

# **Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares: Trajetórias Simétricas e Convergências Inevitáveis**

**Autoria:** Tânia Fischer, Cladiani Waiandt, Manuela Ramos da Silva

## **Resumo**

O artigo tem como objetivo analisar e discutir as trajetórias dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares ao longo do século XX, ressaltando as suas simetrias e convergências teóricas. Neste sentido, enquanto o campo dos Estudos Organizacionais assume o eixo transversal da área de Administração, o campo dos Estudos Curriculares cumpre o mesmo papel nas áreas de Educação. Como as organizações podem variar infinitamente no tempo e no espaço, os currículos variam de instituição a instituição, de um curso a outro. Portanto, em ambas trajetórias, os estudos acumularam conhecimentos sobre as organizações e os currículos como construções sociais. Dessa forma, organizações e currículos são reflexos de práticas sociais. A partir das convergências encontradas e sua análise, será proposta uma agenda de pesquisas futuras que contemple os dois campos de estudo.

## **Introdução**

Os campos dos Estudos Organizacionais – EO e dos Estudos Curriculares – EC têm similaridades e convergências identificáveis nas suas trajetórias desenvolvidas ao longo do século XX. Neste sentido, enquanto o campo dos Estudos Organizacionais assume o eixo transversal da área de Administração, o campo dos Estudos Curriculares cumpre o mesmo papel nas áreas de Educação. Desta forma, são ambos campos de conhecimentos e práticas derivadas da articulação de disciplinas das grandes áreas de Ciências Sociais e de Ciências Socialmente Aplicáveis, tais como Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciências Políticas e outros, conforme a nova categorização apresentada pelo CNPQ/FINEP/CAPES.

Em organizações, as pessoas nascem, crescem e morrem. Dentro de estruturas curriculares, as pessoas aprendem e ensinam, inclusive profissões e outras formas de socialização. No caso dos EO, organização das mais singulares às mais complexas é objeto de diferentes perspectivas analíticas. No caso dos EC, similarmente ao EO, um tipo particular de organização é percebido – o currículo de cursos de formação profissional. Nas suas trajetórias, os estudos organizacionais e os curriculares acumularam conhecimentos sobre as organizações como construções sociais. Como as organizações podem variar infinitamente no tempo e no espaço, os currículos variam de instituição a instituição, de um curso a outro.

Dessa forma, organizações e currículos são reflexos de práticas sociais, sendo que currículo é entendido para fins deste estudo como: “conjunto de matérias, modos e meios de ensino aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza do conhecimento envolvido, que assumam configurações de disciplinas e de articulações disciplinares, a serem desenvolvidas, cooperativamente, por professores e alunos, visando o desenvolvimento da competência socialmente desejável para o exercício de uma profissão” (FISCHER, 2003). Ou seja, o currículo é percebido como uma rede (de conteúdos), estrutura, cultura de uma profissão, construção coletiva, instituição, jogo de interesses, dentre outros.

O currículo, partindo da etimologia, vem da palavra latina *Scurrere* que significa carreira, caminhada, jornada; contém, portanto, a idéia de continuidade e de seqüência. É mérito de Goodson (2003) descrever, em um dos capítulos de sua obra, a etimologia, a epistemologia e o emergir do currículo. Apesar do contexto, utilizado pelo autor, ser a

Inglaterra, nos serve de ponte para o entendimento sobre a origem conceitualização e organização do currículo no discurso educacional. Porém, acredita-se que o conceito do currículo tem variado através dos tempos. Por isso, descreveremos a seguir os principais conceitos e idéias defendidas pelos teóricos dos estudos sobre currículo.

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

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

A análise do currículo por meio de um recorte temporal paradigmático da Administração (HATCH, 2006), revelará o seu caráter simétrico, ou seja, reflexivo da estabilidade e transformações paradigmáticas das disciplinas que contribuem para o campo de EO – as abordagens modernistas, simbólico-interpretativas e pós-modernas que são alicerces no mapeamento da sua trajetória (MOTTA & VASCONCELLOS, 2002; GOODSON, 2003; SILVA, 2004; FISCHER, 2003). Somado a esta característica, ambos os campos constituem-se de teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas ou pós-modernas, representando campos polissêmicos, fragmentados e intrinsecamente referenciados à prática. Além dessa simetria, os dois campos caracterizam-se por um pluralismo e hibridização de abordagens, tendo, até mesmo, uma origem comum.

Para enriquecer o recorte temporal e compreender os pressupostos que influenciaram cada momento das trajetórias dos campos de estudo propostos serão analisadas as contribuições dos períodos de modernidade e pós-modernidade (KUMAR, 1997). Neste sentido, as mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas, espelham também mudanças ideológicas e olhares diferenciados em relação ao currículo e à organização. E, também, as convergências que são inevitáveis guiadas por pressupostos da racionalidade, da cultura, da ambigüidade – fragmentação *versus* integração, presentes em cada momento identificado.

Refletindo sobre essas hipóteses e premissas, este trabalho tem como objetivo geral identificar e analisar a evolução paradigmática dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares, redesenhando suas trajetórias e indicando convergências inevitáveis. Para alcançar tal objetivo, se levantam as questões: que paradigma emerge neste início de século no campo das ciências socialmente aplicáveis? Para onde vão os Estudos Organizacionais e os Estudos Curriculares? Num segundo plano, observa-se que os dois campos fomentam em seus discursos uma questão essencial: que estrutura e natureza fundamentam estes campos de saberes teórico-práticos?

Os problemas colocados pela prática nas organizações em geral e pelas instituições de ensino em particular no que se refere à construção de projetos pedagógicos para os cursos de graduação em Administração, são claras evidências de complexidade da organização curricular, contextualizada territorial e culturalmente. Se currículo é uma organização, no caso da área de administração, Estudos Organizacionais é eixo estruturante dos cursos. Pela estrutura multidisciplinar e natureza aplicada, requer opções criteriosas de teorias e métodos. As estruturas conceituais e opções metodológicas atuais sinalizam para futuros próximos em que as dimensões culturais e identitárias, ou seja, as dimensões simbólico-interpretativas de

organizações (em geral) e organizações curriculares (em particular) deverão conviver com novas instrumentalidades requeridas dos gestores, professores e alunos.

Finalmente, os dois campos continuaram tentando responder as mesmas questões: como se constroem organizações? Como se organizam currículos? Como se ensina e se aprende sobre organizações em estruturas curriculares nos cursos de Administração? Neste sentido, este trabalho integra-se à temática central do Encontro Nacionais de Estudos Organizacionais – ENEO, ao propor discutir as convergências inevitáveis dos EO e dos EC na identificação, contextualização e reflexão analítica das teorias que dinamizam a organização que chamamos currículo. No Brasil, os currículos estão embebidos nos contextos culturais em que operam os cursos, considerando diversidades e singularidade de um país de contraste.

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

### **As Primeiras Convergências entre EC e EO: o racionalismo como sistema de idéias na Modernidade**

A Modernidade, sinalizada a partir da Revolução Mercantilista ou Reforma Protestante<sup>1</sup>, inseriu uma série de mudanças que valorizavam o homem como centro de toda a ideologia, elevando-se a crença na racionalidade: “o homem é o *subjectum*, aquilo que está na base de todos os seres, isto é, em termos modernos, a base de toda objetificação e representação” (HABERMAS, 1987, p. 133 *apud* KUMAR, 1997, p. 141).

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

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

criando, recriando e adaptando essas idéias de acordo com as culturas locais.

Este período de modernidade também influenciou o objeto de estudo deste artigo. O interesse em recortar os Estudos Curriculares como campo de estudo nasceu em plena conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios nos EUA, na década de 1920, que intensificaram a massificação da escolarização, havendo um impulso, por parte de pessoas ligadas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. Este fato indica a primeira convergência inevitável entre os campos, já que tanto a Administração Científica como os Estudos Tradicionais de Currículos foram iniciados sob esta influência do racionalismo. A intercessão entre os campos é tão estreita que o ideário da Administração Científica serviu de inspiração teórica na organização e no desenvolvimento curricular no início do século (SILVA, 2005).

No contexto da sociedade estadunidense iniciam-se as Teorias Tradicionais de Estudos Curriculares, cujos autores pioneiros são representados por Franklin Bobbitt com a obra *The Curriculum*, em 1918, e, anteriormente, John Dewey com a obra *The child and the curriculum*, em 1902. Ambos autores influenciados pela Teoria da Administração Científica – Frederick W. Taylor (1969), Henri Fayol (1970), Chester Barnard (1968) – que tinha como preocupação básica aumentar a produtividade da empresa através do aumento de eficiência no nível operacional – racionalização do trabalho (MOTTA & VASCONCELLOS, 2002). Assim, a ênfase na análise e na divisão do trabalho do operário se tornou fundamental uma vez que a função e o ocupante constituem a unidade fundamental da organização. Nesse sentido, preponderava a atenção para o método de trabalho para os movimentos necessários a execução da tarefa (ciência no lugar do empirismo e da improvisação), para o tempo médio determinado para a execução: esse cuidado permitia a especialização do operário (divisão do trabalho – planejamento *versus* execução e especialização) e o re-agrupamento de movimentos, operações e tarefas.

Similarmente a essa preocupação de racionalização, divisão e controle das teorias tradicionais de EO, segundo os estudos curriculares de Bobbitt, o currículo deveria funcionar da mesma forma que uma empresa comercial ou industrial, ou seja, que fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. Entende-se, então, que o modelo de Bobbitt estava voltado para economia, assim como o modelo de organização de Taylor, pois defendia que a organização e o desenvolvimento do currículo deviam permitir a aprendizagem das habilidades necessárias para as diversas ocupações profissionais da vida adulta. Ainda contribuindo para essa vertente, John Dewey, considerado líder da corrente progressista, preocupava-se com a construção da democracia, considerando os interesses das crianças e dos jovens no planejamento curricular. Sendo assim, estes autores resumem o currículo e a organização a uma questão técnica (SILVA, 2005).

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

Esse modelo de racionalização nos Estudos Curriculares encontrou sua consolidação no livro de Ralph Tyler que propôs um modelo de organização e desenvolvimento curricular baseado em quatro questões básicas: 1) que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de

alcançar esses propósitos? 3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2005). As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). Essas divisões reportam também aos estudos Organizacionais através da proposição de Taylor (1969) em dividir a administração entre o planejamento e execução, e Henry Fayol (1970) em decompor as funções do administrador em planejar, organizar, comanda e controlar.

Contudo, Tyler expande o modelo de Bobbit, ao incluir duas fontes que não eram contempladas: a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Dessa forma, o autor afirma que os objetivos devem ser formulados em termos de comportamento explícito (SILVA, 2005). Esta característica dos EC propõe mais um ponto de convergência com os EO, já que a sua trajetória em um segundo momento remeteu a uma ênfase nos aspectos internos e relacionais da organização a partir da Escola de Relações Humanas. Neste sentido, Mary Parker Follet enfatiza “os conflitos e interesses entre os padrões informais dos grupos de trabalhadores e as regras de trabalho formais que regiam o funcionamento da organização” (MOTTA & VASCONCELLOS, 2002, p. 55).

Outros importantes autores receberam forte influência desta Escola nos EO, como Elton Mayo que ressaltou o valor da afetividade nas relações de trabalho, Roethlisberger e Dickson que propuseram um modelo de organização como Sistema Social e Chester Barnad (1968) que em sua obra *As funções do executivo* enfatiza as tensões entre o indivíduo e a organização. Desta forma, a Escola de Relações Humanas desloca o foco de interesse da administração da organização formal para os grupos informais e suas inter-relações.

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

Esta orientação comportamentalista iria se radicalizar nos anos 60, com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação estadunidense, representada, sobretudo, pela obra *Análise de Objetivos* de Robert Mager (SILVA, 2005). Não diferente disso, também nos Estudos Organizacionais várias teorias emergem – Teoria Estruturalista, Teoria dos Sistemas Abertos, Teoria Funcionalista, Teoria da Contingência, Teoria Institucional, Teoria do Desenvolvimento Organizacional – contudo todas são, predominantemente, aplicadas à solução de problemas organizacionais, mostrando a preferência dos autores pelo teórico ao aplicado. Apesar da importância desta tendência tecnicista, o artigo não se fundamentará na comparação destes autores devido à delimitação da proposta de estudo, contudo é importante enfatizar a importância em trabalhos futuros de descrever e analisar os pontos incomuns deste período.

Considera-se, que tanto o modelo tecnocrático de Bobbitt e Tyler quanto às idéias progressistas de Dewey constituíam uma reação ao currículo clássico e humanista da Idade Média. Enquanto, que estes modelos tradicionais de currículo só iriam ser contestados, a partir dos anos 70, com as teorias críticas. Também na administração, a contestação do recorte tecnicista dos Estudos Organizacionais emergiu a partir da década de 1970, com os estudos de Alberto Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg e Fernando Cláudio Prestes Motta (VIEIRA & CALDAS, 2006).

## **A crítica aos modelos de “exportação” e a ênfase na cultura local no impulso da Pós-modernidade: teorias críticas e pós-críticas**

A modernidade foi representada pelos termos: história e progresso, verdade e liberdade, razão e revolução, ciência e industrialismo. Mas, é justamente por causa da sua estreita relação com o industrialismo que pensadores proclamam o seu fim (KUMAR, 1997, p. 95).

O impulso para o Período Pós-moderno veio inicialmente da esfera cultural, sendo utilizado, em seguida, por outros pensadores. Assim, a teoria da sociedade pós-industrial (Bell, 1973) foi uma das primeiras a ser absorvida, ressaltando a mudança da estrutura burocrática tradicional que enfatizaria o desenvolvimento individual e o conhecimento como fonte de criação de valor. Também contribuíram para esse impulso as transformações ocorridas na organização do trabalho e na tecnologia, destacadas pelos teóricos pós-fordistas, sobretudo na ênfase que dá à descentralização e dispersão e à renovada importância de local. Desta forma, os acontecimentos globais – a internacionalização da economia e da cultura – são refletidos nas sociedades nacionais, minando as estruturas nacionais e renovando a importância do local e uma tendência para estimular culturas subnacionais e regionais (KUMAR, 1997).

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

Neste sentido, na administração, a questão da teoria e prática é central para a teoria crítica devido à sua oposição à “visão tradicional” de teoria e prática. Uma teoria é composta por um conjunto de hipóteses utilizadas para compreender fenômenos reais, visando descrever como as coisas são. Uma teoria, para ser considerada científica, deve ser capaz de produzir prognósticos, ou seja, dizer o que está para acontecer se as condições precedentes forem satisfeitas. Uma teoria é corroborada ou refutada quando os prognósticos baseados nas suas hipóteses se confirmam ou não. Dessa forma, a teoria se opõe à prática. Conhecer e agir são, portanto, coisas distintas. Com isso decorre uma questão central para a teoria crítica: como trabalhar a noção de emancipação? Como fugir da distinção entre descrição e prescrição? Outro aspecto importante da teoria é a crítica que realiza ao positivismo como forma estabelecida de conhecimento e o mercado como forma estabelecida de vida coletiva. Assim, ao examinar o mercado e suas relações à luz da emancipação, busca a realização concreta da liberdade e da igualdade (VIEIRA & CALDAS, 2006).

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

A perspectiva crítica da teoria curricular divide-se em duas correntes principais: o “movimento de reconceptualização”, originada nos Estados Unidos; e “nova sociologia da educação”, na Inglaterra. O “movimento de reconceptualização” dividiu-se na crítica aos modelos tradicionais. De um lado estavam pessoas que utilizavam os conceitos marxistas, a exemplo de Micheal Apple. De outro lado, colocavam-se as críticas inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. Também nos estudos organizacionais, a crítica pode assumir dois sentidos (WACQUANT, 2004 apud VIEIRA & CALDAS, 2006). O primeiro vem de Kant e diz respeito à avaliação de categorias e de

formas cognitivas e seu valor. O segundo é de Marx, cuja noção está ligada à análise da realidade sócio-histórica com o objetivo de expor as formas de dominação e exploração que a definem. Para Wacquant (VIEIRA & CALDAS, 2006), o pensamento crítico mais frutífero é aquele que se situa na confluência dessas duas tradições, ou sejam da crítica epistemológico (como nos EC) e da crítica social, questionando sistematicamente tanto as formas estabelecidas de conhecimento como as de vida coletiva.

O início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e o papel ideológico do currículo está fortemente identificado com o pensamento de Michael Apple. Para este autor o currículo pode ser visto em termos estruturais e relacionais, pois o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas e não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos (SILVA, 2004). Assim como nos EO, onde a teoria crítica dá sentido à ação e a ação vira objeto da teoria. Portanto, os embates políticos e ideológicos são centrais na teoria. Ela não se quer neutra.

Ainda segundo Apple (1982), a seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes, ou seja, a grande preocupação do autor com as formas pelas quais certos conhecimentos são, selecionados e considerados como legítimos, em detrimento de outros.

A crítica do currículo realizado por Apple, concentra-se nas relações de poder e o currículo, além de dar atenção especial à caracterização do currículo com campo de resistência e conflito. Dessa forma a sua análise é adjetivada de política.

Outro teórico crítico norte-americano, Henry Giroux, desenvolveu a idéia de currículo como política cultural, espaço de construção de significados e valores culturais e sociais. Além de criticar, Henry Giroux, constrói alternativa para superar as falhas da teoria vigente. Inspirado pelos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt e nas idéias de Paulo Freire, Giroux desenvolve, uma crítica ao pessimismo e o imobilismo destacados nas teorias da reprodução.

Não só por ter inspirado grandes teóricos a exemplo de Giroux, Silva (2004) dedicou um texto exclusivo para o teórico brasileiro Paulo Freire. Admitimos que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Porém em sua obra ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com as teorias curriculares.

Através do conceito de educação bancária, Freire elaborou uma teoria, bastante consistente, que critica as concepções tradicionais da educação, sugerindo uma postura pedagógica fenomenológica crítica de caráter humanista. Além disso, este autor considera a cultura como resultado de qualquer trabalho humano, pluralizando assim o conceito de cultura.

Já a crítica do currículo na Inglaterra, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, deu-se a partir da sociologia, com o movimento denominado de “nova sociologia da educação” ou “sociologia do currículo”, representado por Michael Young e Basil Bernstein.

Em sua principal obra *Knowledge and control*, M. Young elege com tarefa imediata o delineamento das bases de uma “sociologia do currículo” que vai de encontro as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional da época. (SILVA, 2004). Em outras palavras, a tarefa da “nova sociologia da educação” consistia em colocar essas categorias em questão, em mostrar o seu caráter histórico, social e arbitrário. Porém a “nova sociologia da educação” não se preocupou em elaborar propostas alternativas de currículos e sim centrar a sua crítica nos aspectos sociológicos e históricos dos currículos existentes.

De forma geral, pode-se dizer que a “nova sociologia da educação” busca investigar as conexões, entre os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e os princípios de distribuição dos recursos, econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a

questão básica da “nova sociologia da educação” era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2004).

Por concentra-se nas formas de organização do currículo, Young privilegia as seguintes questões: por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que as outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e os princípios de poder? Quais os interesses de classes, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? (SILVA, 2004).

Em síntese, segundo Silva (2005) uma perspectiva curricular inspirada no programa da “nova sociologia da educação” buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existente.

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

A preocupação de Bernstein não é o conteúdo propriamente dito do currículo. Ou seja, ele não pergunta por que se ensina esse tipo específico de conhecimento e não outro. Ele está preocupado com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimentos que constituem o currículo (SILVA, 2005). Para o autor o mais importante é saber como o currículo está estruturalmente organizado. Além disso, ele pergunta como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle.

Bernstein distinguia dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: currículo do tipo coleção e o currículo integrado. No currículo tipo coleção, as áreas do conhecimento são mantidas isoladas. Já no currículo integrado as distinções entre as diferentes áreas do conhecimento são muito menos marcadas e nítidas (SILVA, 2005). A idéia defendida pelo autor é que a organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem.

O que nos parece claro que a teorização crítica da educação não deixou de questionar o papel da escola no processo de reprodução cultural e social. É evidente que o currículo ocupa papel central nesse processo. A partir da década de noventa as teorias pós-críticas incrementam os estudos no campo da teoria sobre currículo. As teorias pós-críticas ampliam, e ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As principais correntes da teoria pós-crítica serão apresentadas a seguir.

Multiculturalismo é movimento originado nos países dominantes do Norte que defende a não separação das questões culturais das questões de poder. Este movimento pode ser entendido, por um lado, como um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. Por outro, é também, uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (SILVA, 2005).

No campo da educação inicia-se como uma crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário. O cânon do currículo fazia passar por uma “cultura comum” uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante.

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

Para além das desigualdades de classe, há uma corrente pós-crítica que estuda as relações de gênero e a pedagogia feminista. Os teóricos desta corrente acreditam que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado.

Um dos argumentos utilizado é que o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero (SILVA, 2005). Logo, esta corrente pretende-se discutir não apenas ter acesso às instituições, mas transformá-las para refletir os interesses e experiências das mulheres.

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

Há outra corrente pós-crítica onde o currículo é visto como narrativa étnica e racial. Esta corrente passou da preocupação inicial com questões ligadas ao acesso à educação e ao currículo, o fracasso escolar de crianças e jovens dos grupos étnicos e raciais minoritários para problematizar o próprio currículo considerado racialmente enviesado (SILVA, 2004).

### **A ambigüidade – fragmentação e integração – da Pós-modernidade: teorias pós-modernas**

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

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

unitária nem essencial, mas fluida e mutável, alimentada por fontes múltiplas e assumindo formas múltiplas.

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

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

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

Um exemplo dessa possível integração é o processo de associação do local e do global. “Os acontecimentos globais – a internacionalização da economia e da cultura – são refletidos para as sociedades nacionais, minando as estruturas nacionais e promovendo as locais” (KUMAR, 1997, p.132). A vida política, econômica e cultural é muito influenciada por fatos que ocorrem no nível global. Esse fenômeno teve como um de seus efeitos, a renovada importância do local e uma tendência para estimular culturas subnacionais e regionais. Conforme Kumar (1997), há uma ênfase em projetos em pequena escala, ligando pessoas a bairros e objetivando cultivar o *ethos* de determinados lugares e culturas locais. Uma nova ou renovada importância e atribuída ao local. Ocorre uma redescoberta de identidades territoriais, tradições locais, histórias locais; mesmo nos casos em que, como acontece no nacionalismo, estas são imaginadas ou inventadas.

Pensando nestas manifestações sintéticas e sincréticas, a ambigüidade da fragmentação e da integração da sociedade pós-moderna implica diretamente na trajetória dos Estudos Curriculares e Estudos Organizacionais. Para os pós-modernistas a crítica atinge a educação (moderna) por possuir o objetivo de transmitir conhecimento científico e formar um ser humano racional e autônomo. Para a perspectiva pós-moderna o problema não é apenas o currículo existente, é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita.

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

A corrente pós-colonialista tem o como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia tal como se configura no presente momento (SILVA, 2005). Reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade européia dominante.

Nesta teoria mostra-se particularmente forte na teoria e análise literárias. Há principal reivindicação é por um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação.

Por fim, os Estudos Culturais que tem sua origem no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, Inglaterra. Numa definição sintética que pode atribuir a este movimento a preocupação com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2005). Os estudos culturais pretendem, ainda, que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social.

As principais implicações dos Estudos Culturais para o campo do currículo são destacadas abaixo:

- Os estudos culturais permitem conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade;
- O currículo é resultado de um processo de construção social, ou seja, não poderia deixar de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais;
- O currículo deve enfatizar o caráter construído e interpretativo do conhecimento.

O pensamento curricular brasileiro inicia, assim, a década sob influência de um enfoque sociológico. E a preocupação dos estudos realizados era com o desvelamento do papel do currículo como espaço de poder.

No final da década o eixo de discussão começava a sofrer mudanças. Lopes e Macedo (2002 *apud* ROCHA, 2003) apontam que a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que bens materiais, fizeram com que o pensamento curricular brasileiro incorporasse enfoques pós-modernos e pós-estruturais que convivem hoje com a discussão moderna.

## **A trajetória da evolução paradigmática dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares**

Analisando as trajetórias dos EO e EC, verificaram-se convergências paradigmáticas desde a emergência como campos de interesse de estudo. A tabela 1 traz um breve resumo dos períodos que foram analisados, num recorte temporal, ou seja, a história mostrando como em diferentes momentos, o currículo e a organização foram definidos; e, num recorte espacial, ou seja, as várias teorias influenciando uma determinada concepção de idéias dentro de momentos diferentes.

Tabela 1 –Trajetórias e Convergências dos Estudos Organizacionais e dos Estudos Curriculares

Período	Escolas	Estudos Organizacionais*		Estudos Curriculares#	
		Teorias	Autores	Autores	Teorias
MODERNIDADE	<b>Tradicional (racionalidade, ciência, industrialismo)</b>	Teoria Clássica de Administração	F. W. Taylor, H. Fayol, Frank e Lilian Gilbreth, H. Gantt, H. Ford	F. Bobbit J. Dewey	Teoria Tradicional Teoria Progressista
	<b>Humanista (Comportamento)</b>	Teoria de Relações Humanas (Comportamento)	M. P. Follet, E. Mayo, Roethlisberger e Dickson, C. Barnard, A. Maslow, D. McGregor, Herzberg	Skinner, R. Tyler	Teoria Humanista
	<b>Tecnicista (Estrutura)</b>	Teoria Estruturalista (Burocracia)	M. Weber, R. K. Merton, P. Selznick, A. Gouldner, P. Blau, M. Crozier, J. D. Thompson, A. Etzioni		
	<b>Tecnicista (Ambiente)</b>	Teoria dos Sistemas Abertos (Perspectiva Sócio-técnica)	R. L. Kahn, D. Katz, Ludwig Von Bertalanfy, Burns e Stalker, Fred Emery e Eric L. Trist, Melaine Klein, George Homans, Rensis Likert, D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. O. Snoeck, R. A. Rosenthal		
	<b>Tecnicista</b>	Teoria Funcionalista	T. Parsons		
	<b>Orgânica (biologia)</b>	Teoria da Contingência	P. Lawrence e J. Lorsh, T. Burns e G. M. Stalker, J. Woodward, J. Thompson, C. Perrow, D. McClelland		
		Desenvolvimento Organizacional	Simon, Smithburg e Thompson		
		Teoria Institucional	P. Selznick		
PÓS-MODERNIDADE	<b>Crítica (Cultura)</b>	Simbólica-Interpretativa	A. Schutz; P. Berger; T. Luckmann, C. Geertz; R.Barthes; E. Enriquez	Apple, Young, Bernstein, Giroux, Freire	Teoria Crítica
	<b>Pós-crítico ou Pós-modernista (ambigüidade - fragmentação versus integração)</b>		P. Senge, Calas e Smircich, J. Martin, M. Foucault, J. Derrida, J. F. Lyotard, J. Baudrillard	M. Foucault, J. Derrida, J. F. Lyotard, J. Baudrillard	Teoria Pós-crítica

\* Adaptado de Hatch (1997) e Motta e Vasconcellos (2002); # Adaptado de Silva (2005).

## Considerações e perspectivas de estudo

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

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

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

Estudos Organizacionais e Estudos Curriculares vivem hoje os problemas de resgate das práticas. Não apenas com campos de experiências em si, mas também pelos desafios de reconstrução neste início de século de organizações qualificadas e qualificantes.

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

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

- Em primeiro lugar, a revisão dos ideários que orientam nossos cursos de graduação e da pós-graduação, examinando-se trajetórias e identificando-se tendências e novos desenhos curriculares, adequados ao país, porém sintonizados com o mundo globalizado;
- Em segundo lugar, o resgate de nossa identidade cultural, permitindo-se que a diversidade sub-nacional seja representada nas propostas curriculares, o que depende menos de mecanismo de regulação e mais de suporte aos processos de mudança. Organizar currículos consistentes é tarefa que requer mais do que diretrizes gerais e implica nos estímulos à inovação e testagem de modelos curriculares, acompanhadas de pesquisa de avaliação;
- Em terceiro lugar, a pesquisa sobre os conteúdos em si, ou seja, como a trama curricular de fato se constitui em uma estrutura significativa de eixos temáticos. Neste sentido, a convergência entre os EO e EC torna-se mais aguda: o eixo principal de um curso de Administração é o campo dos Estudos Curriculares.

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

Como se organizam currículos? Como se ensina e se aprende sobre organizações em estruturas curriculares nos cursos de Administração?

Neste sentido, este trabalho integra-se a temática central do ENEO ao propor discutir a convergência inevitável dos EO e dos EC na identificação, contextualização, desenho, desenvolvimento e reflexão analítica dos projetos pedagógicos que dinamizam a organização que chamamos currículo. No Brasil os currículos estão embebidos nos contextos culturais em que operam os cursos, considerando diversidades e singularidade de um país de contraste.

## Referências

- BARBOSA, L. **Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1968.
- BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- FAYOL, H. **Administração industrial e geral**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1970.
- FISCHER, T. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando Rotas de Ensino dos Estudos Organizacionais no Brasil. **Revista Organizações e Sociedade**. V. 10, n. 28, Salvador, ago/dez, 2003.
- FISCHER, T.; NICOLINI, A. M.; SILVA, M. R. Aos mestres de Administração. Apresentação. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador: Escola de Administração, nº \_\_\_\_\_
- Engenhos e Artes do Ofício de Ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **Revista Organizações e Sociedade**, Salvador: Escola de Administração.
- FRIGA, P. *et al.* Mudanças no ensino de Administração: novas estratégias para o século XXI. **Revista de Administração de Empresas**. v. 44, nº 1. jan/mar, 2004.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- GRIMES A. J.; LEWIS, M. W. Metatriangulação: a construção de teorias a partir de múltiplos paradigmas. **Revista de Administração de Empresas**. Fund. Getulio Vargas Rio de Janeiro v. 45 – nº 1 – Janeiro/Março, 2005.
- HATCH, M. J. **Organization Theory**. Nova York: Oxford University Press, 2006.
- KUMAR, K. **Da Sociedade Pós-industrial à Pós-moderna – Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997.
- MARCH, J., SIMON, H. **Teoria das organizações**. 5ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1981.
- MINTZBERG, H. **Managers not MBAs. A hard look at the soft practices of managing and management development**. San Francisco: Barret-Khocler, 2004.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MOTTA, F. C. P., VASCONCELOS, I. F. F. G. **Teoria Geral da Administração**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson Learning. 2002.
- ROCHA, G. O. R. A pesquisa sobre currículo no Brasil e história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, L. A. (org). **Currículo e Políticas Públicas**. Ed. Autêntica: São Paulo, 2003.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

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

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

---

<sup>i</sup> A Reforma protestante colaborou com essa destruição dos valores feudais a partir da introdução da ética capitalista na cultura ocidental, por meio da ideologia de meritocracia, no sentido que a autora Livia Barbosa (2001) ressaltou em seu livro “Igualdade e Meritocracia”, ou seja, uma ética do desempenho na sociedade moderna, onde o esforço próprio ou individual do trabalhador conduziria ao sucesso profissional.

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