das ONG em relação ao comportamento de consumo de deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental; (3) identificar as pressões e os estados de vulnerabilidade de consumo vivenciados pelos deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental; (4) compreender a percepção dos alunos sobre o consumo de serviços educacionais durante o ensino fundamental.

O tópico seguinte aborda a TCR e a vulnerabilidade do consumidor. O objetivo, os pressupostos e os tópicos de interesse da pesquisa transformativa do consumidor foram retratados, pois esta pesquisa foi desenvolvida seguindo os fundamentos da abordagem. A vulnerabilidade do consumidor, por sua vez, foi abordada por ser a lente teórica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

2. A TCR E O CONSUMIDOR VULNERÁVEL

A TCR é um movimento que visa incentivar, apoiar e divulgar pesquisas que primam pelos benefícios, bem-estar e qualidade de vida dos seres humanos afetados pelo consumo no mundo (ACR, 2017), através do estudo de problemas significativos para os consumidores e que possam gerar resultados para o seu benefício (PETKUS, 2010) e para sociedade como um todo. Este movimento lança um novo olhar sobre o consumo, uma perspectiva distinta da convencional, e não antagônica.

Estudos desenvolvidos à luz da abordagem prezam pela produção de conhecimento prático e capaz de melhorar a realidade dos objetos de estudos, por meio da aproximação dos pesquisadores com agentes de mudança social. Além disso, as pesquisas também devem possuir contribuições teóricas e resultados socialmente relevantes, difundidos através de estratégias de comunicação alternativas (MICK *et al.*, 2012), e um processo de pesquisa específico, que apresenta especificidades desde a definição do objetivo do estudo até a divulgação dos resultados (CROCKETT *et al.*, 2013).

A TCR, entretanto, não pode ser considerada um movimento que desconsidera e critica a realização de estudos inseridos no *mainstream* das pesquisas em comportamento do consumidor, nem uma abordagem que objetiva substituir o foco gerencial nas pesquisas sobre o consumo. A pesquisa transformativa do consumidor lança um novo olhar sobre o consumo, uma perspectiva distinta da convencional, e não antagônica (COELHO, 2015).

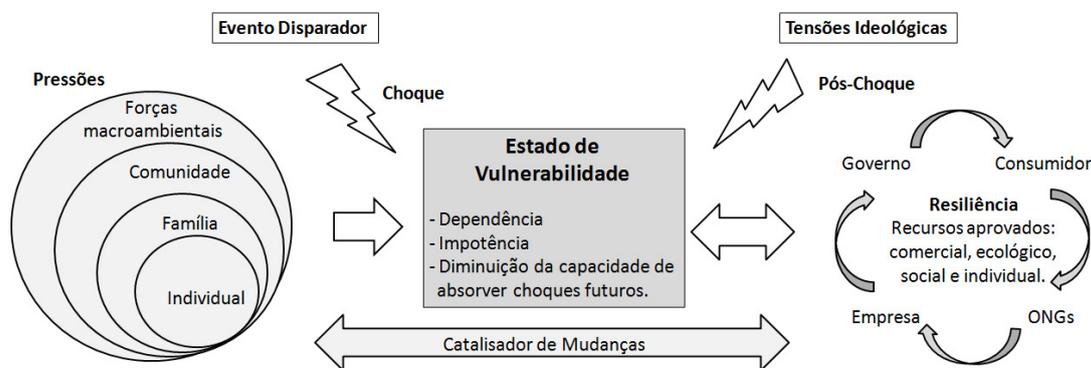
Dentre os assuntos de interesse dos estudos transformativos, destaca-se o estudo da vulnerabilidade de consumidores (ACR, 2017). Em se tratando da última temática, trata-se de um fenômeno de natureza multidimensional que ocorre quando uma pessoa é impotente e torna-se dependente em uma situação de consumo que tem implicações negativas sobre a sua própria identidade (BAKER *et al.*, 2005).

A partir das discussões acadêmicas sobre a vulnerabilidade do consumidor nas demais áreas, como no Direito (BENJAMIN *et al.*, 2007; PINTO, 2007; CLOUGH, 2014), pesquisadores de marketing começaram a explorar esse fenômeno visando categorizar os consumidores vulneráveis (MORGAN *et al.*, 1995; BRENKERT, 1998), distinguir vulnerabilidade real e vulnerabilidade percebida de consumo (BAKER *et al.*, 2005), bem como retratar como o fenômeno se manifestou em diferentes contextos de consumo (BAKER, 2006; KAUFMAN-SCARBOROUGH; CHILDERS, 2009; ADKINS; JAE, 2010).

A partir dos estudos mencionados, foi desenvolvido um modelo conceitual que retrata o processo de vulnerabilidade à luz da TCR (BAKER; MASON, 2012). Trata-se do modelo da vulnerabilidade e resiliência do consumidor, que adota uma perspectiva sistêmica para abordar o fenômeno (Figura 1).

A Figura 1 apresenta a teoria da vulnerabilidade e resiliência do consumidor e os cinco elementos que o compõem: os fatores de risco (pressões), os eventos disparadores, o estado de vulnerabilidade, o pós-choque e os *stakeholders* do estado de vulnerabilidade e resiliência dos consumidores.

Figura 1 - Modelo conceitual da teoria da vulnerabilidade e resiliência do consumidor



Fonte: Baker e Mason (2012, p. 548).

As pressões são os possíveis fatores que impulsionam a ocorrência de experiências de vulnerabilidade, ou seja, as forças macroambientais, a comunidade, a família e as características do próprio indivíduo determinam as experiências de vulnerabilidade. Essas experiências, contudo, não ocorrem somente devido às pressões, uma vez que os consumidores geralmente não vivenciam a impotência e a dependência associadas à vulnerabilidade até que um evento disparador ocorra e crie um choque que oprima sua capacidade de absorver o incidente. Os choques dos eventos disparadores podem estar vinculados a crises pessoais, como a perda de emprego ou divórcio, ou a fatores externos, como um terremoto (BAKER; MASON, 2012).

Após o choque dos eventos disparadores, o estado de vulnerabilidade de consumo é vivenciado, sendo caracterizado pela impotência e a perda de controle do indivíduo/sociedade diante de condições externas (BAKER *et al.*, 2005). Após a experiência de vulnerabilidade, ocorre o pós-choque, ou seja, ações provocadas por distintos *stakeholders* que contribuem para a manutenção da vulnerabilidade de consumo. Os principais *stakeholders* são as empresas, os consumidores, o Governo e as ONGs. Tratam-se de agentes que, além de impulsionar a manutenção do estado de vulnerabilidade, também podem agir no sentido contrário e serem catalisadores de mudanças (BAKER; MASON, 2012), como a Figura 1 evidencia. Ademais, ressalta-se que, devido às pressões individuais, familiares, comunitárias e/ou macroambientais que sofrem, alguns grupos de consumidores são mais propensos a passarem por experiências de vulnerabilidade diante de práticas do mercado (BAKER; MASON, 2012).

Assim como os idosos (BARNARD, 2015), as pessoas com deficiência também são vulneráveis enquanto consumidoras, não somente devido às limitações físicas que apresentam, mas em função de uma série de fatores culturais, sociais e estruturais (KAUFMAN-SCARBOROUGH; CHILDERS, 2009). Este estudo trata das práticas de consumo de um grupo específico de pessoas com deficiência – os deficientes visuais – em um serviço básico e essencial para a sua formação – a escola de ensino fundamental. Nesse sentido, o tópico seguinte irá tratar do consumo de serviços educacionais pelo deficiente visual.

3. O CONSUMO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS PELO DEFICIENTE VISUAL

Consumidores com deficiência visual enfrentam diversas dificuldades em sua rotina, incluindo obstáculos físicos em calçadas, escadas e barreiras impostas pela limitação física. Além desses aspectos, o despreparo dos prestadores de serviço público e privado para atender esse grupo de consumidores é outro fator que impede a atuação plena desses cidadãos nos ambientes de consumo (FARIAS; SILVA; FERREIRA, 2012). Tais práticas exclusivas e preconceituosas do mercado foram relatados em bancos, restaurantes, hospitais e padarias (BAKER *et al.*, 2001; YU *et al.*, 2015) e em compras *online* (CHILDERS; KAUFMAN-SCARBOROUGH, 2009; KAUFMAN-SCARBOROUGH; CHILDERS, 2009).

Fatores externos, como a acessibilidade em hotéis, ônibus de excursões e locais de passeios, são elementos que se tornam barreiras arquitetônicas e frequentemente dificultam o desfrute de experiências de consumo positivas (FARIA; MOTTA, 2012), assim como a falta de adaptações no *layout* e *checkout* das lojas (BAKER *et al.*, 2001) e a estigmatização nos ambientes de consumo. O último aspecto foi evidenciado em Faria, Silva e Ferreira (2012), que retrataram essa realidade ao denunciarem que alguns deficientes visuais deixam de frequentar restaurantes devido ao preconceito dos atendentes e dos próprios consumidores, que comentam sobre o modo como eles fazem suas refeições.

Contudo, é importante salientar que os próprios consumidores deficientes visuais são resilientes e encontram alternativas para adaptarem-se a essas práticas do mercado, através da utilização de fontes alternativas de informação (buscando na memória, escutando comerciais, amigos e familiares) para ajudá-los no processo de decisão (AMARO *et al.*, 2008; COELHO; ORSINI; ABREU, 2016), bem como os demais elementos sensoriais são desenvolvidos para compensar a limitação visual (PINTO; FREITAS, 2013).

Especificamente sobre o consumo de serviços educacionais, as primeiras medidas adotadas relacionadas ao ensino para a deficientes visuais no Brasil tiveram um caráter de exclusão e ocorreram por meio da criação de escolas especiais que se destinavam unicamente à educação de pessoas com deficiência (SANTOS; VIEIRA, 2006; GORNI, 2007). Com a evolução das pesquisas sobre saúde e educação, verificou-se que, dependendo das perspectivas de habilitação e reabilitação, esses alunos poderiam estudar em escolas regulares, desde que fossem oferecidos a elas instrumentos e equipamentos adequados de apoio (FERNANDES, 2006; LEITE, 2013).

Dessa forma, as instituições de educação regulares cada vez mais recebem deficientes visuais, sendo responsáveis por incluí-los neste novo espaço social e adaptando-os ao convívio dos ditos normais e vice-versa. Este convívio irá proporcionar, por meio da interação deficiente visual/dito normal, a formação de um autoconceito sobre si (positivo ou negativo) (MANTOAN, 2003; RAMOS, 2007).

Durante o ensino fundamental, esse grupo de consumo depende do engajamento de gestores públicos e privados para a sua inclusão nos ambientes de aprendizado, uma vez que existe a necessidade de capacitação no atendimento e preparo para o desenvolvimento de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas voltadas para esse público, além de um esforço conjunto da família e das ONGs (BRASIL, 2000; SMEHA; SEMINOTTO, 2008; COUTINHO, 2011).

A limitação imposta pela cegueira ou baixa visão justifica ainda a incorporação de materiais específicos no processo educativo, como o Sistema Braille e o uso do soroban, instrumento utilizado para realizar cálculos matemáticos (PASCHOAL *et al.*, 2014). O professor exerce um papel fundamental nesse processo de aprendizado, visto que precisa estar atento à singularidade de cada integrante do grupo, promovendo o intercâmbio entre a diversidade de singularidades e complementando-as (MANTOAN, 2002), além de adaptar as atividades para os alunos com cegueira, utilizando materiais de diversas texturas para que o aluno possa identificar cada elemento da atividade (OLIVEIRA, 2007).

Além das necessárias adaptações, que raramente são observadas nas instituições de ensino voltadas para o ensino fundamental, outras dificuldades são enfrentadas por esse grupo de alunos (COUTINHO, 2011). O acesso ao livro, que é relativamente fácil para as pessoas videntes, torna-se difícil para os deficientes visuais, pois estes ficam dependentes de instituições que disponibilizam livros em Braille para leitura ou da boa vontade de pessoas que leiam para eles (PINHEIRO *et al.*, 2008).

Além disso, é notório que o apelo visual tem sido privilegiado cada vez mais nas escolas, em meio a uma sociedade que é permeada por múltiplas expressões, tanto cultural quanto artísticas, onde os símbolos gráficos, imagens, letras e números fazem parte do dia-a-dia (PASCHOAL *et al.*, 2014). No ambiente escolar, os conteúdos são abordados com base nos recursos visuais, os quais dificultam na aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, de modo a negligenciar ao mesmo o acesso ao conhecimento (LEITE, 2013; PASCHOAL *et al.*, 2014).

Depois de tratar do referencial teórico da pesquisa, composto pelas discussões sobre a TCR, a vulnerabilidade do consumidor e o consumo de serviços educacionais pelo deficiente visual, o tópico seguinte irá detalhar os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de alcançar o objetivo deste estudo, conduzimos a investigação em consonância com o paradigma interpretativista e utilizando o método etnográfico (MAGNANI, 2009). Optamos pela etnografia crítica, uma vez se buscou contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas através de conversações recíprocas com as pessoas da comunidade e os sujeitos de pesquisa, que deixam de ser “objetos de conhecimento” e se tornam colaboradores ativos no esforço de pesquisa (ANGROSINO, 2009).

A adoção da etnografia crítica é consonante com o entendimento de Crockett *et al.* (2013) sobre a realização de estudos transformativos sobre o consumo, uma vez que o etnógrafo crítico “não deve medir esforços para envolver toda a comunidade como parceiros ativos no desenho e na implementação da pesquisa” (ANGROSINO, 2009, p. 28) e com o ponto de vista de Faria *et al.* (2014, p. 34), que ressaltam a importância dos acadêmicos em administração “buscarem maneiras de fomentar a colaboração dos sujeitos deficientes com os pesquisadores”.

O campo da pesquisa foi uma ONG localizada em João Pessoa-PB que oferece serviços educacionais para a criança deficiente visual, como orientação e transcrição para

o Braille e reforço escolar na leitura e escrita comum e em Braille. Devido à solicitação dos gestores da instituição, o nome da ONG não será utilizado e aqui a denominaremos de “ONG Lar”.

A ONG Lar foi responsável pelo ensino fundamental de crianças com deficiência visual na Paraíba durante décadas. Contudo, com o advento das leis federais que obrigam as instituições de ensino regulares a aceitarem a matrícula de PcD, a instituição passou a contribuir para a formação dos alunos do ensino fundamental, e não ser mais o responsável por essa atribuição. Apesar disso, o ensino das disciplinas regulares para alunos com deficiência visual ainda é oferecido no espaço físico da ONG. Além disso, diversos gestores e professores da ONG também atuam nas demais instituições de ensino da Paraíba, o que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa nesse ambiente.

A entrada no campo do primeiro autor foi realizada após o convite para ser professor voluntário na instituição, frequentando a ONG Lar duas vezes na semana. Dentre os diversos setores da ONG – biblioteca, área de estimulação precoce para bebês, consultório médico, odontológico e psicológico e setor de orientação e transcrição para o Braille –, o trabalho foi realizado no Setor Itinerante, onde é realizado o reforço escolar na leitura comum e em Braille.

Os dados foram coletados entre agosto de 2014 e setembro de 2015 através de observações participantes, entrevistas narrativas e entrevistas em profundidade (Figura 2). Após a entrada no campo, foi realizada uma coleta de dados inicial, que envolveu notas sobre o dia a dia dos alunos, as suas práticas de consumo e a maneira pela qual os alunos interagiam com os membros da ONG Lar. Buscou-se, nesse momento, a maior aproximação com os sujeitos de pesquisa, definir os objetivos deste estudo e, inclusive, identificar as demais técnicas de coleta necessárias para a compreensão do objeto de estudo.

Figura 2 - Etapas da coleta de dados



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

A despeito da dificuldade inicial em desenvolver “habilidades linguísticas” (ANGROSINO, 2009, p. 77) necessárias para compreender gírias e significados atribuídos à postura e à linguagem gestual, as observações participantes primárias foram essenciais para a realização das demais observações e das entrevistas. No segundo momento de observações

participantes, as notas passaram a ser feitas com maior fluidez e direcionadas para o objeto de estudo. Todas as notas de campo foram feitas a partir do mesmo modelo e dentro da ONG Lar, mas em ambientes diferentes da instituição – recepção, refeitório, áreas de lazer, academia, ambiente dos professores, sala de informática e setor de Itinerância. O modelo de nota de campo utilizado foi baseado em Angrosino (2009), que destacou a importância de o observador realizar anotações sistemáticas e organizadas; descrever na ficha de nota a data, lugar e hora de observação; registrar o máximo possível de trocas verbais palavra por palavra; e descrever os objetos materiais objetivamente. Os dados foram coletados e registrados em um *smartphone*.

Em relação às entrevistas narrativas, optou-se por empregar esta técnica com 16 alunos do ensino fundamental diante da possibilidade de investigar a realidade desse grupo de consumo a partir de discursos individuais e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida durante conversas informais (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002; MUYLEAERT *et al.*, 2014).

Quadro 1 - Perfil dos alunos entrevistados

Pseudônimo	Idade	Série	Tipo de deficiência visual	Cidade onde reside	Tipo de escola
Ana	8	2º	Totalmente Cega	João Pessoa	Pública
Bruna	10	4º	Cega de um olho	Guarabira	Pública
Cláudia	12	7º	Totalmente Cega	João Pessoa	Particular
Denise	11	5º	Pequena percepção luminosa	João Pessoa	Particular
Elena	15	8º	Totalmente Cega	Sapé	Pública
Fernanda	9	4º	Baixa visão	João Pessoa	Pública
Geórgia	7	1º	Baixa visão	Santa Rita	Pública
Hortência	16	9º	Totalmente Cega	João Pessoa	Pública
Iara	14	9º	Totalmente Cega	João Pessoa	Particular
Joana	9	4º	Baixa amplitude visual	João Pessoa	Particular
Lauro	10	3º	Totalmente Cego	Santa Rita	Pública
Mauro	10	4º	Pequena percepção luminosa	João Pessoa	Particular
Nando	9	4º	Totalmente Cego	João Pessoa	Particular
Otávio	12	7º	Totalmente Cego	Sapé	Pública
Paulo	12	6º	Pequena percepção luminosa	João Pessoa	Pública
Queiroz	13	8º	Pequena percepção luminosa	Bayeux	Pública

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Os diálogos foram feitos em diferentes momentos com os mesmos sujeitos de pesquisa, em função da dificuldade de ter a atenção das crianças por muitos minutos – até mesmo em conversas informais. Foram feitas 93 entrevistas narrativas que tiveram 14 minutos de duração em média. O diálogo de menor duração durou 6 minutos e o mais longo, 31. O tamanho do roteiro de entrevista foi outro fator que justificou a condução das

pequenas entrevistas em mais de um momento. Todas as entrevistas ocorreram dentro da instituição e foram realizadas antes, durante, no intervalo ou depois das aulas de crianças que frequentavam, no mínimo, semanalmente a ONG (Quadro 1).

Como se observa no Quadro 1, os sujeitos de pesquisa investigados residem na região metropolitana de João Pessoa, possuem entre 7 e 16 anos e, em sua maioria, não iniciaram os estudos na idade ideal ou repetiram alguma série, o que justifica a disparidade entre as idades dos alunos e suas séries. Elena, por exemplo, é uma aluna com 15 anos e, portanto, já deveria estar cursando o ensino médio, mas ainda se encontra no fundamental.

Depois de realizar as observações participantes e as entrevistas narrativas, foi iniciada a coleta por meio de entrevistas em profundidade com colaboradores da ONG Lar. Enquanto a entrevista narrativa foi adotada por ser uma técnica capaz de evidenciar aspectos nebulosos da realidade de um grupo de consumo, a partir de discursos individuais coletados em uma situação rotineira do entrevistado (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002), as entrevistas em profundidade foram conduzidas em função de sua aplicabilidade quando o objetivo da investigação exige que se compreenda com profundidade o mundo no qual vivem os sujeitos, particularmente quando eles são difíceis de ser recrutados (GASKELL, 2002).

A análise preliminar evidenciou que diversos aspectos relacionados ao comportamento de consumo de deficientes visuais durante o ensino fundamental não tinham sido relatados nas entrevistas narrativas, mas foram descritos nas notas de campo, pois eram complexos para as crianças (como a cobrança de taxas extras) ou estavam relacionados a decisões específicas dos responsáveis pelos alunos (a decisão de matrícula, por exemplo). Nesse sentido, entrevistar outros atores pareceu ser essencial e foram realizadas entrevistas inicialmente com dois professores, quatro profissionais que atuavam na instituição. Todos os entrevistados eram profissionais com experiência mínima de cinco anos no atendimento ao deficiente visual, que possuem formações distintas e diferentes lentes sobre a inclusão escolar (Quadro 2).

Quadro 2 - Perfil dos colaboradores da ONG Lar entrevistados

Pseudônimo	Idade	É deficiente visual?	Profissão	Há quanto tempo trabalha na ONG?	Trabalha em qual outra instituição?	É voluntário?
Alana	32	Não	Professora de Inglês	5 anos	Sim, escola pública	Não
Beatriz	51	Sim	Psicopedagoga	16 anos	-	Não
Carla	27	Não	Pedagoga	1 ano	Sim, escola particular	Sim
Daiane	43	Sim	Coordenadora pedagógica	11 anos	-	Não
Edison	54	Não	Assistente Social	22 anos	Sim, outra ONG	Não
Fábio	33	Sim	Professor de informática	8 anos	Sim, escola pública	Sim

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

A partir da leitura do Quadro 2, nota-se que metade dos entrevistados são deficientes visuais. Aliás, dos 22 funcionários da ONG, 10 deles são pessoas com deficiência. Alguns deles, inclusive, foram alfabetizados na instituição e regressam para ela trabalhando como voluntário ou não. Fábio, por exemplo, é professor voluntário e foi alfabetizado na instituição. Por fim, foram realizadas cinco entrevistas em profundidade com responsáveis de alunos da instituição (Quadro 3).

Quadro 3 - Perfil dos responsáveis pelos alunos entrevistados

Pseudônimo	Idade	Responsável por qual(is) aluno(s)?	Grau de parentesco	Profissão	É o responsável pela matrícula na escola?
Ágata	39	Iara	Tia	Dona de casa	Sim
Bianca	44	Elena e Otávio	Mãe	Diarista	Sim
Célia	29	Mauro	Mãe	Dona de casa	Sim
Diana	32	Nando	Mãe	Professora	Sim
Eleno	68	Fernanda	Avô	Aposentado	Não

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Os cinco entrevistados são pessoas que frequentemente levam as crianças para a ONG Lar e ficam nas dependências da instituição até que as atividades sejam encerradas (Quadro 3). As entrevistas com os profissionais da ONG Lar e com os responsáveis duraram em média uma hora. A dificuldade de encontrar horários compatíveis foi amenizada pelo interesse dos respondentes e pelo incentivo da vice-presidente da ONG Lar.

O roteiro utilizado nas entrevistas narrativas abordou a vulnerabilidade do consumidor - pressões, estado de vulnerabilidade, eventos disparadores e resiliência - (BAKER *et al.*, 2001; BAKER *et al.*, 2005; BAKER; MASON, 2012), a atuação do deficiente visual enquanto consumidor - experiência e barreiras para o consumo, produtos de tecnologia assistiva e as estratégias de locomoção em *servicescapes* - (CHILDERS; KAUFMAN-SCARBOROUGH, 2009; KAUFMAN-SCARBOROUGH; CHILDERS, 2009; WORTH, 2013; FARIA *et al.*, 2014; YU *et al.*, 2015) e os serviços educacionais para o deficiente visual - formação do autoconceito na escola, barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais e o papel da família e dos professores - (MANTOAN, 2002; DALL'ACQUA, 2002; MANTOAN, 2003; RAMOS, 2007; SMEHA; SEMINOTTO, 2008; COUTINHO, 2011; PASCHOAL *et al.*, 2014).

Para as entrevistas em profundidade, poucas alterações foram feitas. Apenas foram adicionados quatro questionamentos relacionados ao processo de escolha das escolas (MANTOAN, 2002), à percepção dos pais de alunos videntes sobre a inclusão escolar (COUTINHO, 2011), à cobrança de taxas extras e à decisão de abandono da escola (MANTOAN, 2002; 2003). Ressalta-se que os roteiros orientaram os diálogos, mas novas dimensões emergiram a partir da análise dos dados.

Os dados foram analisados segundo a “Espiral de análise de dados” desenvolvida por Creswell (2007) e adotada por Tureta (2011), outro estudo etnográfico realizado na área de Administração. A análise foi iniciada com a reunião de todas as informações coletadas na pesquisa e a organização das informações em pastas, onde as entrevistas narrativas de

diferentes datas foram agrupadas em um único arquivo, a fim de juntar as respostas do mesmo respondente. Em seguida, foi feita a leitura das transcrições e das notas de campo para facilitar o processo de exploração das informações, sendo possível obter noção geral dos dados antes que eles fossem “reduzidos” a códigos.

A partir de então, foram criados códigos que permitiram a identificação de temas em comum nos materiais coletados. Depois de comparados, os principais temas foram identificados e o material foi lido novamente com o objetivo de fazer interpretações à luz da teoria utilizada e agrupá-los em subtópicos. Em seguida, os subtópicos foram agrupados em tópicos. O processo de análise dos dados foi encerrado com a validação dos resultados pelos gestores e professores da ONG Lar entrevistados – *member checks*.

Antes de iniciar a discussão dos achados do estudo etnográfico, é importante destacar que as crianças que participaram do estudo foram autorizadas por seus pais, que deram permissão para a gravação dos diálogos com seus filhos. Alguns pediram para ler o roteiro de entrevista e outros perguntaram se as identidades das crianças seriam preservadas. Os demais respondentes – responsáveis dos alunos e colaboradores da ONG – também foram informados que suas identidades seriam preservadas, bem como o nome da própria ONG. Não houve recompensa financeira para a participação da pesquisa.

Ainda devem ser destacadas limitações da coleta de dados e aspectos positivos da experiência. Antes de começar a investigação na ONG Lar, buscou-se o contato com nove escolas da rede pública e privada de ensino. Em todas as ocasiões, as respostas foram negativas sobre a possibilidade de conduzir a etnografia dentro dos espaços da escola. Contudo, um aspecto positivo a ser destacado é que a aproximação entre o primeiro pesquisador e os sujeitos de pesquisa possibilitou uma ampla coleta de dados - 121 laudas de entrevistas narrativas, 95 laudas de entrevistas em profundidade e 60 páginas de notas de campo digitadas em *Times New Roman* 12 descritas a seguir.

5. ACHADOS DO ESTUDO ETNOGRÁFICO

Este tópico traz a análise dos principais achados deste estudo. Primeiro, irei tratar das primeiras experiências na escola dos alunos – o processo de matrícula e os primeiros dias de aula. Em seguida, abordarei abordaremos a rotina nas escolas, com ênfase nas interações das crianças com os seus professores, os colegas de sala e os gestores de suas escolas. Por fim, discutirei o papel da família e das ONGs em relação às práticas de consumo dos alunos. Essa divisão resultou da Espiral de análise de dados descrita anteriormente, ou seja, os tópicos abaixo não foram previamente estabelecidos e derivam do processo de codificação, classificação, agrupamento e análise do material coletado.

5.1 PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

O primeiro contato das crianças brasileiras com os serviços educacionais pode ser iniciado nos três primeiros anos de vida, caso a criança frequente escolas/creches públicas ou privadas. Nos anos seguintes, entre os 4 e 6 anos de idade, espera-se que o aluno participe da pré-escola e termine a educação infantil, dando início ao ensino fundamental

(GORNI, 2007). No caso da criança cega ou que possua visão subnormal, a educação infantil deve ser complementada pelo suporte de centros de atendimento responsáveis pelo início da estimulação sensorial e motor. Há especificidades e barreiras vivenciadas pelas crianças e seus responsáveis para o consumo de tal serviço educacional desde o processo de decisão da matrícula, descrito a seguir.

A matrícula dos alunos com deficiência visual, apesar de ser garantida por lei, é um processo árduo e desgastante para os responsáveis por esses alunos. O medo de expor as crianças ao convívio com as demais pessoas videntes – professores, alunos e gestores educacionais – é um dos fatores que exerce influência na decisão da matrícula ou não do aluno, visto que, na perspectiva dos responsáveis pelos alunos, as crianças não estão preparadas para lidar sozinhas com o estigma que possuem. O receio em deixá-las no ambiente escolar sem os seus olhares provocou, em diversas situações, o retardo na matrícula dos alunos.

Querer eu queria [matricular o aluno], não é? Mas achava que iam judiar dele. Já basta o que eu sofro em casa, meu filho. Até os tios dele têm pena dele, conseguem nem colocar no colo [...]. Quando chegou a hora de colocar na escola e vi aquela quantidade de menino, desisti (DIANA, mãe).

Fiquei com medo sim, não vou mentir. Principalmente, quando foi a vez da Elena, a mais nova. Achava que os professores iam deixar ela encostada num canto. Com o Otávio foi mais fácil, já sabia como funcionava. Mas a Elena perdeu um ano por isso... Eu tinha medo (BIANCA, mãe).

Além do receio dos pais, os representantes das escolas apresentaram diversas justificativas para dificultar a matrícula dos alunos com deficiência. Nas escolas públicas, o argumento mais comum foi a falta de vagas. Os pais também foram desmotivados pelos gestores educacionais e professores por meio de relatos negativos sobre a estrutura física e de pessoas das escolas.

Nas escolas particulares também foram relatadas dificuldades durante o processo de matrícula, como se observa:

[...] já foram logo dizendo que eu tinha que pagar isso e aquilo. Começou a aparecer tanta taxa [...]. Sim, na matrícula. Falaram que ia aumentar os gastos da escola com o material didático, que precisariam contratar mais gente, ajeitar as salas. Como se não já fosse obrigação deles (DIANA, mãe).

Cobram sim. E eu paguei, não é? Era a única [escola] perto da minha casa que eu confiava. Conhecia a professora, então valia a pena pagar mais. A gente conhece a lei, sabe que eles não podem cobrar. Mas também pensa no futuro do nosso filho, quer o melhor pra ele [...]. E essas coisas demoram (CÉLIA, mãe).

As cobranças abusivas mencionadas não são realizadas apenas durante a matrícula, mas as escolas também pressionam os responsáveis pelos alunos a pagarem taxas mensais relativas aos “custos extras” da permanência de um aluno com deficiência visual. De acordo com os responsáveis pelas escolas, o pagamento é necessário para que a escola contrate profissionais especializados e compre materiais pedagógicos voltados para tais alunos. No

entanto, tal prática é ilegal, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, que prevê punição de até cinco anos para tais infratores (BRASIL, 2015).

Depois de tomarem a decisão de matricular as crianças e encontrarem uma escola capaz de contribuir para a formação desses alunos, um novo cenário surge para as crianças e seus pais durante os primeiros dias de aula. A aproximação com novos colegas (videntes e deficientes visuais); a necessidade de reconhecimento e adaptação à estrutura física da escola; e o contato com os professores são algumas novidades que fazem parte deste processo.

Na perspectiva dos responsáveis pelos alunos, trata-se de uma fase marcada pela angústia, pois é uma das primeiras situações em que as crianças são colocadas em um ambiente sem a presença de um familiar. O medo da reação dos demais alunos e a desconfiança da capacidade da escola de promover a inclusão educacional justificam o sentimento de angústia da família. Alguns familiares, inclusive, não foram capazes de deixar seus filhos na escola e permaneceram nas instituições até o fim das aulas. O depoimento de Bianca ilustra os sentimentos envolvidos neste momento para a família:

Eu não conseguia ir pra casa, ficava olhando como ela se comportava, se tava brincando com os coleguinhas. Ela se comportava muito bem, não dava trabalho em nada... Era mais quieta que os outros... Muito mais. O problema era comigo mesmo. Ficava achando que alguma coisa ruim ia acontecer com ela, alguém ia maltratar ela (BIANCA, mãe).

A transcrição acima está alinhada às conclusões de Oliveira (2007), que encontrou resultados similares aos deste estudo. Para as crianças entrevistadas, o primeiro contato com os seus colegas de classe foi um momento desafiador que ocorreu, geralmente, com o incentivo das professoras. Algumas dinâmicas de socialização - como as atividades de desenho em dupla, pinturas coletivas e as brincadeiras coletivas com massinha - contribuíram para a aproximação dos alunos. Em outros casos, prevaleceu a falta de sensibilidade dos docentes diante da deficiência - similar ao cenário relatado em Leite (2013) e Coelho, Orsini e Abreu (2016). Foi pedido para que as crianças descrevessem objetos, falassem de si, caminhassem fora da sala de aula para conhecer as dependências da escola ou desenvolvessem outras atividades que inibiram a participação dos alunos entrevistados.

Parte das crianças exprimiram insegurança e vergonha para descrever os eventos negativos, além de medo da represália dos professores. Portanto, tais relatos só foram obtidos no final da coleta de dados deste estudo, quando já havia uma maior aproximação entre entrevistador e entrevistado.

[...] não fiquei triste na hora, só depois. Conversei com “mainha” e ela me acalmou mais... Então eu voltei [para escola] no outro dia. Mas fiquei triste, porque a professora disse na sala que era pra todo mundo ter cuidado comigo, cuidado pra não esbarrar em mim. Disse que todo dia alguém ia anotar as tarefas na minha agenda. E não falava comigo, falava com os outros. Como se eu não tivesse na sala (JOANA, aluna).

Na primeira semana a professora disse que a turma ia receber uma aluna “ceguinha”. Eu tenho nome e não gosto quando me chamam disso (FERNANDA, aluna).

O primeiro relato ilustra uma prática nociva do mercado já abordada por Damascena e Farias (2013) e Coelho e Abreu (2015): a crença de que a PcD é invisível nos ambientes de serviço. Assim como os varejistas de supermercados e de *shopping centers*, alguns docentes também ignoraram a presença dos alunos com deficiência visual e direcionaram o discurso para as demais pessoas videntes presentes no mesmo ambiente. Além de ignorá-los, o relato evidencia outra prática recorrente na sociedade brasileira: a utilização de diminutivos para descrever pessoas com deficiência. Ao invés de exprimir carinho e respeito, tal prática (como foi o caso do relato de Ana) exprime pena ao aluno e assume um caráter depreciativo.

Após o período de adaptação à nova instituição de ensino, alguns atores, como os demais alunos, os professores e gestores escolares, exercem um importante papel diante do consumo de serviços educacionais dentro das escolas. O dia-a-dia nas escolas será descrito a seguir, portanto, em função da interação dos alunos e de seus responsáveis com esses atores.

5.2 EXPERIÊNCIAS NO DIA A DIA DA ESCOLA

Houve a oportunidade de conversar informalmente com crianças, adolescentes e adultos deficientes visuais durante o trabalho na ONG Lar. Apesar das queixas sobre os serviços educacionais oferecidos pelas escolas, um aspecto positivo que sempre me chamou atenção foi a quantidade de relatos de amizade que escutei dos alunos sobre os colegas de suas escolas. Aparentemente, eles são responsáveis diretos não somente pelo acolhimento e integração dos alunos, mas também pelo rendimento escolar dos alunos com deficiência.

No contexto investigado, apenas um aluno possuía acompanhante em sala de aula. Diante disso, os demais alunos são essenciais para a compreensão do conteúdo em sala de aula pela criança cega ou com baixa visão, uma vez que os alunos videntes podem realizar um rodízio para anotar o que for necessário; ajudá-los nas dinâmicas e atividades em sala; e reler o enunciado dos exercícios.

Faço todas as atividades normalmente, às vezes faço sozinha... Se eu tiver o livro em Braille já faço a tarefa em casa, vou na ONG Lar e eles escrevem “tudininho” e depois mostro pra tia. Acostumei [...]. Às vezes, preciso de alguém pra ler os textos pra mim, então peço pros meus colegas. Sempre tem um pra ler ou escrever o que eu preciso, eles revezam (IARA, aluna).

[...] consigo entender o que está escrito, se tiver com letra grande. Quando não dá, tiro dúvida com as meninas e consigo fazer (FERNANDA, aluna).

Além da realização de exercícios, os professores do ensino fundamental também organizam brincadeiras para os alunos durante e no intervalo das aulas. Esses momentos de descontração e interação são fundamentais para as crianças com deficiência, pois podem

contribuir para a sua integração com os demais alunos e deixá-las mais confortáveis no ambiente escolar. Contudo, algumas brincadeiras realizadas dentro da sala de aula podem parecer sem graça para o aluno deficiente visual, caso a brincadeira envolva algum brinquedo que a criança não saiba como utilizá-lo.

Eu não brincava, porque achava sem graça. Não entendia o que eles estavam fazendo, não conseguia ver os desenhos... Era chato (NANDO, aluno).

Eles estavam fazendo alguma brincadeira que precisava correr e depois tinha que escrever na lousa. Fiquei só assistindo (FERNANDA, aluna).

Os professores podem direcionar a turma para atividades que sejam interessantes para todos os alunos, além de selecionar brinquedos mais atrativos para PcD – com cores luminosas (vermelho, amarelo, laranja) ou grandes contrastes (amarelo e preto, preto e branco); sonoros; ou com texturas diferentes, como mencionado em Paschoal *et al.* (2014).

Minha experiência na ONG Lar fez com que eu percebesse que, em muitas situações, o professor está disposto a ajudar o aluno a aprender, mas não sabe como. De fato, o aluno com deficiência visual precisa de materiais especiais que permitam o seu aprendizado, como livros e exercícios em Braille, máquina de escrita em Braille (ou textos em fonte Arial 24 e cadernos com pautas largas, caso a criança apresente baixa visão). As provas também têm de ser adaptadas, de acordo com a necessidade do aluno. Contudo, apenas duas escolas (uma particular e outra pública) do contexto investigado possuem os materiais mencionados acima. Observei que os professores adotaram estratégias alternativas para suprir a necessidade dessas ferramentas.

Dou aula em Mangabeira, na escola que eu ensino não tinha DOSVOX [sistema operacional que permite a utilização de computadores para pessoas cegas desempenharem tarefas diversas]. Era difícil explicar pra um aluno cego o que é um computador e pra quê ele serve, se ele não podia utilizá-lo. Então, pesquisei algumas na Internet algumas ferramentas de ensino que me ajudaram. Meus alunos utilizavam o computador convencional e eu pedia para um aluno vidente dizer o que tinha na tela. Ou então, na maioria das vezes, eu levava meu *notebook* para a sala e dava a aula pra eles (FÁBIO, professor).

Além dos professores, os gestores das escolas exercem grande influência no comportamento de consumos de estudantes do ensino fundamental. De fato, é tarefa árdua direcionar a atenção para PcD e disponibilizar recursos financeiros para a inclusão desses alunos, visto que as PcD são percebidas pelo mercado como consumidoras de baixo poder aquisitivo e capazes de comprometer o rendimento da escola nas avaliações governamentais (GORNI, 2007; SMEHAL; SEMINOTTO, 2008).

Essa percepção negativa desencadeou diversas ações que comprometeram o consumo dos serviços educacionais e levou os sujeitos de pesquisa deste estudo a vivenciarem situações de vulnerabilidade de consumo. A partir das observações e da análise dos relatos, percebi que a intensa concorrência das escolas particulares levou muitos proprietários e diretores de escola a desconsiderarem os seus alunos que possuem deficiência visual. Em alguns casos, professores e coordenadores pedagógicos apresentaram demandas relaciona-

das à inclusão, mas tais demandas não foram atendidas. O argumento de que os recursos financeiros são limitados foi geralmente utilizado, como os relatos abaixo evidenciam:

Ele [diretor da escola] praticamente riu da minha cara. Mostrou o valor da conta de luz e perguntou se eu tinha dinheiro pra pagar por isso tudo, porque ele não tinha (FÁBIO, professor).

Infelizmente, não há uma cultura de inclusão das escolas e João Pessoa. Nossa batalha é grande e antiga, mas é difícil você colocar na cabeça de dono de escola que não tem a ver com bondade, caridade... Nada disso. É a lei. É a obrigação dele e dos outros donos de escola. Mas o argumento da falta de recursos é sempre utilizado... Dizem que o governo devia enviar dinheiro pra eles (DAIANE, coordenadora pedagógica).

Na perspectiva desses gestores, os investimentos em acessibilidade devem ser custeados pelo Estado e os professores devem por si próprios buscarem capacitação pedagógica para ensinar alunos com deficiência. No caso dos gestores de escolas públicas, a dificuldade em obter dinheiro e operacionalizar projetos são alguns dos argumentos utilizados. A inclusão desse grupo de alunos não é vista como prioritária, uma vez que, assim como os gestores de colégios particulares, os responsáveis pelas instituições educacionais públicas entendem que o contingente de alunos deficientes não justifica os gastos que deveriam ser realizados. Os relatos de Eleno e Célia ilustram os desafios que os responsáveis pelos alunos precisam enfrentar diante da realidade na escola pública e privada, respectivamente:

Minha neta disse que tava querendo estudar geografia e não tinha como... Porque na escola não tinha ninguém pra ler [...]. E eles não vão mudar, não vão colocar ninguém [...]. É triste escutar isso e não poder fazer nada (ELENO, avô).

[...] [A proprietária da escola] disse que não tinha condições de comprar os livros em Braille, a máquina de escrever, colocar o DOSVOX... Nada. Disse que, se fosse escutar os pedidos de todos os pais, a escola ia fechar (CÉLIA, mãe).

A aproximação dos diretores de escola com ONGs que atendem PcD é uma possível maneira de aumentar o conhecimento sobre o assunto e promover a inclusão escolar. Nessas organizações civis, há profissionais de diversas áreas que possuem conhecimento acadêmico e longa vivência com alunos deficientes, o que os tornam aptos a assessorarem os gestores escolares e apontarem quais mudanças devem ser feitas. No contexto analisado, as ONGs agem como agentes catalisadores de mudança (BAKER; MASON, 2012), de modo a mitigar as situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos alunos.

Depois de tratar das experiências dos alunos no ambiente escolar, dois atores que interferem no consumo desse serviço educacional são abordados: a família e as ONGs. Trata-se de uma discussão que dará ênfase aos elementos externos à escola que influenciam diretamente nas práticas de consumo dos alunos deficientes visuais. Outros atores interferem no consumo deste serviço, como o próprio Estado. Contudo, os subtópicos que emergiram da análise de dados foram os dois mencionados.

5.3 EXPERIÊNCIAS ALÉM DA ESCOLA: O PAPEL DA FAMÍLIA E DAS ONGS

As dificuldades durante a matrícula dos alunos e nos primeiros dias de aula do ensino fundamental são alguns dos desafios iniciais enfrentados pelos familiares de crianças com deficiência visual. A maneira pela qual os familiares lidam com essas e as demais dificuldades no consumo de serviços educacionais está relacionada à formação no ensino básico dos alunos, visto que esse ambiente ainda é marcado pela falta de profissionalismo e respeito às leis.

Ao dialogar com as crianças, encontrei indícios de que irmãos e primos, pela proximidade de idade, são familiares que podem interferir diretamente no rendimento escolar dos alunos e nas suas práticas de consumo, visto que, em algumas situações, são esses familiares que ajudam nas lições de casa, acompanham as crianças até as escolas e convivem com mais proximidade com as crianças. Essa influência parece ser maior ainda quando os irmãos e primos dos alunos deficientes estudam na mesma escola. Contudo, a relação pode ser positiva, quando o familiar ajuda a criança, interage frequentemente com ela e assume o papel de protetor, ou negativa, quando ele simplesmente ignora o familiar ou possui vergonha. O excesso de proteção de algumas mães, inclusive, foi apontado por Beatriz como outro elemento que inibe a formação dos alunos.

É o espírito de mãe mesmo, a gente que ajudar, proteger... E não sabe como. Às vezes atrapalha, ao invés de ajudar. Muitas vezes. Tem mãe aqui que prefere fazer as tarefas do filho do que ver ele reprovando. Uma vez eu descobri, mas nosso papel não é brigar, criticar. É mais importante esclarecer pra família que as dificuldades existem e vão continuar existindo na escola, e o aluno tem que ser capaz de fazer suas atividades com independência [...]. Pedir ajuda é normal, errado é fazer pelo filho (BEATRIZ, psicopedagoga).

Além do medo das crianças repetirem o ano, em alguns momentos eu percebi que o excesso de proteção dos responsáveis se estende às atividades físicas. A despeito da existência de uma série de esportes adaptados e voltados para deficientes visuais, parte das famílias desmotiva as crianças a participarem dessas atividades.

Outro elemento evidenciado na coleta de dados foi o nível de informação da família sobre a deficiência. O acesso às redes sociais virtuais, por exemplo, é relevante para a difusão de informações relativas à inclusão escolar entre os pais, que compartilham suas experiências nesses espaços virtuais. Tanto os alunos quanto os seus pais utilizam esses canais de comunicação - principalmente o Facebook - para conversar com outros deficientes e ficarem atualizados sobre a legislação voltada para PcD, as atividades artísticas e esportivas desenvolvidas e as novas tecnologias direcionadas a esse grupo de consumidores. No caso dos familiares, essa interação pareceu ser positiva para eles, pois também foi capaz de informá-los sobre questões relativas à educação dos alunos.

Eles postam lá [no grupo do Facebook] fotos dos meninos jogando basquete de cadeira de rodas e outros esportes... É muito bacana. [...]. Num desses posts, descobri que tinha uma escola aqui em João Pessoa que estava sendo

processada, por negar a matrícula a um aluno. Compartilhei na hora, a gente tem que ter se defender (ÁGATA, tia).

Quando os familiares buscam informações sobre a deficiência, passam a compreender como podem, de fato, contribuir para a formação dos alunos. Ao interagir com maior frequência com os pais de outros alunos com deficiência e conseguirem maior suporte emocional, novas soluções são identificadas para melhorar o desempenho educacional dos alunos.

Em relação às ONGs, um benefício comum das instituições é o de prestar esclarecimentos iniciais sobre a deficiência de seus usuários e conscientizar seus familiares sobre as verdades e os mitos relativos à condição dos novos frequentadores. A fala de Edison sugere que, por geralmente possuir um corpo de funcionários com diferentes especialidades, esses espaços oferecem aos pais e demais familiares das crianças importantes esclarecimentos para aqueles que têm pouco conhecimento sobre a vida de deficiente visual.

Eles chegam aqui cheios de dúvidas, quase sempre muito abalados. No primeiro momento, nosso papel é muito mais de acolher, acalmar e mostrar pra ele que não é o fim do mundo. Pelo contrário, é o início de uma vida de desafios, mas muito prazerosa. Conviver com pessoas que nos surpreendem diariamente é muito bom [...]. Mas o começo é difícil, claro. Tem a vergonha, o medo, a raiva até. Tem sim tudo isso (EDISON, assistente social).

Achei que era o fim do mundo, que meu filho ia passar o dia em casa, pro resto da vida. Sem aprender nada. A gente estuda, sabe que não é assim. Mas, quando acontece com a gente, é diferente, viu? Quem me acolheu foi a XXX [ex-presidente da ONG LAR], me explicou tudo (DIANA, mãe).

O relato de Diana ilustra um sentimento comum entre a maioria dos responsáveis dos alunos: o desespero perante a descoberta da deficiência. O enfrentamento das dificuldades impostas pela cegueira ou baixa visão, portanto, é um processo árduo que pode ser amenizado com o suporte das ONGs e dos demais familiares. Apesar de a conscientização dos familiares está aumentando nas últimas décadas, a partir do que foi observado, o contato com tais organizações ainda contribui nesse momento.

Outro benefício oferecido pelas ONGs é a possibilidade de aproximação entre as crianças com deficiência e de seus familiares para o compartilhamento de informações e a aceitação da deficiência. Ademais, durante o ensino fundamental o aluno deficiente visual passa a desenvolver atividades com maior independência na escola. Desse modo, a realização aulas sobre AVD (Atividades da Vida Diária), que geralmente não são oferecidas nas escolas, é essencial para os alunos, pois os alunos são incentivados a realizar simples atividades do cotidiano de maneira independente, como calçar os sapatos, se deslocar com a bengala, utilizar talheres etc.

Vale ressaltar que, além dos serviços oferecidos pelas ONGs, as crianças buscaram formas de lidar com a deficiência nas escolas com criatividade e resiliência. Identificar professores capazes de ajudá-los, explicar as limitações que possuem para os colegas de classe e obter informações nas redes sociais foram algumas formas encontradas para lidar com suas limitações. Assim como outros estudos constataram (KAUFMAN-SCARBOROUGH;

CHILDERS, 2009; FARIA; SILVA, 2012; FARIA; MOTTA, 2012), a deficiência visual não impede esse grupo de consumo de se vestir bem, cuidar da sua aparência, valorizar experiências de consumo e marcas específicas de produtos, além de promover boca-a-boca positivo ou negativo.

Aparentemente, os achados desta pesquisa possuem maior relevância para a área de Educação do que para Marketing. Entretanto, partimos do entendimento de que a escola é um espaço onde diversos serviços são ofertados e que os alunos com deficiência visual são consumidores repletos de direitos instituídos na legislação brasileira. Entender as práticas de consumo desses alunos sob o olhar da TCR, portanto, nos levou a compreender que as falhas desse serviço educacional iniciam desde o processo de matrícula das crianças e se estendem durante o contato dos alunos com professores e gestores escolares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É atribuição dos acadêmicos de marketing estudar o consumo com vistas para o bem-estar individual e coletivo. Vinculados ou não à abordagem transformativa, tais pesquisadores são capazes de oferecer um novo olhar sobre serviços diversos, como o ensino fundamental. Dessa forma, este estudo teve por objetivo analisar o consumo de serviços educacionais durante o ensino fundamental por deficientes visuais, onde foram elencados quatro objetivos secundários para o seu alcance.

Buscou-se, inicialmente, investigar as práticas de consumo dos consumidores com deficiência visual ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental. Os resultados apontam que tais práticas são iniciadas antes do início das aulas, pois, além do receio comum de todo pai em escolher a escola ideal para os seus filhos, a dificuldade em encontrar escolas adequadas para crianças com deficiência visual é maior – o que levou outros atores a participarem da decisão de matrícula, como gestores e professores de ONGs e pais de outras crianças com deficiência.

Em seguida, foi investigado o papel de familiares, da comunidade escolar e das ONG em relação ao comportamento de consumo de deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental. A partir da análise dos dados, constatou-se que a família exerce influência no desempenho dos alunos, no autoconceito que as crianças possuem, no senso de dependência no ambiente escolar. Porém, a família também pode atrapalhar o processo inclusivo e ser um elemento que incentive os alunos a desistirem das escolas. Alguns relatos demonstraram que os próprios pais de alguns alunos não acreditam no potencial de seus filhos e consideram que o esforço para os educar não será útil. De maneira similar, o ambiente escolar também pode promover a inclusão dos alunos ou ser um espaço de práticas exclusivas, que se manifestam por professores e diretores de escola despreparados. Já as ONGs, sob o ponto de vista dos responsáveis dos alunos, promovem o esclarecimento de informações sobre a educação das crianças; a interação entre alunos deficientes visuais e de seus familiares; o contato entre os responsáveis, que compartilham dúvidas e frustrações; e o encaminhamento para as escolas do ensino fundamental.

Buscou-se, ainda, identificar as pressões e os estados de vulnerabilidade de consumo vivenciados pelos deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante

o ensino fundamental. O contexto pelo qual o deficiente visual está inserido exerceu maior influência sobre as suas práticas de consumo do que a deficiência em si. A impotência diante da cobrança de taxas abusivas, a falta de vagas em escolas públicas ou privadas e a ausência de materiais didáticos adequados são características do contexto investigado que acentuam o estado de vulnerabilidade dos entrevistados.

Por fim, objetivou-se compreender a percepção dos alunos sobre o consumo de serviços educacionais durante o ensino fundamental. Sob a ótica dos sujeitos de pesquisa investigados, o consumo de serviços educacionais pode ser algo negativo, que acentue o autoconceito negativo e o senso dependência que possuem, ou o contrário. Percebeu-se que a entrada e a permanência dos alunos nas escolas podem ser momentos marcantes positivamente para eles, pois há um esforço em identificar estratégias de comunicação e interação dentro e fora da sala de aula e uma maior aproximação com pessoas da mesma idade. Realizar as atividades passadas pelos professores é uma forma do próprio aluno perceber que é capaz de possuir autonomia e usufruir dos serviços educacionais.

Em se tratando das contribuições teóricas, transformativas e gerenciais deste estudo, iniciar o debate em marketing sobre a prestação de serviços educacionais no ensino fundamental foi um avanço teórico desta pesquisa. A despeito da vasta literatura nacional voltada para a compreensão do comportamento de consumo em *shopping centers*, serviços turísticos e restaurantes, não foram identificados estudos prévios em marketing que tratam deste tipo serviço e oferece um olhar diferente das publicações em Educação, uma vez que as práticas de consumo foram investigadas desde o processo de matrícula até a decisão de permanência ou saída da escola, no sentido de outras investigações em Educação (MANTOAN, 2002; 2003; SANTOS; VIEIRA, 2006; RAMOS, 2007; LEITE, 2013), que focam na sala de aula.

Cabe ainda ressaltar que a análise do objeto de estudo a partir da vulnerabilidade do consumidor, ao que parece, é outra iniciativa pioneira no Brasil. De acordo com a teoria da vulnerabilidade e resiliência do consumidor, cinco elementos devem ser considerados nesse processo: os fatores de risco (pressões), os eventos disparadores, o estado de vulnerabilidade, o pós-choque e os *stakeholders* do estado de vulnerabilidade e resiliência dos consumidores (BAKER; MASON, 2012). Os resultados da pesquisa indicam que as forças macroambientais (ambiente legal e tecnológico), familiares (pais, irmãos e demais parentes que levam as crianças para escolas ou participam da decisão de matrícula) e comunitárias (professores, colegas e diretores da escola) interferem na ocorrência de situações de vulnerabilidade dos alunos. Alguns eventos disparadores foram destacados, como o momento da decisão de matrícula, os primeiros dias de aula e o contato com professores e diretores sem preparo. O estado de vulnerabilidade foi manifestado pelos alunos e seus responsáveis, diante da impotência perante as práticas do mercado. O pós-choque ocorreu quando os agentes públicos de educação e as próprias escolas reforçaram as práticas excludentes dos eventos disparadores. Contudo, outros *stakeholders*, como as ONGs, agiram como agentes catalisadores de mudança, promovendo a inclusão dos alunos.

Em relação às implicações transformativas, esta investigação foi construída em conformidade com o processo de pesquisa transformativa descrito por Crockett *et al.* (2013), como se observa no Quadro 4.

Quadro 4 - Processo de pesquisa transformativa X Processo de pesquisa adotado

Etapas	Descrição	Etapas adotadas
Identificação do problema	Examina problemas sociais em sua complexidade e utiliza abordagens longitudinais e com múltiplas perspectivas.	Decisão de estudar PcD e o consumo de serviços básicos por cerca de um ano.
Grupo de pesquisadores	Grandes equipes multidisciplinares e multiculturais.	Desenvolvimento em parceria com pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais da ONG Lar.
Definição dos sujeitos de pesquisa	Amostragem flexível e criativa, equilibrando rigor e relevância.	Seleção de alunos com deficiência visual, os seus pais e profissionais da área para condução de entrevistas.
Técnicas de coleta de dados	Adoção de um conjunto amplo de técnicas de coleta de dados, buscando maior inovação nos métodos utilizados.	Adoção de entrevistas narrativas e em profundidade, além de observações participantes.
Processo de análise	Análise colaborativa entre pesquisadores e participantes em prol da comunidade.	Os resultados foram transmitidos e o <i>feedback</i> foi dado pela comunidade escolar
Aplicação dos resultados	Etapa essencial numa pesquisa transformativa bem planejada.	Apresentações foram feitas aos professores, familiares e membros de ONGs.
Disseminação da Pesquisa	Divulgar os resultados da pesquisa em uma ampla gama de veículos de comunicação utilizados pelos consumidores.	Buscou-se a divulgação em mídias impressas, mas não houve interesse para publicação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Além do processo de pesquisa destacado, outra contribuição transformativa desta investigação está relacionada aos resultados práticos gerados a partir das conclusões da pesquisa. Além das apresentações que foram realizadas, deve ser ressaltado que há 18 organizações da sociedade civil que atuam no atendimento e defesa dos direitos da PcD em João Pessoa e que os principais resultados desta pesquisa foram repassados para os responsáveis dessas organizações e apresentados para colaboradores e usuários da ONG Lar.

As contribuições gerenciais deste estudo são voltadas para escolas que atendem alunos no ensino fundamental. O primeiro passo a ser seguido para a prestação de serviços adequados às crianças cegas e com baixa visão é iniciar o diálogo com os próprios alunos e com os seus responsáveis, como já foi constatado em estudos recentes (FARIA, 2015; YU *et al.*, 2015; COELHO; ORSINI; ABREU, 2016). As adaptações necessárias para o desenvolvimento dos alunos, em muitos casos, não dependem de grandes investimentos financeiros, mas da sensibilidade de professores e gestores escolares em prol da inclusão. Os resultados da pesquisa apontam que a adaptação de brinquedos, o diálogo com alunos videntes e seus pais e a aproximação com ONGs são iniciativas que podem ser adotadas pelos representantes da escola, e que não envolvem elevada contrapartida financeira.

Por fim, ressalta-se que diversas pesquisas podem ser desenvolvidas à luz da abordagem transformativa, uma vez que há diversas temáticas socialmente relevantes a serem exploradas e grupos de consumidores que vivenciam situações de vulnerabilidade, como intercambistas, negros, índios e idosos. Outros tipos de deficiência podem ser estudados por pesquisadores de marketing, já que há poucas investigações sobre o assunto e nenhuma sobre o comportamento de consumo de deficientes auditivos – uma relevante lacuna de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ACR. ASSOCIATION FOR CONSUMER RESEARCH. **Transformative Consumer Research**. Disponível em: <<http://www.acrwebsite.org/web/tcr/transformative-consumer-research.aspx>>. Acesso em: 11 jan. 2017.
- ADKINS, N.; JAE, H. Marketplace vulnerability of limited English proficient consumers: opportunities to increase knowledge in Macromarketing. **Journal of Macromarketing**, v. 30, n. 1, p. 93-104, 2010.
- AMARO, L. *et al.* Em que posso ajudar? O varejo e os portadores de deficiência visual. **Negócios e Talentos**, v. 5, 2008.
- ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. In: FLICK, U. (Org.). **Coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAKER, S. Consumer normalcy: understanding the value of shopping through narratives of consumers with visual impairments. **Journal of Retailing**, v. 82, p. 37-50, 2006.
- BAKER, S.; GENTRY, J.; RITTENBURG, T. Building understanding of the domain of consumer vulnerability. **Journal of Macromarketing**, v. 25, n. 2, p.1-12, 2005.
- BAKER, S.; MASON, M. Toward a process theory of consumer vulnerability and resilience: illuminating its transformative potential. In: MICK, D. *et al.* (eds.). **Transformative Consumer Research for personal and collective well being: reviews and frontiers**. NY: Routledge, 2012.
- BAKER, S.; STEPHENS, D.; HILL, R. Marketplace experiences of consumers with visual impairments: beyond the Americans with Disabilities Act. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 20, n. 2, 2001.
- BARNARD, J. Consumer rights of the elderly as vulnerable consumers in South Africa: some comparative aspects of the Consumer Protection Act 68 of 2008. **International Journal of Consumer Studies**, v. 39, n. 3, p. 223-229, 2015.
- BARNES, C.; MERCER, G. **Disability**. Key Concepts (Polity Press), 2003.
- BENJAMIM, A.; BESSA, L.; MARQUES, C. **Manual de Direito do Consumidor**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação à Distância. Deficiência Visual**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- BRENKERT, G. Marketing and the vulnerable. **Business Ethics Quarterly**, Special Issue, n. 1, p. 7-20, 1998.
- CHILDERS, T.; KAUFMAN-SCARBOROUGH, C. Expanding opportunities for online shoppers with disabilities. **Journal of Business Research**, v. 62, n. 5, p. 572-578, 2009.

CLOUGH, B. Vulnerability and capacity to consent to sex – asking the right questions? **Child and Family Law Quarterly**, v. 26, n. 4, 2014.

COELHO, P. A Pesquisa Transformativa do Consumidor: reflexões e diretrizes para pesquisadores brasileiros. **E&G Economia e Gestão**, v. 15, n. 40, 2015.

COELHO, P.; ABREU, N. As consequências das falhas nos encontros de serviço em shopping centers: um estudo com consumidores deficientes visuais. In: Seminários em Administração, 18., 2015. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2015.

COELHO, P.; ORSINI, A.; ABREU, N. Os encontros de serviço de deficientes visuais em Instituições de Ensino Superior. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 65-79, 2016.

COUTINHO, M. **Inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2011 (Campo Grande, MS).

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCKETT, D. *et al.* Conceptualizing a transformative research agenda. **Journal of Business Research**, v. 66, n. 8, p. 1171-1178, 2013.

DALL'ACQUA, M. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DAVIS, B.; PECHMANN, C. Introduction to the special issue on transformative consumer research: developing theory to mobilize efforts that improve consumer and societal well-being. **Journal of Business Research**, v. 66, p. 1168-1170, 2013.

DÍAZ, F. *et al.* **Educação inclusiva, Deficiência e Contexto social: questões contemporâneas**. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/%20170/1/Educacao%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

FARIA, M. **A eterna criança e as barreiras do ter: consumo de pessoas com Síndrome de Down e suas famílias**. Tese (Doutorado em Administração) - Instituto Coppead de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPEAD/UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

FARIA, M.; MOTTA, P. Pessoas com deficiência visual: barreiras para o turismo de lazer. **Revista Turismo em Análise**, v. 23, p. 691-717, 2012.

FARIA, M.; SILVA, J.; FERREIRA, J. The visually impaired and consumption in restaurants. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 24, n. 3, 2012.

FARIA, M.; VERGARA, S.; CARVALHO, L. Pesquisas com foco em Pessoas com Deficiência no campo da Administração: paradigmas e perspectivas epistemológica. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 15, n. 1, p. 21-39, 2014.

FERNANDES, F. **Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnoveanos.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

- FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Relatório Anual de Atividades**, 2012. Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/uploads/relatorios-anuais/relatorio_anual_2012.doc>. Acesso em: 04 jan. 2016.
- GORNI, D. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, v. 15, n. 54, p.67-80, 2007.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=2170>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- JOVCHELOVICH, S.; BAUER M. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002.
- KAUFMAN-SCARBOROUGH, C.; CHILDERS, T. Understanding markets as online public places: insights from consumers with visual impairments. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 28, n. 1, p. 16-28, 2009.
- KOTLER, P.; LEVY, S. Broadening the concept of marketing. **Journal of Marketing**, v. 33, p. 10-15, 1969.
- LEITE, M.; SILVA, G. R. Inclusão da pessoa com deficiência visual nas instituições de educação superior de Belo Horizonte. In: ENANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.
- MAGNANI, J. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009.
- MANTOAN, M. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MICK, D. *et al.* Origins, qualities, and envisionments of Transformative Consumer Research. In: MICK, D. *et al.* (Eds.) **Transformative Consumer Research for personal and collective well being: reviews and frontiers**. NY: Routledge, 2012.
- MICK, D. Meaning and mattering through transformative consumer research. Presidential Address before the Association for Consumer Research. **Advances in Consumer Research**, v. 33, p. 1-4, 2006.
- MORGAN, F.; SCHULER, D.; STOLTMAN, J. A framework for examining the legal status of vulnerable consumers. **Journal of Public Policy and Marketing**, v. 14, n. 2, p. 267-277, 1995.
- MUYLAERT, C. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, Brasil, v. 48, p. 184-189, 2014.
- OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. p. 661- 690, 2007.
- PASCHOAL, C.; GOMES, M.; BRASIL, P. **Instituto Benjamin Constant em prosa, verso e sonhos**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.
- PETKUS, E. Incorporating Transformative Consumer Research into the consumer behavior course experience. **Journal of Marketing Education**, v. 32, n. 3, p. 292-299, 2010.

- PINHEIRO, M.; PENA DA SILVA, E.; RODRIGUES, L. O ir e vir dos deficientes visuais: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT. **Inclusão Social**, v. 3, n. 1, p. 48-65, 2008.
- PINTO, A. A Inversão do ônus da prova nas relações consumeristas. **Revista de Direito do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro**, v. 1, n. 71, p.13-20, 2007.
- PINTO, M.; FREITAS, R. O que os olhos não veem o coração não sente? Investigando experiências de compra por deficientes visuais no varejo de roupas. **REGE**, v. 20, n. 3, p. 387-405, 2013.
- PINTO, M. R. *et al.* Transformative Consumer Research (TCR): Reflexões, Diretrizes e uma Análise do Campo no Brasil. **Revista Interdisciplinar de Marketing - RIMAR**, v. 6, n. 2, p. 54-66, 2016.
- RAMOS, S. **Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo**: um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.
- RAPP, J. M.; HILL, R. P. "Lordy, Lordy, Look Who's 40!" The Journal of Consumer Research Reaches a Milestone. **Journal of Consumer Research**, v. 42, n. 1, p. 19-29, 2015.
- SANTOS, L.; VIEIRA, L. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 775-796, 2006.
- SHULTZ II, C. J.; HOLBROOK, M. B. The paradoxical relationships between Marketing and vulnerability. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 28, n.1, p. 124-127, 2009.
- SMEHA, L.; SEMINOTTO, N. Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos. **Revista Educação**, v. 33, n.2, p. 305-322, 2008.
- TADAJEWSK, M.; HAMILTON, K. Waste, Art, and Social Change: Transformative Consumer Research Outside of the Academy? **Journal of Macromarketing**, v. 34, n. 1, p. 80-86, 2014.
- TURETA, C. **Práticas organizativas em escolas de samba**: o setor de harmonia na produção do desfile do Vai-Vai. 2011. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), São Paulo, 2011.
- VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.; IKEDA, A. Valor em serviços educacionais. **RAE electron.**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2006.
- _____. Servqual em instituições educacionais: um estudo comparativo. **Alcance (UNIVALI)**, v. 14, p. 189-206, 2007.
- YU, H.; TULLIO-POW, S.; AKHTAR, A. Retail design and the visually impaired: A needs assessment. **Journal of Retailing and Consumer Services**, v. 24, p. 121-129, 2015.

Data de submissão: 24/08/2016.

Data de aprovação: 24/05/2017.



Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

AS INFLUÊNCIAS RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO ETNOGRÁFICO: UM ESTUDO MULTISSITUADO NO CONTEXTO BRASIL-CANADÁ

Racial influences in the construction of the ethnographic fieldwork:
a multi-sited study in the Brazil-Canada context

Josiane Silva de Oliveira*

RESUMO

A predominância do mito do etnógrafo assexuado e não racializado, já debatido na área da Antropologia, fez com que em muitos estudos etnográficos a busca pela neutralidade de desenvolvimento do trabalho de campo silenciase como questões de gênero e de raça, por exemplo, influenciam o desenvolvimento de pesquisas nas organizações. No intuito de contribuir para sanar essa limitação teórica e empírica dos estudos, o objetivo deste artigo é discutir as influências das relações raciais na construção do campo etnográfico. Para tanto, destacamos o processo de construção de um estudo etnográfico multilocalizado realizado no contexto organizacional do circo contemporâneo. A pesquisa, realizada entre os anos de 2011 e 2013 no Brasil e no Canadá, enfatiza a construção da pesquisadora em termos de raça nos contextos estudados, ressaltando como questões culturais locais dos diferentes países influenciaram a entrada da pesquisadora em campo, o acesso a informações, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da etnografia no campo organizacional estudado. Como contribuição aos estudos organizacionais, debatemos que as pesquisas qualitativas nas organizações não podem ser pensadas com base na neutralidade do/a pesquisador/a no trabalho de campo e que as relações raciais influenciam os modos de condução das etnografias organizacionais, inclusive em contextos transnacionais.

Palavras-chave: Raça. Subjetividade. Etnografia. Organizações. Circo.

ABSTRACT

The predominance of the myth of the asexual, non-racialized ethnographer, long debated in the scope of Anthropology, has led many ethnographic studies to search for neutrality in the fieldwork, thus silencing how matters of gender and race, for example, influence the development of research in organizations. Aiming to contribute to tackle this theoretical and empirical limitation, the objective of this paper is to discuss the influences of race relations on the ethnographic fieldwork structure. For this purpose, we emphasize the process of building a multi-sited ethnographic study carried out in the organizational context of the contemporary circus. The study was carried out between the years of 2011 and 2013 in Brazil and Canada and emphasizes the development of the researcher in terms of race issues in the contexts studied by stressing how the different countries' local cultural questions influenced her introduction in the field, her access to information and, consequently, the elaboration of the ethnography in the organizational field studied. As a contribution to organization studies, we argue that qualitative surveys carried out in organizations cannot be elaborated based on the supposed neutrality of the researcher in the fieldwork, and that race relations influence how organizational ethnographies are conducted, which includes transnational contexts.

Keywords: Race. Subjectivity. Ethnography. Organizations. Circus.

* Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail para contato: oliveira.josianesilva@gmail.com.

INTRODUÇÃO

É concreto que a etnografia esteja se estabelecendo como um importante método de pesquisa nos estudos organizacionais (ALCADIPANI; WESTWOOD; ROSA, 2015; FANTINEL; CAVEDON; FISCHER, 2014; GHERARDI, 2012; CARRIERI; SARAIVA, 2007) e diferentes prismas analíticos estejam se estabelecendo para compreender distintas formas de incorporação da etnografia para a compreensão dos processos organizativos (OLIVEIRA; CAVEDON, 2015; FIGUEIREDO, 2015; 2013; FLORES-PEREIRA; DAVEL; CAVEDON, 2008). Contudo, esse tipo de estudo ainda apresenta uma lacuna teórica e empírica de entendimento sobre como desconstruir o mito da neutralidade do pesquisador no desenvolvimento da etnografia, apresentando em relatos etnográficos como questões raciais influenciam o trabalho de campo (DEWALT; DEWALT, 2011; PINHO, 2008; GROSSI, 1992).

Se raça ainda é um conceito negado do ponto de vista teórico nos Estudos Organizacionais, conforme destacam Conceição (2009) e Rosa (2014), em termos de método de pesquisa, representa um debate silenciado e ainda carente de abordagem no campo de pesquisas em Administração no Brasil. A relevância de se discutir raça na prática de pesquisa ocorre por esta ser uma das categorias sociais estruturantes da sociedade brasileira, portanto não há como separar a prática da pesquisa das práticas cotidianas da sociedade brasileira, bem como do campo científico como um todo (NOGUEIRA, 2007; GONZALES; HASENBALG, 1982).

O silenciamento das discussões sobre raça na prática de pesquisa, conforme aponta Pinho (2008), está relacionado à construção dos negros como “problema de pesquisa” e não como pesquisadores. Desse modo, o silenciamento dessas discussões também afeta a persistência da desigualdade racial característica da sociedade brasileira, cujo um dos efeitos é a produção do “lugar” dos negros nos estratos socioeconômicos mais baixos do país, assim como “fora” da universidade, sendo circunscritos a “problemas de pesquisa” (PINHO, 2008).

No intuito de contribuir para sanar essas lacunas teóricas e empíricas em pesquisas, o objetivo deste estudo é compreender as influências das relações raciais na construção do campo etnográfico. Para tanto, realizamos uma construção teórica de debates sobre relações raciais nos Estudos Organizacionais e a subjetividade na construção do trabalho de campo etnográfico. É preciso destacar que a incorporação do tema “raça” não ocorre no sentido de colocar em discussão o tema da diversidade, mas sim de destacar como questões raciais podem ser incorporadas a pesquisas nos Estudos Organizacionais não somente em termos teóricos, mas também na condução do trabalho de campo. Por essa razão consideramos raça a partir de uma abordagem de construção da subjetividade dos pesquisadores no trabalho de campo.

Assim como Hall (1999), consideramos raça como uma categoria discursiva e não biológica funcionando como marcas simbólicas que diferenciam socialmente um grupo de outro. Desse modo, conforme debate Sansone (2004), o problema fundamental quando se discute raça não está em seu conteúdo semântico com determinação biológicas, rejeitado pelos cientistas, mas nas práticas racistas que hierarquizam, desumanizam e justificam a discriminação racial. Ainda para o referido autor, as propostas de combate ao racismo não

estão no abandono do conceito de raça, visto que o racismo é uma ideologia que pode parasitar tantos outros conceitos, a exemplo de gênero, mas na compreensão social e política da produção e dos efeitos desse fenômeno na sociedade (SANSONE, 2004). Nos Estudos Organizacionais isso se torna relevante na medida em que raça se constitui como prática material e simbólica de composição das relações sociais no cotidiano nas organizações. Ou seja, quando discutimos organizações também estamos nos atentando para como essas produções simbólicas e materiais, a exemplo da raça, têm efeitos políticos no cotidiano de trabalho, inclusive de pesquisa.

Para o desenvolvimento desta proposta de debate, utilizamos a etnografia multissituada (MARCUS, 1999) realizada com um circo contemporâneo (PARKER, 2011) na cidade de Pelotas, Brasil, durante o ano de 2011, e com outro circo na cidade de Montréal, Canadá, ao longo de 2013, destacando como questões raciais influenciaram a condução do estudo etnográfico, evidenciando os jogos políticos entre a pesquisadora e pesquisados que delimitaram a pesquisa de campo.

Os principais resultados da pesquisa destacam como as relações raciais são marcadores de posicionamentos sociais na produção científica do trabalho de campo, especialmente no desenvolvimento de estudos qualitativos etnográficos. Também destacamos que as relações raciais não podem ser pensadas isoladamente de outras categorias sociais, sendo, neste estudo, perpassadas transversalmente por questões de gênero e de nacionalidade.

Conforme discutem DeWalt e DeWalt (2011), é importante se debater questões de gênero, raça e de sexualidade, por exemplo, nos estudos etnográficos, pois são categorias sociais que posicionam os pesquisadores e os sujeitos em campo. Entretanto, ainda para os referidos autores, esses temas são silenciados nas pesquisas devido à necessidade de “neutralidade” científica em relação ao desenvolvimento metodológico das pesquisas, ainda que em termos teóricos esta tenha sido desconstruída nos Estudos Organizacionais.

Concordamos com Pinho (2008) quando o referido autor destaca que a objetividade buscada pela produção de rigor científico nos métodos de pesquisas não pode resultar na alienação dos debates das condições sociais nas quais o texto etnográfico se constitui. Sendo assim, como contribuição às discussões da área de Estudos Organizacionais apresentamos como “raça” atua como uma “permissão simbólica” no acesso e construção do campo de pesquisa, especialmente etnográfico; debatemos a etnografia multissituada como estratégia etnográfica para o estudo de processos organizativos multilocalizados, bem como esperamos produzir espaços de debates sobre como as relações raciais influenciam o trabalho de campo dos pesquisadores nas organizações.

Para o desenvolvimento de tais debates, o artigo está estruturado em seis seções, além desta introdução. Primeiramente, discutimos como as questões raciais têm sido incorporadas aos Estudos Organizacionais no Brasil, seguido dos debates sobre subjetividade na prática etnográfica. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo, destacando no que consiste a etnografia multissituada. Os resultados da pesquisa etnográfica são apresentados em duas seções: uma sobre o Brasil e outra sobre o Canadá. Ao final, apresentamos as considerações finais do artigo, enfatizando as influências das relações raciais nas etnografias organizacionais.

RELAÇÕES RACIAIS COMO TEMA DE PESQUISA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Apesar da efetiva produção acadêmica sobre a temática “raça” nas Ciências Sociais, na área de Administração pouco se tem debatido sobre o tema (NASCIMENTO *et al.*, 2013; ROSA, 2012; CONCEIÇÃO, 2009). Ainda que raça tenha sido desconstruído enquanto categoria de segregação biológica, em termos sociais e políticos é inegável que esse conceito de análise ainda esteja vigente, visto que nas relações sociais a raça é um fenômeno social arbitrário de estruturação histórica da sociedade brasileira. Nesse sentido, retomamos as discussões de Hall (1999, p. 62), que o considera raça como sendo:

[...] categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é uma categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro.

Assumir o conceito de raça para as análises sociais, conforme apresenta Hall (1999), se refere ao processo de compreensão de como a sociedade se organiza em torno de suas diferenças sociais. No caso brasileiro, debater raça é colocar em pauta, por exemplo, como tais diferenças se tornaram base de uma estrutura de organização social que historicamente tem marginalizado a população negra da dimensão socioeconômica no país, em termos de ocupação de postos de trabalho, por exemplo, até nos processos de ocupação de espaços sociais. Processo este que pode ser observado nos debates sobre as políticas de ações afirmativa, e até mesmo em termos afetivos, conforme discutem Pacheco (2013) e Alves (2010).

Seja em termos subjetivos ou materiais, raça é um fator importante para a dinâmica das relações sociais no Brasil. Começemos os debates em torno dos dados estatísticos. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de dados do censo demográfico brasileiro do ano de 2010 (IBGE, 2015), a população brasileira é composta por 50,94 % de pessoas que se autodeclaram como pretas ou pardas, 47,51% como brancas, 1,1% amarela, 0,43% como indígena e 0,02% sem declaração. A renda mensal média dos brasileiros é de R\$ 1.222,90 (IBGE, 2015). Caso o indivíduo seja branco, esse valor aumenta para R\$ 1.607,76 e retrai para R\$ 921,18 se for negro (IBGE, 2015).

Cercchetto e Monteiro (2006) afirmam que as pesquisas sobre questões raciais no país têm revelado uma dissonância entre o que os indivíduos pensam em relação à raça no Brasil, normalmente assumindo a existência do racismo, e a autopercepção do racismo, na qual as pessoas afirmam não terem atitudes racistas. Tendo por base, por exemplo, esses dados do IBGE (2015), reconhece-se a existência de diferenças sociais entre negros e brancos no país, porém, a adoção de práticas antirracistas que visam cessar esse processo ainda é vista como um teor conservador no Brasil e acaba-se por reproduzir o racismo na vida cotidiana das pessoas. Racismo se refere ao ato de discriminar um indivíduo ou grupo social em termos raciais. A diferença em relação aos atos preconceituosos ocorre porque no

segundo caso há uma disposição desfavorável em relação aos membros de uma população, o que pode ser denominado de preconceito (NOGUEIRA, 2007). Quando essa disposição desfavorável limita o acesso dos indivíduos aos bens simbólicos e materiais produzidos pela sociedade, resultando na criação de condições de confirmação dos estigmas que sustentam o preconceito em termos de raça, configuram-se as práticas racistas (NOGUEIRA, 2007). A reprodução desses estigmas ocorre, inclusive, nos espaços acadêmicos, a exemplo do movimento eugênico do racismo científico que utilizava elementos científicos para justificar a discriminação racial e a superioridade da população branca em detrimento dos negros (MUNANGA, 2006).

Essa atitude racista não ocorre somente em termos econômicos, mas constitui a vida subjetiva da sociedade. Sansone (2004), em um estudo etnográfico no qual discutiu a construção da etnicidade na Bahia contemporânea, destaca que os sujeitos pesquisados não dividiam simplesmente sua vida cotidiana entre brancos e negros, mas a classificavam num *continuum* com base na ideia de “quase todos brancos” e no outro a de “quase todos pretos”. Quanto mais um espaço social se aproxima da ideia de “mais branco”, mais difícil de ser acessado pelos negros ele se torna, portanto, raça se constituía como importante fator de orientação das relações sociais e de poder (SANSONE, 2004).

Com base nessas considerações sobre as relações raciais, Sansone (2004) debate a produção de três tipos de espaços sociais no contexto estudado, sendo estes os “leves”, os “pesados” e os “espaços negros”. Os “espaços negros” se caracterizam por serem abertos às discussões sobre negritude, pois os negros “estão no poder” e ser negro é um fator de integração e não de segregação, a exemplo dos terreiros de candomblé ou da capoeira (SANSONE, 2004). Os “espaços leves” são aqueles nos quais as distinções sociais eram vistas como ligadas à classe, à idade, à vizinhança e ao sexo, portanto, em termos raciais são “leves”, mas podendo ser “pesados” para outras categorias sociais.

Já as áreas “pesadas” são os espaços nos quais as relações raciais demarcam e hierarquizam a constituição social (SANSONE, 2004). São estes o trabalho, em especial no que concerne a busca por emprego, o namoro e o casamento, e as interações com a polícia (SANSONE, 2004). O local de trabalho foi descrito por quase 70% dos sujeitos pesquisados por Sansone (2004) como local de manifestação extrema do racismo. O espaço afetivo, do casamento e dos encontros amorosos também foram descritos como pautados com fortes manifestações de racismo no país (SANSONE, 2004).

Alves (2011), por exemplo, retoma os debates de que o início da “mestiçagem brasileira” ocorreu, em grande medida, pela violência sexual dos senhores contra suas escravas. Por outro lado, ainda de acordo com Alves (2011), na sociedade contemporânea existe a construção simbólica de “branca para casar, negra para trabalhar e a mulata para as relações sexuais”, por isso o índice de mulheres negras com relações afetivas estáveis no Brasil é significativamente menor se comparado às mulheres brancas, o que também é corroborado nos debates propostos por Pacheco (2006).

Considerando que raça, em termos sociais e políticos, é um fator importante na constituição subjetiva dos sujeitos no Brasil, como se discutiu ao longo desta seção, seria relevante começarmos a questionar não somente em termos teóricos as relações raciais, mas também como essa dinâmica afeta a produção de conhecimento nos Estudos Organizacionais. Considerando as pesquisas qualitativas como métodos que produzem maior

envolvimento dos pesquisadores na realização do trabalho de campo, será que o fato de um pesquisador ou pesquisadora ser negro/negra influenciaria o desenvolvimento da pesquisa nas organizações? Para discutir tal questionamento, na próxima seção deste artigo apresentamos a etnografia como método de pesquisa utilizado nos Estudos Organizacionais para possibilitar essa construção subjetiva entre os sujeitos na pesquisa, destacando como subjetividade e raça têm sido debatidos na construção desse método de pesquisa.

SUBJETIVIDADE E RAÇA NA PRÁTICA ETNOGRÁFICA

Realizar um estudo etnográfico requer um engajamento prático do pesquisador com o campo de pesquisa cujo efeito é a produção das vicissitudes de uma experiência emocional (MAGNANI, 2009). O contato cotidiano com os sujeitos na pesquisa, e não somente “da” pesquisa, possibilita, como afirma Magnani (2009), desconstruir o campo etnográfico como um ambiente exótico, pois ele passa a ser construído como um campo de contradições, regularidades e conflitos no qual a experiência pode gerar familiaridade com o não conhecido, aquilo que causa estranhamento.

Sendo assim, o método etnográfico implica uma dimensão política de realização da pesquisa. É uma construção política, pois se refere ao “encontro” de diferentes sujeitos que pode resultar na construção de um texto polifônico, na medida em que o etnógrafo se propõe a construir de forma colaborativa com os outros sujeitos na pesquisa o conhecimento etnográfico (CLIFFORD, 2008).

Atkinson *et al.* (2007) destaca que o acesso às informações em campo pode depender das relações que construímos com os “informantes-chave”, aquelas pessoas que têm maior influência sobre as relações sociais no campo. As negociações para o acesso às informações também podem evidenciar, para o referido autor, temas ou espaços que são considerados “sagrados” ao campo de pesquisa e que, por isso, delimitam o que pode ou não ser apresentado na escrita do texto etnográfico. Então, mais que a ausência/presença em campo, são as conexões criadas durante a pesquisa que determinam o acesso às informações. Nesse sentido, a construção subjetiva que se realiza com os sujeitos no trabalho de campo é relevante para o desenvolvimento do estudo e acesso às “mirongas”, ou aos segredos, (DIAS, 2007) que servirão de base para a construção do texto etnográfico.

Grossi (1992) afirma que esse processo de construção do campo etnográfico e do texto resultante da etnografia é influenciado pela construção e posicionamento social dos pesquisadores. O exemplo apresentado pela referida autora é a construção ideológica do gênero feminino como “emotivo” e suas implicações no desenvolvimento das pesquisas etnográficas. Grossi (1992) cita como exemplo o caso de uma pesquisadora mulher, solteira e “longe de sua família” que quase foi impedida de realizar sua etnografia pelo fato de ser considerada como uma “mulher de vida fácil” por não se constituir a partir das práticas esperadas de uma “mulher” no Ocidente, sendo esta casada, com filhos e acompanhada de sua família, por exemplo. É isso que Lutz e Abu-Lughod (1990) discutem ao afirmar que os discursos sobre as emoções possuem como retórica o controle das questões relacionadas a gênero, pois implícitos nas discussões sobre o feminino estão sinais de fraqueza das mulheres. Portanto, o discurso sobre emoções reflete relações de poder na sociedade e influencia

a condução dos estudos etnográficos, pois posiciona os pesquisadores nas relações com outros sujeitos na pesquisa.

Em termos de raça, um estudo que destacou essa construção social não somente como tema de pesquisa, mas discutindo as influências de uma pesquisadora negra no desenvolvimento do trabalho de campo etnográfico, foi desenvolvido por Gomes (2002). A referida autora se posiciona como mulher negra e realiza um estudo em salões de beleza, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, especializados em cabelos crespos. Gomes (2002) discute a construção da “beleza negra” a partir das alterações realizadas pelas mulheres negras no corpo e nos cabelos articulando as suas experiências com as mulheres pesquisadas. Os resultados da pesquisa são apresentados em uma série de debates sobre como desde a infância as mulheres negras aprendem a “lidar” com os cabelos na feitura das tranças nos cabelos, o que é lembrado pela própria autora na construção de suas relações familiares, aprendidas entre mães e filhas. Outro exemplo discutido por Gomes (2002) é que os cabelos materializam os estigmas produzidos para representar essa população, especialmente pela transformação das representações do “cabelo ruim” em “nêgona” quando se deixa de alisar os cabelos deixando-os crespos.

É isso que as denominadas etnografias críticas (FOLEY; VALENZUELA, 1994) tentam colocar em debate quando afirmam que o trabalho de campo etnográfico também tem um caráter político, especialmente quando o contexto pesquisado faz parte da constituição sociohistórica do etnógrafo, a exemplo do estudo de Gomes (2002). Pinho (2008), discutindo o trabalho de Guber (1996), destaca que quando o objeto de pesquisa faz parte do processo de constituição do pesquisador, isso pode atuar como um instrumento heurístico nas análises da pesquisa. Isto porque a complexidade de determinadas vivências no campo de pesquisa só pode ser compreendida com base em reflexões a partir da posição enquanto um(a) pesquisador(a) nativo(a), ou seja, que integra o contexto social que se pretende analisar (PINHO, 2008). Com base nessas considerações, Pinho (2008, p. 10) questiona:

No meu caso, o que significaria identificar-me como negro? Quem, desse ponto de vista, falaria, quando digo, no texto etnográfico, “eu”? O sentido da anedota banal que inicia esta seção é justamente procurar dar uma forma a esta interrogação. Como o “eu” da “vivência”, ela mesma implicada na tessitura das relações raciais que pretendo interpretar, interpela o “eu” sujeito quase onisciente do texto etnográfico? Em que medida a necessidade de objetividade implica, assim, numa alienação das condições mesmas que permitem que o texto se inscreva?

As relações entre a construção subjetiva e raça na construção da etnografia devem ser apresentadas no texto etnográfico de forma que se evidencie “de onde o pesquisador” enuncia as suas interpretações. Isso porque são as nossas experiências cotidianas que são destacadas na realização da etnografia.

Ao considerarmos o racismo como um sistema de opressão no contexto brasileiro, ou seja, um sistema que opera no nível institucional na sociedade colocando os negros, de forma coletiva, em posições de inferioridade social (CARNEIRO, 2003), é importante destacar que não é a formação universitária que desconstrói ou neutraliza essa forma de

opressão (FIGUEIREDO, 2002). Sendo assim, é desse lugar social que os pesquisadores negros realizam a pesquisa de campo.

Na prática de pesquisa, reconhecer a raça como fator essencial no trabalho de campo é um dos passos que o campo científico tem para enfatizar que “o subalterno possa ‘falar’, não extrinsecamente representado como o “ponto de vista nativo”, mas como o autor” (PINHO, 2008, p. 10). Com efeito, o modo hierárquico de incorporação dos “nativos” na construção do texto etnográfico, sendo o etnógrafo quem detém o “poder”, assim como as relações de alteridade são repensadas nesse contexto (PINHO, 2008). Há a possibilidade de uma inversão dessas posições devido ao lugar que os negros ocupam na sociedade.

De forma mais específica, no cotidiano de pesquisa, a raça, de acordo com Dewalt e Dewalt (2011), influencia a construção do projeto de pesquisa, as experiências do trabalho de campo, assim como os sujeitos participantes da pesquisa constroem suas relações com os pesquisadores e o estudo. Isso porque nós somos construídos socialmente e se, socialmente, existem espaços duros (SANSONE, 2004) para os negros, a exemplo das relações afetivas, é preciso pensar como a construção das relações de afeto que possibilitam o jogo da alteridade e da entrada no campo etnográfico são perpassadas ou constituídas a partir dessa lógica que sustenta a sociedade brasileira, por exemplo. Em que medida as questões raciais têm impacto no acesso ao campo de pesquisa é uma questão que deve ser discutida, pois releva aspectos sobre como a relação da ciência com o senso comum também é estruturada a partir das relações pautadas em questões raciais.

Estudos como de Alcadipani, Westwood e Rosa (2015) já apresentaram debates sobre a necessidade de se discutir como aspectos socioculturais influenciam o trabalho de campo etnográfico. Os referidos autores discutem aspectos relacionados à identidade e à etnicidade nas pesquisas qualitativas, especialmente quando os pesquisadores são os “outros” e não possuem uma posição de centralidade nos estudos empíricos, seja essa centralidade em termos de produção de conhecimento ou social.

Neste estudo, buscamos avançar nessa discussão realizada por Alcadipani, Westwood e Rosa (2015) ao colocarmos em discussão as proximidades e distanciamentos dessa construção dos pesquisadores e não os “nativos” nos estudos etnográficos como sendo o “outro” em seu próprio país e em um país considerado centro do mundo, a partir de uma perspectiva racial. Sendo assim, buscamos contribuir com a área de Estudos Organizacionais no Brasil ao discutirmos como a raça influencia o trabalho de campo etnográfico em uma perspectiva transnacional, por isso, reportamo-nos a uma etnografia multilocalizada e transnacional para evidenciar as nuances das manifestações das relações raciais na realização de uma pesquisa qualitativa. Considerando os debates de Pinho (2008) acerca da necessidade de se considerar como as tessituras das relações raciais influenciam o trabalho de campo, bem como a posição de onde o sujeito que relata a etnografia enuncia, na próxima seção deste artigo apresentamos a construção metodológica da pesquisa. Destacamos que nessa seção o foco dos debates estará na construção da pesquisa, sendo que a dinâmica e as sutilezas das questões raciais na construção da etnografia são apresentadas nas seções seguintes deste artigo.

A ETNOGRAFIA MULTI-SITUADA: A CONDUÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa etnográfica iniciou-se durante o mês de março do ano de 2011, no Brasil, com um circo contemporâneo localizado na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, sendo finalizado nesse primeiro local de pesquisa, durante o mês de dezembro daquele mesmo ano. O circo foi fundado na década de 1980 e tombado como patrimônio cultural gaúcho nos anos 2000, e será denominado de circo Alegria neste artigo. Organizado em forma de associação, o circo era composto por trinta e dois artistas e aproximadamente cem pessoas atuam em outras atividades nessa organização. O circo realiza suas atividades em três espaços: o Centro de Treinamentos (CT), o ateliê e as viagens para apresentações dos espetáculos.

Nesses três contextos de pesquisa, foram produzidos diários de campo, conforme preconiza o método etnográfico (CLIFFORD, 2008), como forma de sistematizar todas as experiências que a pesquisadora, denominada a partir de agora de Luísa, estava vivenciando em campo. Como afirma Dias (2007), a etnografia consiste em um fluxo no qual as coisas acontecem, e ao se deixar o devir da pesquisa ocorrer por meio de nossas experiências, a qualidade do trabalho de campo pode não ser comprometida. Isso se deve porque antes de se estabelecer uma visão romântica ou exótica do estudo, as contradições, reproduções ou questionamentos podem evidenciar como as construções dos objetos de pesquisa ocorreram sem cair em uma “eutnografia”, sem acabar sendo um diário pessoal psicanalítico, discorre Dias (2007).

Ao iniciar a pesquisa de campo, entretanto, a excentricidade era uma característica atribuída à Luísa. Durante a rotina diária de treinamentos no CT, a qual era anotada em diários de campo, era comum que ao final da tarde ocorressem pausas para a alimentação. Nos primeiros dias em campo, Luísa se oferecia para sair e comprar algumas coisas para as refeições, como não os conhecia, ela solicitava a eles se tinham preferência por alguma marca de produtos. Em uma dessas ocasiões, uma das artistas perguntou à Luísa se ela poderia comprar água para eles. Ela disse que sim, e era somente dizer a marca de preferência dela. A resposta que a pesquisadora ouviu foi: “desde quando água tem marca?” (DIÁRIO DE CAMPO, 15 DE ABRIL DE 2011).

Além dos conhecimentos mercadológicos, que eram estranhos para os artistas do circo, Luísa evitava comportamentos que a descaracterizassem, nesse primeiro momento, com interesses profissionais em relação aos circenses. Por isso, inicialmente, ela evitava fazer fotografias das atividades realizadas no CT para que não fosse associada a uma “fã” do grupo. Também começou a incorporar em sua rotina cotidiana roupas de malha, tênis e os cabelos trançados ou amarrados para a execução das observações participantes, realizadas, especialmente, nas atividades do CT, que eram basicamente treinamentos com técnicas circenses, bem como acompanhar os artistas em seus cafés da tarde em uma padaria na cidade de Pelotas.

Flores-Pereira (2007), em uma etnografia realizada em uma livraria, discorre sobre como os sujeitos incorporam elementos da cultura organizacional durante a realização do trabalho de campo. A referida autora afirma que após ter realizado a etnografia em um referido espaço organizacional, até mesmo sua forma de caminhar havia sido alterada. Nesse sentido, é possível apreender que a experiência da pesquisa transforma práticas

dos sujeitos não somente em relação à condução dos estudos, mas na construção de suas subjetividades.

Esses laços afetivos construídos durante a pesquisa de campo proporcionaram a Luísa adentrar ao mundo circense por meio das redes de amizades formadas entre os artistas de circo (CLIFFORD, 2008). Nessas conversas e convívio cotidiano com os artistas, os termos “nêga” ou “negão” eram utilizados como forma de materialização de uma relação afetiva de proximidade entre os sujeitos. Não raro, eram termos utilizados seguidos de abraços ou de sorrisos entre os sujeitos. É preciso destacar que a utilização do termo “negro” tinha um cunho político. Apesar de no cotidiano da cidade onde o circo se localiza ser comum a utilização do termo “moreninho” ou “moreninha” como forma de denominar as pessoas com tom de pele negra, os artistas reafirmavam a necessidade de serem denominados como “negras” ou “negros” para desconstruir a “negação da raça” (CONCEIÇÃO, 2009) como categoria social relevante para a compreensão e construção do contexto social brasileiro.

Nesse primeiro momento da pesquisa foram produzidos noventa e cinco diários de campo, trinta e uma entrevistas com os artistas circenses, de um total de quarente e dois artistas, sendo o roteiro pautado nas seguintes questões: (1) trajetórias de vida (família, formação educacional e profissional), (2) trajetória histórica no circo (ingresso e atividades desenvolvidas no grupo e nos elencos) e (3) trajetória histórica do circo pesquisado. Também foram produzidas aproximadamente quinhentas fotografias do cotidiano e dos espetáculos realizados pelo circo em conjunto com cinco horas de gravações de vídeos dos circenses.

A convivência cotidiana construída no circo também fez Luísa compreender as influências do circo contemporâneo produzido no Canadá no contexto brasileiro. Nas conversas cotidianas, especialmente quando relacionadas a trabalho, as falas dos integrantes do circo, inclusive da equipe técnica, eram de recorrentes elogios ao trabalho circense canadense. Além de assistirem os vídeos e espetáculos produzidos naqueles país, um *banner* de uma companhia circense fazia parte da decoração da companhia brasileira como forma de lembrança do dia em que eles puderam assistir a um espetáculo circense canadense. Sendo assim, Luísa percebia que o contexto local de produção circense brasileiro estava sendo influenciado pela produção artística no Canadá. Optou, então, por continuar o estudo naquele país.

A questão que se colocava nesse momento era como adequar metodologicamente a pesquisa, a partir dessa demanda do trabalho de campo. Luísa optou pela realização de uma etnografia multissituada como forma de incorporar essa dinâmica do campo estudado a pesquisa que estava sendo realizada. Cooke, Laidlaw e Mair (2009) destacam que os contextos locais são influenciados por “produção culturais globais” colocando como desafio aos etnógrafos repensar os tradicionais campos de pesquisa, constituídos por um local de realização da pesquisa para possibilitar compreender o campo etnográfico como sendo multi-localizado.

Marcus (1999) discute que na etnografia multissituada, os pesquisadores não apenas traçam os movimentos dos objetos de estudo, mas, o mais importante, eles traçam as relações sociais e articulações materiais desses movimentos podendo formar um “circuito cultural”. Buscando uma aproximação com essa definição de etnografia multissituada, optamos por deslocar o local de análise e buscar decifrar as redes que possibilitam interconectar o contexto circense estudado no Brasil com o Canadense. Essa mobilidade dos

locais da pesquisa etnográfica possibilita, de acordo com Marcus (1995), decifrar a rede de associações e conexões do objeto de estudo a partir da reconexão entre as dimensões do “mundo vivido” e o sistema mundo, pois a própria circulação do pesquisador nessa rede de interconexões é que possibilita reconstruir essa interconexão.

A pesquisa no Canadá foi realizada entre os meses de janeiro e setembro do ano de 2013 com um circo canadense fundado no início dos anos 2000 por sete artistas de circo. O coletivo circense, modo de organização dos artistas pesquisados naquele país, apresentava, no momento da realização da pesquisa, dez espetáculos de circo produzidos pelos artistas, sendo considerados pelos seus pares, no Canadá e no Brasil, como (re)inventores do circo contemporâneo, sem lona e sem animais, caracterizado pela ênfase dramática em seus espetáculos.

No contexto canadense, foram produzidos setenta e oito diários de campo e treze entrevistas com artistas circenses canadenses. O roteiro de entrevista foi o mesmo utilizado no Brasil, com a diferença de que as entrevistas foram conduzidas em língua francesa, língua oficial do Canadá, em conjunto com o inglês. Também foi produzido um conjunto de sessenta e oito fotografias do trabalho de campo.

A partir do material empírico produzido no trabalho de campo realizado por Luísa no Canadá, uma representação marcante na determinação da posição social da pesquisadora foi a figura da mulata (CORREA, 1996). Quando Luísa chegava nos espaços sociais canadenses e se identificava como brasileira, era essa a definição atribuída a ela. Um dos exemplos mais marcantes desse fato foi o processo seletivo para ingresso em uma residência estudantil na cidade de Montréal. Um dos documentos necessários para a seleção na residência era uma fotografia. A partir dela, uma das diretoras da referida residência definiu Luísa como sendo uma “típica mulata brasileira” que residiria naquela localidade, visto que no Brasil a “mulata é a tal” (CORREA, 1996). Foi a partir dessa representação de uma “típica mulata brasileira” que Luísa experienciou no Canadá.

Esse material foi categorizado neste artigo a partir das categorias (1) representação da pesquisadora no trabalho de campo e (2) relações raciais, de forma que fosse possível, posteriormente, relacionar as duas categorias na composição das análises. Nesse sentido, a própria forma de inserção de Luísa nesses locais de pesquisa poderia revelar as dinâmicas das práticas e dos processos organizativos do circo contemporâneo em diferentes contextos culturais. É preciso destacar que por se tratar de um estudo etnográfico, os relatos da experiência do trabalho de campo são apresentados e analisados neste texto a partir da pesquisa realizada pela pesquisadora (Luísa). Para compreender como ocorreu essa construção do campo etnográfico com base na circularidade de (des)construção subjetiva da pesquisadora no contexto do circo contemporâneo, apresentamos, nas próximas seções deste artigo, os trabalhos de campo realizados no Brasil e no Canadá.

AS INFLUÊNCIAS DAS RELAÇÕES RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISADORA NO CAMPO CIRCENSE NO BRASIL

Adentrar ao campo de pesquisa circense iniciou-se em maio de 2010 quando a orientadora de doutorado de Luísa a convidou a participar de um projeto sobre circos

em parceria com outra universidade. Em um primeiro momento, o “estranhamento” com esse campo de pesquisa, do qual a pesquisadora possuía poucas informações, foi o que a instigou a aceitar a proposta. Para Luísa, essa era uma situação inusitada. Até então, ela considerava que o circo era praticado sob uma lona com adestramento de animais. Entendimento este que já configurava uma anedota em sua família, visto que quando Luísa era criança, e não gostava de ir ao circo, em mais uma tentativa de escapar dos passeios da escola quando o circo chegava à cidade, ela argumentou com sua mãe: “eu não vou porque os animais não tomam banho para esperar a gente!” (DIÁRIO DE CAMPO, 30 DE MARÇO DE 2011). Desde então, no âmbito de família e amigos próximos, “Luísa” e “Circo” eram “variáveis independentes”.

A imersão teórica realizada ao escolher o circo como campo de pesquisa possibilitou a desconstrução o imaginário infantil que Luísa tinha do circense. O contato com os textos sobre a produção do “circo contemporâneo” sem lona, sem animais e com uma linguagem cênica que, por vezes, chega a ser dramática, evidenciou como esse campo artístico tem passado por um processo de reconstrução de suas práticas de organização, por vezes silencioso, e que nem por isso deixa de ser conflituoso. Fazer uma imersão etnográfica nesse contexto poderia então ser um importante mecanismo de compreensão dessa dinâmica que se revelava um desafio profissional e pessoal. Se durante o trabalho de campo, os “estranhamentos” em relação ao trabalho circenses foram desconstruídos, seria possível que o mesmo ocorresse no que se referia às representações simbólicas da pesquisadora durante a realização do método etnográfico?

Os primeiros questionamentos em relação à presença de Luísa no circo Alegria eram sobre a sua cidade de origem, visto que seu sotaque não era gaúcho. Assim como quando a pesquisadora ingressou no programa de doutorado em Administração na cidade de Porto Alegre, os artistas comentavam que nas cidades do interior do Rio Grande do Sul as pessoas que não são gaúchas são denominadas de “brasileiras”. Por mais que os artistas afirmassem que não concordavam com tal denominação, alertavam Luísa para que não estranhasse quando fosse chamada de “brasileira” por algum sujeito na cidade.

A sensação de ser chamada de “brasileira” em seu próprio país, como se fosse uma estrangeira, não era das mais agradáveis. Entretanto, o constrangimento é uma experiência que pode ser extremamente reveladora na pesquisa etnográfica uma vez que destaca as tensões da mobilidade do trabalho de campo (CLIFFORD, 2008) do pesquisador durante as atividades de campo. Quando Luísa comentou com um colega de doutorado, ainda na cidade de Porto Alegre, sobre sua indignação frente a tal denominação, ele afirmou que isso também tinha relação com a “cor da pele” da pesquisadora, visto que, nas palavras dele, “brasileira” era toda pessoa com a cor da pele um pouco mais “moreninha”. Ainda, a palavra era utilizada como sinônimo de pessoas não afetadas ao trabalho e que valorizam o tempo de “ócio”. No caso de Luísa, ela era considerada “brasileira” pelo fato de ser negra, afirmou o colega de doutorado.

Estudos como o de Kanaan (2013) evidenciam, especialmente no contexto da Serra Gaúcha, como tais estereótipos, embasados em discursos hegemônicos, agem de forma a homogeneizar grupos de sujeitos de distintas localidades ocultando as diferenças e contradições de cada “grupo” e estabelecendo certas condições de possibilidades para transitar e transpor estas fronteiras. De acordo com a referida autora, esses estereótipos

quando vinculados às práticas de trabalho organizam os sujeitos em dois grupos, os “poucos trabalhadores”, denominados de “brasileiros” ou negros, e os “muito trabalhadores”, denominados de “gringos”, que, no contexto gaúcho, se refere aos sujeitos de origem italiana e residentes na Serra Gaúcha (KANAAN, 2013). Outro aspecto importante destacado por Kanaan (2013) é que na localidade pesquisada o termo “negro” é utilizado para denominar as pessoas que não têm tom de pele claro, olhos claros ou cabelos loiros, sendo eles gaúchos ou não. Isso evidencia como a raça é um marcador simbólico predominante em relação à questão regional.

Na literatura nacional essa figura do “brasileiro” não afeto ao trabalho foi propagada por textos, a exemplo, de Sérgio Buarque de Holanda sobre o “homem cordial” ou de Mario de Andrade, que constrói a personagem Macunaíma para expressar a falta de caráter do brasileiro (KANAAN, 2013). No caso dos negros, esse processo de segregação pode ser observado nos textos de Nina Rodrigues ou de Gilberto Freyre. Esses discursos associados às práticas cotidianas determinam então quem pode e onde deve passar nos espaços públicos, bem como nos espaços organizacionais, conforme discutem Nascimento *et al.* (2013), Rosa (2012) e Conceição (2009).

Esses primeiros movimentos etnográficos no trabalho de campo evidenciavam como as diferenças entre os sujeitos fomentam práticas que delimitam simbólica e materialmente a circulação no espaço social, nas palavras de Certeau (2008), ou de significação do lugar, nas discussões de Cresswell (2006). É isso que Fonseca (2000) destaca ao afirmar que os estudos etnográficos realizados com base na antropologia das práticas têm ousado desmistificar o trabalho de campo como homogêneo buscando, no cotidiano de vida dos sujeitos sociais, reconhecer cada vez mais diferenças e compreender justamente as maneiras complexas em que essas diferenças se entrecruzam.

Essas diferenças de origem regional e de cor da pele atuavam, no contexto analisado, como uma permissão simbólica e material para designar quem era ou não daquele espaço social. E de certa forma o processo etnográfico estava confrontando essas fronteiras simbólicas determinadas pelo contexto social. Tais fronteiras de produção entre o “eu” e o “outro” se constituíram com base em um processo de racialização. Por isso Hall (1999) destaca que discutir raça se refere ao processo de compreensão de como a sociedade se organiza em torno de suas diferenças sociais, resultando no que Sansone (2004) afirma ser a produção de diferentes espaços sociais nos quais a raça é fator determinante para delimitar pertencimentos, o que ocorre no processo de pesquisa, mas também na própria universidade, que “estranha” a presença de negros em sua própria constituição, em alguns espaços.

Entretanto, o caráter político das relações sociais também possibilita a desconstrução da produção simbólica das relações entre o etnógrafo e os sujeitos na pesquisa, conforme pode ser observado no seguinte relato de um dos artistas circenses que participaram do estudo:

Quando me disseram que tinha alguém, que tava fazendo um trabalho sobre o grupo e que ia nos acompanhar e lembro bem de te olhar carregando o material [...] com uma vassoura na outra mão, eu pensei: “lá vem mais uma fãzinha tentando se infiltrar de qualquer jeito aqui dentro.” Assim que me deste o primeiro “oi” seguido de uma breve conversa e um pedido de entrevista,

já pude constatar que estava errado, nas tuas primeiras palavras já dava pra notar alguém com seriedade, uma doçura rara e um conhecimento e certeza daquilo que estava fazendo (TIAGO, *CLOWN*, 10 DE FEVEREIRO DE 2013).

É isso que Pinho (2008) e Clifford (2008) destacam ao afirmar que a etnografia é um processo político, pois se nós observamos e construímos nossos relatos do trabalho de campo, também somo (des)contruídos a partir das relações que estabelecemos com os sujeitos no campo de estudos. Esse processo, conforme discutem Marcus (1995) e Gomes (2003), ocorre devido ao contexto cultural no qual o pesquisador está inserido. No campo de pesquisa no Brasil, o termo “negro”, conforme discutido ao longo deste artigo, significava a existência de uma relação afetiva próxima entre os sujeitos. Não raro, os artistas chegavam para iniciar os trabalhos e comentavam “oi, nêga” (DIÁRIO DE CAMPO 15 DE ABRIL DE 2011), seguido de manifestações de afeto.

Uma das artistas negras utilizava os cabelos soltos no estilo *black power*, conforme debate Gomes (2003), como forma de resistência frente aos padrões de beleza centrados nos cabelos lisos. Outro artista, também negro, conversava cotidianamente com os colegas sobre a situação de discriminação da população negra no Brasil e no mundo, e caso alguém utilizasse algum termo considerado como forma de reprodução do racismo, ele comentava com o colega sobre a origem desses termos e a necessidade de não o reproduzir como forma de romper com situações de discriminação na sociedade (DIÁRIO DE CAMPO 30 DE JUNHO DE 2011). Retomando as discussões de Sansone (2004), era uma tentativa de transformar o espaço organizacional em um “espaço leve” ou “espaço negro” no cotidiano circense.

Esse processo possibilitava Luísa ser reconhecida como negra e não como “brasileira” na organização pesquisada, ao contrário do que ocorria, por vezes, no espaço público da cidade. Com efeito, a pesquisadora tinha acesso não somente aos debates sobre a constituição profissional dos circenses, mas também às lutas políticas colocadas naquele cotidiano organizacional, especialmente as raciais.

Nesses debates, também eram acionados exemplos de outros países como forma de discutir o contexto de trabalho no circo, especialmente em relação à diversidade de origem dos artistas. Uma das referências utilizadas pelos artistas para a construção de seu trabalho era o circo canadense, tanto em termos de diversidade cultural de constituição dos elencos dos espetáculos, bem como das técnicas circenses. Essa consideração do circo canadense como referência das práticas de organização do circo brasileiro me instigou a continuar o estudo no Canadá, adotando a etnografia multissituada como estratégia metodológica (MARCUS, 1995) para compreensão desse processo organizativo multicultural e multilocalizado, o que será debatido na próxima seção deste artigo.

A CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA DA “BRASILEIRA” NO CANADÁ: RELAÇÕES RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Para a realização da pesquisa no Canadá, Luísa optou por residir na cidade de Montréal em uma residência universitária, cuja uma das três diretoras era brasileira, o que

poderia proporcionar uma “âncora cultural” em seu processo de mudança de país. Das outras duas diretoras, uma era espanhola e outra canadense. Conforme discute Marcus (1995), o trabalho de campo multissituado é, portanto, sempre conduzido com uma consciência de estar dentro da paisagem e como a paisagem muda em diferentes locais a identidade do etnógrafo exige renegociação. O fato de Luísa ser brasileira influenciaria diretamente as suas relações em campo, pois seriam as “representações” do Brasil que também estariam em jogo nessa relação. Uma dessas representações foi marcante durante a etnografia no Canadá: a figura da “mulata” (GOMES, 2003; SANCONI, 2004; CORREA, 1996). Um os documentos necessários para a seleção na residência onde a pesquisadora iria morar em Montréal era uma fotografia. A partir dela, a diretora brasileira da residência definiu “Luísa” para as outras gestoras da casa como sendo uma “típica mulata brasileira” (GOMES, 2003; CORREA, 1996). Foi a partir dessa representação de uma “típica mulata brasileira” que Luísa chegou ao Canadá.

Já no mês de fevereiro de 2013, um mês após a chegada de Luísa ao Canadá, era época de carnaval no Brasil, e em uma conversa entre alguns colegas em uma das universidades em Montréal, na qual somente a pesquisadora era brasileira, um dos garotos disse: “Nossa! Eu estava assistindo as propagandas do carnaval no Brasil. E que coisa são as mulheres brasileiras”, com gestos como se a personagem em sua mente tivesse seios grandes (DIÁRIO DE CAMPO, 28 DE FEVEREIRO, DE 2013). Luísa começava a descobrir como as manifestações preconceituosas em relação à figura da “mulata” (CORREA, 1996) também se reproduziam no Canadá.

Esses tipos de comentários que se estenderam ao longo da estadia de Luísa na cidade eram formas de apagamento do sujeito, pois representava um mecanismo de materialização de uma formação discursiva (mulata) no corpo da pesquisadora (FOUCAULT, 2010). Então, o próprio corpo de Luísa seria um mecanismo de negociação política com o campo, pois era a construção subjetiva da “típica mulata brasileira” que influenciava, em um primeiro momento, o seu acesso ao campo de pesquisa naquele país. Por isso, Sansone (2002) destaca que o racismo é uma ideologia que pode parasitar categorias sociais na produção política da sociedade, nesse caso as articulações entre raça, gênero e nacionalidade produziam Luísa como “mulata” no Canadá. Importante destacar que, como afirma Hall (1999), essa dinâmica discursiva do processo de racialização dos sujeitos faz com que as representações associadas a elas não tenham fronteiras transitando entre diversos espaços sociais, a exemplo do Brasil e do Canadá sobre a mulher negra brasileira.

Na primeira reunião com os gestores do circo pesquisado no Canadá, as representações raciais da “típica brasileira” e da “brasilidade” foram essenciais para o acesso ao campo etnográfico. Na hora agendada com o gestor do circo que seria pesquisado, Luísa chegou ao escritório da companhia, sentou-se no sofá mais próximo da entrada de uma sala identificada de “comunicação” e esperou ser anunciada pela secretária ao diretor da organização (DIÁRIO DE CAMPO, 11 DE MARÇO DE 2013). Logo em seguida, uma senhora, vestida de vermelho, abordou Luísa dizendo, em francês “Bom dia, senhorita”. A pesquisadora sorriu e como estava ainda em seus primeiros meses de adaptação ao sotaque francês canadense, tinha medo de não compreender ou de responder qualquer questionamento de forma incorreta. A senhora, observando o silêncio de Luísa e a atenção a sua fala, continuou: você não fala? Seguida de risadas de ambas (DIÁRIO DE CAMPO, 11 DE MARÇO DE 2013). Quando ela identificou que Luísa era brasileira, o seu semblante de

surpresa e admiração indicavam a curiosidade pelo seu país. Entretanto, não houve tempo para mais conversas a respeito dos “estranhamentos culturais” entre elas, pois a senhora saiu para atender a um chamado de um colega de trabalho.

Quando o diretor artístico do circo chegou à recepção do escritório, questionou Luísa se ela gostaria de falar em inglês ou francês, visto o Canadá ser um país bilíngue. A pesquisadora solicitou o francês, pois sabia da predominância da colonização dos franceses na localidade em estudo, sendo convidada a conhecer o escritório. Em todas as salas, quando o diretor do circo apresentava Luísa, as pessoas desejavam boas-vindas manifestando preocupação em relação à adaptação de uma brasileira ao “clima frio” canadense (DIÁRIO DE CAMPO, 11 DE MARÇO DE 2013). Na sala destinada à equipe de produção dos espetáculos, a pesquisadora foi questionada se iria “trabalhar” com o circo, afinal, para “alguém se interessar em estudar circo no doutorado é porque tem paixão pela arte” (DIÁRIO DE CAMPO, 11 DE MARÇO DE 2013).

Os brasileiros, de forma geral, eram representados como um “povo alegre” pelos canadenses. Durante a pesquisa, quando as conversas em campo se direcionavam para a nacionalidade de Luísa, assim como de seus traços raciais, era comum a associação do Brasil com a capoeira, com o carnaval, à utilização de roupas coloridas ou aos excessos com a alimentação. Sobre esse último aspecto, em um dos dias de ensaios de espetáculo, Luísa se comprometeu a levar comidas típicas brasileiras para um lanche da tarde no circo. Quando a pesquisadora chegou ao ensaio com os pratos de comidas típicas, uma das artistas afirmou “Isso é comida para mais ou menos dois dias por aqui. No Brasil é assim não é mesmo?” (DIÁRIO DE CAMPO, 4 DE JULHO DE 2013). Sobre essas discussões, Tidaffi (2006, p. 62-63) afirma:

É indiscutível que a mídia internacional apresenta o Brasil como o paraíso do sol, das belas praias, das mulheres quentes dos trópicos, do carnaval, do samba e de outros ritmos frenéticos que destacam o molejo sensual dos casais. [...] O mundo solar dos trópicos é associado à sensualidade (“Não existe pecado do lado de baixo do Equador”). [...] O calor abrasador dos trópicos constituiria, portanto, um elemento naturalizador de comportamentos sensuais, mais espontâneos e abertos.

O “calor” do brasileiro era considerado como sendo algo “simpático” aos olhos dos canadenses, assim como sua relação com a capoeira, o carnaval e a figura da mulata. Aqui reside um ponto de reflexão importante sobre como a raça influencia o trabalho de campo etnográfico. Se no Brasil havia um distanciamento do campo em relação à associação do Brasil com traços culturais negros, no Canadá a “brasilidade” e a “negritude” eram a todo momento considerados como imbricados.

Ainda durante a primeira reunião da pesquisadora com o diretor geral do circo, ele afirmou que alguns de seus melhores amigos em Montréal eram brasileiros, conduziu-a até uma das janelas da sala de reunião do escritório do circo e solicitou que ela observasse a última janela do prédio ao lado do qual estavam (DIÁRIO DE CAMPO, 11 DE MARÇO DE 2013). Disse ele “lá, reside uma grande amiga minha, artista plástica, que veio de São Paulo. Observe as peças que tem na sala dela. Todas são muito bonitas. Um dia, quem sabe, a gente pode fazer uma reunião lá em casa e eu lhe apresento ela” (DIÁRIO DE CAMPO,

20 DE MAIO DE 2013). A sua admiração pelo trabalho desenvolvido por uma brasileira poderia, talvez, ter pesado em sua decisão de aceitar a realização do estudo etnográfico com a organização para além das representações estereotipadas do país, porém, esse não é um fator que foi evidenciado como relevante para a decisão de aceitar em participar do estudo.

É preciso destacar que esse início de inserção da pesquisadora em campo denota um processo de racialização do Brasil associado às representações da capoeira, das roupas coloridas, de um “povo caloroso”. É isso que Hall (1999) destaca ao afirmar que raça é uma construção simbólica e não biológica que funciona como marcas simbólicas que diferenciam socialmente um grupo de outro. Sendo assim, a construção racial de Luísa como sendo uma “típica brasileira”, uma mulata, determinou a forma como a pesquisadora entrou em campo e transitou nos espaços necessários para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender as influências das questões raciais na construção do campo etnográfico, apresentamos neste artigo como o fato de uma pesquisadora ser mulher negra influenciou o desenvolvimento de uma etnografia organizacional multissituada no processo organizativo do circo contemporâneo. Isso porque, ainda que os estudos etnográficos nos Estudos Organizacionais tenham problematizado questões de etnicidade e identidade (ALCADIPANI; WESTWOOD; ROSA, 2015), raça ainda é um tema pouco debatido nas pesquisas etnográficas (DEWALT; DEWALT, 2011), e ainda silenciado ainda nos Estudos Organizacionais (CONCEIÇÃO, 2009).

Nesse sentido, conforme discute Pinho (2008), o “eu” da “vivência” na pesquisa etnográfica está implicado na tessitura das relações raciais que constituem as etnografias, especialmente as organizacionais. Assim como para Pinho (2008), consideramos que a necessidade da objetividade buscada nas pesquisas organizacionais, ainda que combatida em termos teóricos, não pode resultar na alienação dos debates das condições sociais nas quais o texto etnográfico se constitui. Isso ficou evidenciado ao longo deste texto ao destacarmos como Luísa construiu o acesso ao campo de pesquisa em diferentes contextos culturais, sendo que as relações raciais foram determinantes nesse processo. No Brasil, Luísa era considerada brasileira pelo fato de ter a pele mais “moreninha”, termo utilizado pelos sujeitos como sinônimo da pele negra. Já no Canadá, Luísa foi considerada brasileira por ser efetivamente negra e representar o estereótipo da “mulher brasileira”.

No Brasil, as relações raciais influenciaram a realização da pesquisa no desvelamento das disputas regionais que existem no país, materializadas na construção do sentido de emprego da palavra “brasileiro” pelos gaúchos. Ainda que a pesquisa tenha sido realizada no Brasil, Luísa era considerada “brasileira” pelo fato de ser negra e isso denota as construções políticas e ideológicas do conceito de raça no país (SANSONE, 2004). Desse modo, considerando os relatos do trabalho de campo que apresentavam as pessoas com a “cor da pele” mais “moreninha”, assim como as discussões do trabalho de Kanaan (2013) sobre como as pessoas “moreninhas” são posicionadas como “outro”, mesmo sendo gaúchas, é possível compreender que a questão racial se sobrepõe às diferenciações regionais que poderiam existir nesse contexto, pelo fato de Luísa não ser gaúcha.

Já no contexto do circo brasileiro pesquisado neste estudo, a conotação política do termo “raça” era utilizada como forma de resistência pelos artistas frente ao contexto cultural no qual a organização estava inserida. E isso era materializado nas falas e no corpo dos artistas, por isso os termos “nêgo”, “nêga” ou “negão” eram utilizados como forma de aproximação afetiva entre os artistas, bem como da necessidade de se repensar e se ressignificar as diferenças culturais entre os artistas. Isso pode ser destacado pelo fato de os artistas negros enfatizarem a relevância de serem chamados de “negros” e não de “moreninhos”, como era comum na vida cotidiana daquela localidade. Pelo fato de ser negra, Luísa era “chamada” a participar desses embates ao participar das discussões sobre as questões raciais no circo.

No Canadá, o fato da pesquisadora ser negra foi associado ao Brasil por meio da mobilização das representações simbólicas da “mulata brasileira”, portanto, raça e nacionalidade também foram temas articulados naquele contexto social. Entretanto, o termo “brasileiro” foi condicionado a outras construções simbólicas que influenciaram o trabalho de campo, a exemplo do Brasil ser um país “caloroso” e “afetivo”, o que, na inserção no campo organizacional circense, facilitou o acesso e as condições de realização do estudo. Outros dois aspectos importantes na realização da etnografia foram as relações de amizade construídas pelo diretor do circo com outros brasileiros, bem como a dimensão econômica do mercado artístico. Em relação às amizades com os brasileiros, a admiração pelos trabalhos desenvolvidos pelos conterrâneos foi evidenciada pelo diretor do circo, produção esta que pode ter influenciado a aceitação de realização do estudo com os circenses. Na dimensão econômica, o fato de o circo estar em processo de negociação de uma turnê no Brasil no momento da negociação do início do trabalho de campo também influenciou a aceitação de realização da pesquisa devido à possibilidade de os canadenses terem acesso às informações das relações de mercado com o Brasil.

É isso que Marcus (1995) destaca ao afirmar que nas etnografias multissituadas a circularidade do etnógrafo no trabalho de campo influencia a construção dos relatos etnográficos. Nesse sentido, essa proposição de Marcus (1995) sobre o trabalho de campo pode ser relacionada às discussões de Sansone (2004) e de Pinho (2008, p. 4) sobre a necessidade de desconstruir e a visão mítica no campo científico que relega aos negros o papel de portador de “cultura e não de um ser histórico, presente nas lutas sociais (e culturais), inclusive naquelas que conformam o mesmo campo acadêmico que o elegeu como objeto”. Isso requer que as etnografias organizacionais discutam como a construção social dos pesquisadores em campo influenciam a produção de conhecimento, reconhecendo a produção de subjetividades não somente pelos sujeitos da pesquisa, mas dos sujeitos na pesquisa, o que inclui quem realiza o trabalho de campo.

Com efeito, esperamos que as discussões propostas neste artigo possibilitem que as relações raciais sejam problematizadas não somente como objeto de estudo, mas que coloquem em debate como a construção política e ideológica do conceito de raça e, especialmente, dos negros no país, não sejam limitadas a teorias tão pouco a serem “objetos” de estudo, mas possam ser pensadas a partir das vivências dos pesquisadores em campo. Sejam nas etnografias ou no trabalho nas universidades, é importante discutir como o engajamento subjetivo do pesquisador com o campo de pesquisa influencia a construção das pesquisas qualitativas e o quanto as relações raciais ainda são demarcadoras de “espaços pesados”, “espaços leves” e “espaços negros” (SANSONE, 2004) na sociedade brasileira,

funcionando como “fronteira simbólica” de quem pertence ou não a tais espaços, de quem pode ou não etnografar em determinados espaços sociais, bem como as formas de resistência da população negra frente a esse contexto social.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R.; WESTWOOD, R.; ROSA, A. The politics of identity in organizational ethnographic research: Ethnicity and tropicalist intrusions. **Human Relations**, v. 68, p. 79- 106, 2015.
- ATKINSON, P. *et al.* **Handbook of Ethnography**. London: Sage, 2007.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.
- CARRIERI, A. P.; SARAIVA, L. A. S. **Simbolismo Organizacional no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2007.
- CECCHETTO, F.; MONTEIRO, S. Discriminação, cor e intervenção social entre jovens na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): a perspectiva masculina. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n.1, p. 199-218, 2006.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- _____. **Route: travel and translation in the late twentieth century**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- CONCEIÇÃO, E. B. A negação da raça nos estudos organizacionais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 33, 2009, São Paulo. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.
- COOKE, J.; LAIDLAW, J.; MAIR, J. What if There is No Elephant? Towards a Conception of an Un-sited Field. In: FALZON, M. A. **Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis, and Locality in Contemporary Social Research**. London: Ashgate, 2009, p. 47-72.
- CORREA, M. **Sobre a invenção da mulata**. Cadernos PAGU, v. 6, n. 1, p. 35-50, 1996.
- CRESSWELL, T. **On the move: mobility in the modern western world**. London: Routledge, 2006.
- CZARNIAWSKA, B. Organizations as obstacles to organizing. In: ROBICHAUD, D.; COOREN, F. (eds.). **Organization and organizing: materiality, agency and discourse**. New York: Routledge, 2013. p. 3–22.
- DEWALT, K. M.; DEWALT, B. R. **Participant observation: a guide for fieldworkers**. Toronto: Altamira Press, 2011.

- DIAS, M. A. Essa pesquisa tem “mironga”: notas etnográficas sobre o fazer etnográfico. In: BONETTI, A.; FLEISCHER, S. (orgs.). **Entre saias justas e jogos de cintura**. Florianópolis: Editora Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- FANTINEL, L. D.; CAVEDON, N. R.; FISCHER, T. Significados permanentes e mutantes: sociabilidades e significações no cotidiano de um café. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 50, p. 153-165, 2014.
- FIGUEIREDO, M. D. Embodied prejudices: a study on diversity and practices. **Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal**, v. 34, p. 527-538, 2015.
- _____. **A transmissão do saber-fazer enquanto intencionalidade incorporada**. 2013. 285f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FIGUEIREDO, A. **Novas Elites de Cor**: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador. São Paulo: Annablume, 2002.
- FLORES-PEREIRA, M. T.; DAVEL, E.; CAVEDON, N. Drinking beer and understanding organizational culture embodiment. **Human Relations**, v. 61, p. 1007-1026, 2008.
- FOLEY, D.; VALENZUELA, A. Critical ethnography. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. 3 ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- FONSECA, C. **Família, fofoca e honra**: a etnografia de violência e relações de gênero em grupos populares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. L. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. 2 edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 296-342.
- GHERARDI, S. **How to conduct a practice-based study**. Cheltenham: Edward Elgar, 2012.
- GOMES, N. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução cultural ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n.21, p.39-51, set./dez. 2002.
- GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GROSSI, M. P. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”. In: LAGO, C. (ed.). **Trabalho de Campo & Subjetividade**, Florianópolis: UFSC/Grupo de Estudos de Gênero & Subjetividade, p. 7-18, 1992. Disponível em: <<http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar7.pdf>>
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em 28 de abril de 2015.
- KANAAN, B. R. **Homo Faber**: uma etnografia das práticas de trabalho na Serra Gaúcha/Rio Grande do Sul. 2013. 230f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. **Language and the politics of emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MARCUS, G. E. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. **Annu. Rev. Anthropol.**, v. 24, p. 95-117, 1995.

MARCUS, G. E. What is at stake – and is not – in the idea and practice of multi-sited ethnography. **Canberra Anthropology**, v. 22, n. 2, p. 6-14, 1999.

NASCIMENTO, M. C. R. *et al.* Com que cor eu vou pro shopping de BH que você me convidou? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 37, 2003, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

PARKER, M. Organizing the circus: the engineering of miracles. **Organization Studies**, v. 32, n. 4, 2011, p. 555 –569.

PINHO, O. A Antropologia no Espelho da Raça. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26, 2008. Porto Seguro, Bahia. **Anais...** Porto Seguro: ABA, 2008.

ROSA, A. R. Relações raciais e Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 3, p. 240-260, 2014.

ROSA, A. R. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil: dimensões esquecidas de um debate que (ainda) não foi feito. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**. Rio de Janeiro e Salvador: Pallas e EDUFBA, 2004.

Data de submissão: 30/08/2016.

Data de aprovação: 18/10/2017.



Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

CRITÉRIOS PARA SUBMISSÃO E PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

FOCO E ESCOPO

A **Revista Organizações & Sociedade (O&S)** é uma publicação trimestral, que tem como principal propósito disseminar pesquisas no campo dos *estudos organizacionais* e trabalhos de outras áreas que dialoguem e possuam claras implicações sobre as *organizações*. Acolhendo trabalhos de amplo espectro epistemológico, assim como que tangenciem o *mainstream* em Administração, a O&S veicula contribuições com alta consistência teórica e elevado rigor metodológico. São bem-vindos artigos sobre organizações públicas, privadas e do terceiro setor, e que articulam dialeticamente as organizações no contexto da sociedade contemporânea.

DIRETRIZES PARA AUTORES

As submissões devem ser feitas exclusivamente pelo Sistema Eletrônico de Edição de Revista (SEER), disponível em <<http://www.revistaoes.ufba.br>>, de acordo com as normas indicadas a seguir.

NORMAS DA REVISTA

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. O trabalho deve:
 - Caracterizar-se como contribuição original e inédita dentro do escopo da revista;
 - Não ter sido publicado antes em outros periódicos e/ou livros, ou estar em processo de avaliação em outra publicação, seja ela nacional ou internacional;
 - Ser assinado por um número máximo 4 (quatro) autores;
 - Estar livre de plágio ou autoplágio.
2. Os autores devem estar cientes que:
 - O trabalho de autores ou coautores de uma mesma instituição, e uma mesma localidade, será publicado se a quantidade de trabalhos publicados em um ano com autores e coautores nessas condições não exceda 15% do total de modo a não configurar concentração;
 - O trabalho não deve ter como autor ou coautor membros da equipe editorial executiva, incluindo Editores de números especiais;

- O trabalho com autores ou coautores do Conselho Editorial e da Universidade Federal da Bahia será publicado apenas se: esses autores e coautores não participem do processo de avaliação, e a quantidade de trabalhos publicados em um ano com autores e coautores nessas condições não exceda 15% do total de modo a não configurar endogenia.
 - O texto não deve conter informações sobre os autores, comentários de revisão ou outra forma de identificação de autoria, devendo ser eliminadas, inclusive, as “propriedades do autor” dos documentos submetidos através do sistema. Os metadados dos autores e do texto devem ser incluídos no formulário próprio *on line* de submissão;
3. O texto deve ser redigido utilizando os editores de texto de maior difusão (word), com espaço 1,5 entre linhas, fonte 12, Times New Roman, não exceder a 25 páginas (incluindo todos os elementos como figuras, quadros, tabelas e referências);
 4. Os trabalhos poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês. Independentemente da língua, o texto deve conter os seguintes elementos em português e inglês: título; resumo de até 15 (quinze) linhas ou 150 (cento e cinquenta) palavras; e palavras-chave, no mínimo 3 (três) e no máximo 5 (cinco). Todos os endereços “URL” devem estar ativos.
 5. As citações e referências deverão ser redigidas segundo as normas da ABNT NBR 6022:2018, completas, em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem numeração e ao final do trabalho. Se necessário, acrescentam-se alguns elementos, em caráter facultativo, para complementarem as referências, tais como: paginação, formato, série, manuscrito e outros.

a) Um auto: indica(m)-se o(s) autor(es) pelo último sobrenome, em letras maiúsculas, seguido(s) do(s) prenome(s) e outro(s) sobrenome(s), abreviados ou não. Exemplo:

QUEIRÓZ, E. **O crime do Padre Amaro**. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 277 p.

b) Dois ou três autores: quando houverem dois ou três autores, os nomes devem ser separados por ponto-e-vírgula, seguido de espaço. Exemplo:

ADES, L.; KERBAUY, R. R. Obesidade: realidade e indignações. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 197-216, 2002.

c) Responsabilidade intelectual diferente de autor: quando houver indicação explícita de responsabilidade pelo conjunto da obra, em coletâneas de vários autores, a entrada deve ser feita pelo nome do responsável, seguida pela abreviatura singular do mesmo, (organizador, coordenador, editor etc.), entre parênteses. Exemplo:

BARTUCCI, G. (Org.). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001. 408 p. OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (Org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996. 182 p.

d) Autoria cooperativa: as obras de responsabilidade de entidades coletivas (órgão governamentais, empresas, associações, congressos, seminários, etc.) têm entrada pelo seu próprio nome, por extenso em caixa alta considerando a subordinação hierárquica quando houver. Exemplo:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referência – elaboração. Rio de Janeiro, 2000.

e) Livro no todo. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação da obra. Nº de páginas ou volume. (Coleção ou série) Exemplo:

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Mania de bater**: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001. 386 p.

f) Dissertação ou Tese. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Data de defesa. Total de folhas. Tese (Doutorado) ou Dissertação (Mestrado) - Instituição onde a Tese ou Dissertação foi defendida. Local e data de defesa. Descrição física do suporte. Exemplo:

FANTUCCI, I. **Contribuição do alerta, da atenção, da intenção e da expectativa temporal para o desempenho de humanos em tarefas de tempo de reação**. 2001. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

g) Folheto. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título do folheto: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de publicação, data de publicação, total de páginas. Exemplo:

IBICT. **Manual de normas de editoração do IBICT**. 2. ed. Brasília, DF, 1993, 41 p.

h) Capítulo de livro. SOBRENOME, PRENOME abreviado do autor do capítulo. Título: subtítulo (se houver) do capítulo. In: AUTOR DO LIVRO (tipo de participação do autor na obra, Org.(s), Ed.(s) etc. se houver). Título do livro: subtítulo do livro (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação. paginação referente ao capítulo. Exemplo:

BANKS-LEITE, L. As questões lingüísticas na obra de Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In: _____. (Org.). **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 207-223.

Obs.: O destaque é para o título do livro e não para o título do capítulo. Quando se referencia várias obras do mesmo autor, substitui-se o nome do autor por um traço equivalente a seis espaços.

i) Artigo e/ou matéria de periódico. Elementos essenciais: autor(es), título do artigo ou matéria, subtítulo (se houver), título da publicação, local de publicação, título do fascículo, suplemento, número especial (quando houver). Indicação de volume, fascículo ou número, paginação inicial e final do artigo ou matéria, informações de período e data de publicação.

j) Artigo de periódico. SOBRENOME, PRENOME; SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome do periódico, local de publicação, volume, número ou fascículo, paginação, data de publicação do periódico. Exemplo:

SANTEIRO, T. V. Criatividade em psicanálise: produção científica internacional (1996-1998). **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 43-59, jul./dez. 2000.

l) Artigo de jornal. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome do jornal, local de publicação, página, data de publicação do jornal com o mês abreviado. Exemplo:

ADES, C. Os animais também pensam: e têm consciência. **Jornal da Tarde**, São Paulo, p. 4D, 15 abr. 2001.

m) Artigo em vias de publicação (No prelo). SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome da publicação. No prelo. Exemplo:

SAMPAIO, M. I. C.; PEIXOTO, M. L. Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. **Boletim de Psicologia**. No prelo.

n) Entrevista/Depoimento. SOBRENOME, PRENOME abreviado do entrevistado. Título: subtítulo (se houver) do artigo. [data da publicação do documento]. Local de publicação: nome do documento. Entrevista concedida a fulano de tal. Exemplo:

SILVA, A. A. **Mulheres no ataque**: depoimento. [9 de junho, 1996]. São Paulo: Revista da Folha de São Paulo. Entrevista concedida a Cristiana Couto.

o) Trabalho publicado em Anais de Congresso. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). In: NOME DO EVENTO, número., ano. Local de realização do evento. Anais... Local de publicação dos resumos: Editora, ano. paginação. Exemplo:

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Quando a violência doméstica contra crianças e adolescentes pode ser considerada terror? In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE PREVENCIÓN Y ATENCION DEL MALTRATO INFANTIL, 6., 2001, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2001.

p) Artigo publicado em periódico eletrônico. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome do periódico, local de publicação, volume, número ou fascículo, mês(s) abreviado. ano. <<http://endereço da URL>>. Data de acesso: dd/mm/aaaa. Exemplo:

PAIVA, G. J. Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 11, n. 2, jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2001.

q) Documentos legislativos. JURISDIÇÃO. (ou cabeçalho da entidade no caso de se tratar de normas), título. Edição. Local: Editora, ano. Total de páginas. Exemplo:

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 210p.

6. Ao ser submetido, o artigo deve passar primeiro por *desk review*, podendo ser recusado de imediato ou encaminhado para o processo de avaliação.
7. Caso o artigo passe pelo *desk review*, o mesmo será designado sem identificação dos autores, de maneira a permitir a “avaliação cega” para, no mínimo, 2 (dois) avaliadores com domínio sobre o conteúdo do tema (“avaliação por pares”).
8. Autores ou co-autores com artigos em processo de avaliação somente poderão submeter outro trabalho após 12 (doze) meses da data da última submissão,
9. Os autores de artigos aprovados para publicação poderá ser solicitada a tradução do mesmo para a língua inglesa sendo esta de inteira responsabilidade dos próprios autores.
10. Os autores, ao submeter um artigo para a Revista, concordam necessariamente com os seguintes termos relativos aos direitos autorais: (a) autores mantêm os direitos autorais e concedem à **Revista Organizações & Sociedade (O&S)** e à Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (EUFBA) o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob *Creative Commons Attribution License*, permitindo o compartilhamento do trabalho; (b) autores têm

autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (p. ex., publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nessa revista; (c) autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho *online* (p. ex., em repositórios institucionais ou na sua página pessoal).

11. As informações pessoais submetidas a esta Revista serão utilizadas exclusivamente para os fins prestados por esta publicação, não sendo usados ou fornecidos para outras finalidades e/ou a terceiros.

Revista Organizações & Sociedade, O&S

<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes>
revistaoes@ufba.br
+55 71 3283 7344

Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, UFBA
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela
3º andar, sala 31 (I)
CEP 40110-903, Salvador - Bahia - Brasil

