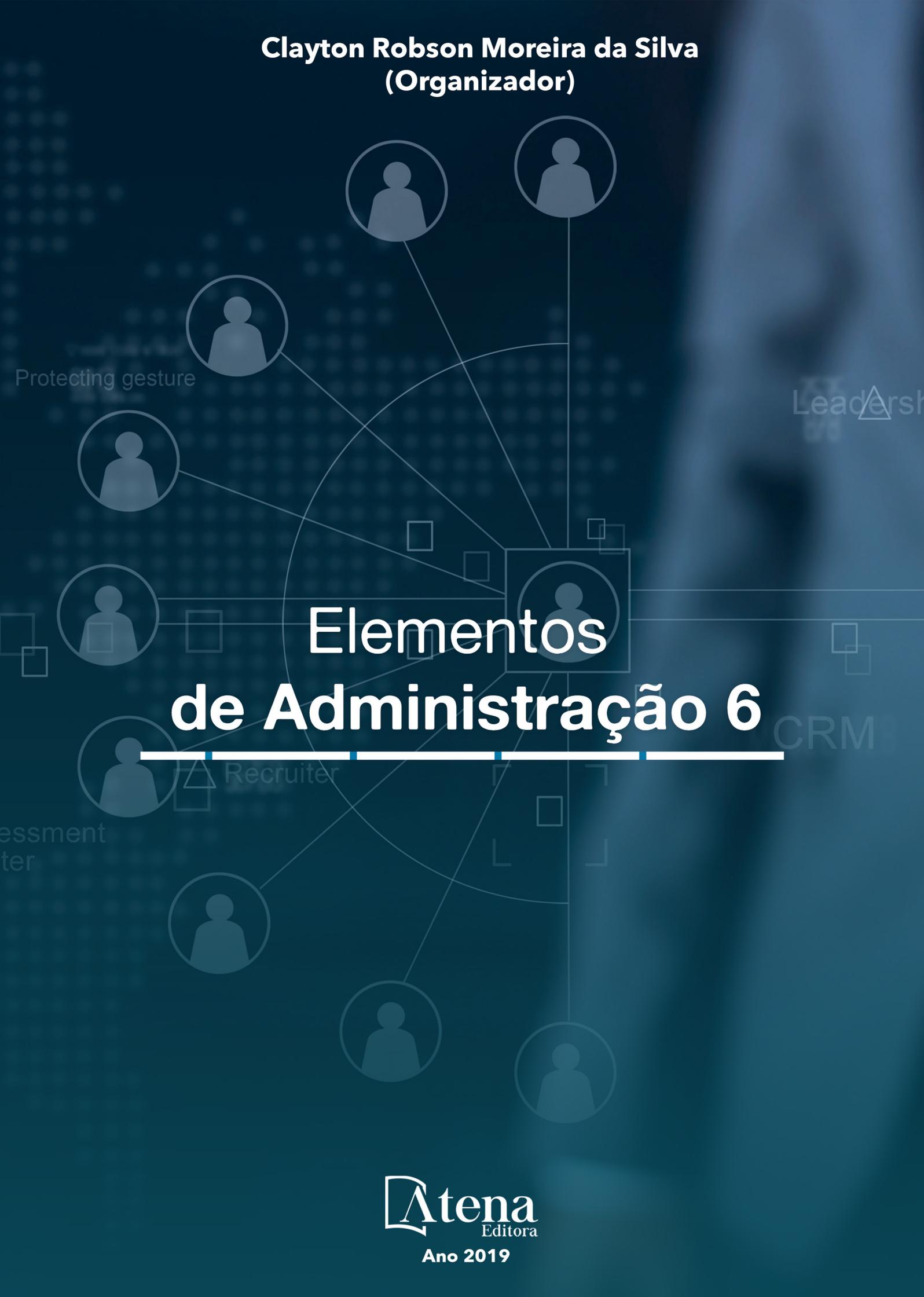


**Clayton Robson Moreira da Silva
(Organizador)**



Elementos de Administração 6

Atena
Editora

Ano 2019

Clayton Robson Moreira da Silva

(Organizador)

Elementos de Administração

6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E38	Elementos de administração 6 [recurso eletrônico] / Organizador Clayton Robson Moreira da Silva. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Elementos de Administração; v. 6) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-180-0 DOI 10.22533/at.ed.800191303 1. Administração – Estudo e ensino. 2. Administração – Professores – Avaliação. I. Silva, Clayton Robson Moreira da. II. Série. CDD 658.4
-----	---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Elementos de Administração” compreende uma série com sete volumes de livros, publicados pela Atena Editora, os quais abordam diversas temáticas inerentes ao campo da administração. Este sexto volume, composto por dez capítulos, contempla trabalhos com foco no ensino em administração e está dividido em três partes.

A primeira parte deste volume agrega três capítulos que desenvolvem pesquisas desenvolvidas com discentes de administração, proporcionando a reflexão acerca de diferentes pontos e percepções dos estudantes dessa área, tais como: motivação, planejamento de carreira e avaliação do ensino superior. A segunda parte deste volume compreende três capítulos que reúnem estudos sobre a atuação do docente de administração e gestão universitária, possibilitando que o leitor compreenda temáticas voltadas às competências docentes, à utilização de mecanismos para a educação a distância e perspectivas sobre a gestão universitária. Na terceira parte deste volume, são apresentados quatro capítulos que contemplam pesquisas sobre aprendizagem e formação de gestores.

Dessa forma, este quarto volume é dedicado àqueles que desejam ampliar seus conhecimentos e percepções sobre os “Elementos de Administração” com foco no ensino em administração, por meio de um arcabouço teórico construído por uma série de artigos desenvolvidos por pesquisadores renomados e com sólida trajetória no campo da administração. Ainda, ressalta-se que este volume agrega à área de administração à medida em que reúne um material rico e diversificado, proporcionando a ampliação do debate sobre as diferentes percepções dos agentes que atuam no processo de ensino em administração.

Por fim, espero que este livro possa contribuir para a discussão e consolidação de temas relevantes para a área da administração, levando pesquisadores, docentes, gestores, analistas, consultores e estudantes à reflexão sobre os assuntos aqui abordados.

Clayton Robson Moreira da Silva

SUMÁRIO

PARTE I - ESTUDOS COM DISCENTES DE ADMINISTRAÇÃO

CAPÍTULO 1 1

UMA ANÁLISE MOTIVACIONAL, ATRAVÉS DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO, DOS ALUNOS CONCLUÍNTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Merylisa Furlan

Luiz Fernando Lara

Marcos Roberto Kühl

DOI 10.22533/at.ed.8001913031

CAPÍTULO 2 23

PLANEJAMENTO DE CARREIRA DOS GRADUANDOS EM ADMINISTRAÇÃO

Rodolfo Jakov Saraiva Lôbo

Elias Pereira Lopes Júnior

Francisco Eliel da Silva

DOI 10.22533/at.ed.8001913032

CAPÍTULO 3 44

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SOBRE O ENADE

Bárbara Oliveira De Moraes

Adalberto Oliveira Brito

Evandro Luiz Xavier Costa

Fernanda De Araújo Calmon Melo

DOI 10.22533/at.ed.8001913033

PARTE II – ATUAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO 4 60

COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA COMO PARÂMETROS DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

Leticia Zveiter de Albuquerque

DOI 10.22533/at.ed.8001913034

CAPÍTULO 5 82

O USO DO MOODLE E A INTELIGÊNCIA COLETIVA: ESTUDO COM PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE UMA IES DA CIDADE DE SÃO PAULO

Priscila Ferreira Beni

Nadir Raquel Cunha de França

Gilberto Perez

Andréia Oliveira de Assumpção

Moisés Ari Zilber

DOI 10.22533/at.ed.8001913035

CAPÍTULO 6 102

GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DA ATUALIDADE DE BENNO SANDER PARA OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria

Mônica Mota Tassigny

Flavia Lorenne Sampaio Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.8001913036

PARTE III – APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE GESTORES

CAPÍTULO 7	126
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO. UMA APLICAÇÃO NO CURSO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO	
<i>Evandro Moritz Luz</i>	
<i>Mara Regina Balena</i>	
<i>Marcia Regina Coelho</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8001913037	
CAPÍTULO 8	139
APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA NO MERCADO DE CAFÉS ESPECIAIS: UM ESTUDO MULTICASOS	
<i>Elisa Reis Guimarães</i>	
<i>Ricardo Braga Veroneze</i>	
<i>Maísa Mancini Matioli de Sousa</i>	
<i>Antônio Carlos dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8001913038	
CAPÍTULO 9	156
A FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES ACERCA DE UMA POSSÍVEL INTERSECÇÃO	
<i>Aline Louise Kerch</i>	
<i>Elaine Di Diego Antunes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8001913039	
CAPÍTULO 10	174
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR DA MARINHA DO BRASIL	
<i>Jefferson Davi Ferreira dos Santos</i>	
<i>Danieli Aparecida From</i>	
DOI 10.22533/at.ed.80019130310	
SOBRE O ORGANIZADOR	181

GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DA ATUALIDADE DE BENNO SANDER PARA OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria
Mônica Mota Tassigny
Flavia Lorenne Sampaio Barbosa

RESUMO: A pesquisa objetiva discutir a contribuição do modelo multidimensional da administração da educação para o campo da gestão universitária. Paratanto, especificamente, argumenta-se sobre tópicos conceituais de Benno Sander, a contextualização se sua obra em relação ao panorama epistemológico das Teorias Organizacionais e a atualidade de suas elaborações para o campo da Gestão Universitária. Com o ensaio teórico, constata-se que a proposta multidimensional de gestão assume argumentos convergentes à críticas em torno da incomensurabilidade de paradigmas, e, também à proposta multiparadigmática (GIOIA; PITRE, 1990; LEWIS; GRIMES, 1999). Aproxima-se da ideia de Matrizes Epistêmicas (PAES DE PAULA, 2015, 2016), particularmente a integração dos interesses técnico, prático e crítico na perspectiva do Realismo Crítico, por considerar a necessidade de análises multidimensional simultânea, integradora e holística dos fenômenos organizacionais. Nesse sentido, o modelo sustenha que os aspectos substantivos e instrumentais dos sistemas educacionais precisam ser equacionados em função das consequências das ações no que diz respeito à qualidade de vida humana coletiva,

em respeito à liberdade e a equidade. Para a gestão universitária, o modelo de Benno Sander, com inspiração em Ramos (1989), responde à proposta multidimensional de sociedade na perspectiva da gestão do fenômeno educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Realismo crítico. Matrizes Epistêmicas. Modelo Multidimensional. Consenso. Conflito.

ABSTRACT: The research aims to discuss the contribution of the multidimensional model of educational administration to the field of university management. For that, specifically, it is argued on conceptual topics of Benno Sander, the contextualization if its work in relation to the epistemological panorama of the Organizational Theories and the actuality of its elaborations for the field of University Management. With the theoretical essay, it is verified that the multidimensional management proposal assumes arguments convergent to the critics about the incommensurability of paradigms, and also to the multiparadigmatic proposal (GIOIA, PITRE, 1990, LEWIS, GRIMES, 1999). It approximates the idea of Epistemic Matrices (PAES DE PAULA, 2015, 2016), particularly the integration of technical, practical and critical interests in the perspective of Critical Realism, considering the need for simultaneous, integrative and holistic multidimensional analysis of organizational

phenomena. In this sense, the model maintains that the substantive and instrumental aspects of educational systems need to be equated according to the consequences of actions regarding the quality of collective human life, with respect to freedom and equity. For university management, the model of Benno Sander, inspired by Ramos (1989), responds to the multidimensional proposal of society in the perspective of the management of the educational phenomenon.

KEYWORDS: Critical realism. Epistemic Matrices. Multidimensional Model. Consensus. Conflict.

1 | INTRODUÇÃO

No encontro da instituição universitária com a sociedade, reflexões sobre educação, trabalho e cidadania, à luz de agendas políticas e acadêmicas tem recebido modesto tratamento nas últimas décadas (MARTINS, 2012). Mesmo que esta instituição seja requisitada a resolver inúmeros problemas sociais, “paradoxalmente, a universidade discute, quando muito, suas questões internas e, de forma quase invisível, sua atuação no entorno” sem maior atenção às consequências de suas ações no tange à sociedade (MELLO et al., 2015, p.26).

Os esforços dessa pesquisa, nessa direção, problematizam o compromisso político e o desafio ético na consecução da equidade e promoção da cidadania, ao passo que são admitidas reflexões sobre o destino na sociedade em interação com preocupações ecológicas (SANDER, 2000). Polarizam a discussão concepções sobre sociedade, a construção de conhecimento que a afirma, que a questiona, que a transforma; bem como sobre a gestão que se faz e a que se poderia fazer, no horizonte de suas consequências.

No que tange à sociedade, dois modelos parecerem refletir posições conflituosas no âmbito da gestão universitária. Por um lado, a centrada no mercado, põe em evidência que a racionalidade instrumental adentrou à vida humana e instalou um *modus operandi* destrutivo à ideia de futuro, ao passo que se revela incompatível com a premissa de uma boa sociedade (RAMOS, 1989). Por outro, a sociedade multicêntrica, ou multidimensional, representa um pensar alternativo que reivindica relações sociais menos destrutivas (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012), em defesa de um futuro mais equânime, sustentável e solidário. Ao considerar o homem dotado de razão substantiva, de base ética, este modelo assume a multidimensionalidade do indivíduo, a sua necessidade de expressão em função de variadas esferas sociais, sendo a econômica, uma delas (RAMOS, 1989). Esta razão se contrapõe à formal ou instrumental, que opera mediante o cálculo utilitário de consequências, ou seja, com base na lógica subjacente à economia capitalista (RAMOS, 1989).

Paralelamente às duas vertentes de sociedade, Sander (2009)¹, ao enfatizar

¹ Importante ressaltar que Benno Sander referencia que sua teoria é inspirada na leitura de Alberto Guerreiro Ramos.

que o campo da educação é espaço de lutas, conflitos e exercício político, situa a discussão do paradigma do conflito, quando a gestão da educação é pensada sob uma perspectiva crítica-libertária, em adesão a um projeto emancipatório, sob a gênese da racionalidade substantiva; e do consenso, sob a premissa da tradição positivista que ampara a lógica moderna de sociedade, onde o mercado assume centralidade sob a condução de uma racionalidade instrumental (CALDERON, GOMES, BORGES, 2016). Na confluência dessas desses polos observa-se que, “[...] a universidade pública é hoje um campo social muito fraturado e no seu seio digladiam-se sectores e interesses contraditórios”. (SANTOS, 2010, p. 56).

O cenário da Ensino Superior no século XXI reflete essas polaridades, assinaladas em importantes eventos na área². Por um lado, uma maior preocupação com o desenvolvimento sustentável da sociedade, como resultado de um Ensino Superior comprometido com a cultura de paz, bem como para a promoção da justiça e da equidade social, o que aproxima-se da lente multidimensional; em contrapartida, o reforço da centralidade do mercado marca presença, com suporte em orientações de organismos internacionais³ para a produção de conhecimento necessários ao desenvolvimento das economias dos países e para gerar competitividade no mercado internacional (MENEGHEL; AMARAL, 2016).

A leitura do mercado, na perspectiva do consenso, ressoa no plano educacional quando as respostas institucionais preocupam-se com resultados, em aumentar a capacidade gerencial e a eficiência econômica por meio de táticas mercadológicas, instrumentos de controle de gestão que alimentam processos decisórios sob a ótica utilitária, bem como a adoção de sistemas avaliativos sob a lógica competitiva (SANDER, 2001b). Têm-se, nesse contexto, um conhecimento produzido em função de *rankings* internacionais, quando a excelência é obtida pela produtividade e atendimento de interesses econômicos (MENEGHEL; AMARAL, 2016), associada à ideia de “serviços” como difundido pela Organização Mundial de Comércio e Banco Mundial, critérios difundidos que acentua o processo de mercantilização da educação superior (PÉREZ; SOLANAS, 2015; SGUISSARDI, 2015).

Na perspectiva do conflito, por sua vez, se abre a discussão da democracia e da cidadania, e a orientação política e cultural das políticas educacionais (SANDER, 2005, 2007a,b). A concepção multidimensional e do conflito, alinham-se à emergência da gestão democrática no ensino, contextualizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei no 9.394, de 1996), proveniente de crescentes pressões conjunturais de ordem democrática, no âmbito sindical e de movimentos sociais (SANDER, 2005, 2007a,b, 2009). São temas da gestão democrática, o pensamento crítico, a participação, o diálogo, o compromisso político-social-democrático, reflexo de avanços políticos-normativos, mas não plenamente traduzidos em práticas efetivas

2 Exemplos: Conferência Mundial de Educação Superior (CMES/1998); Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES, 2008)

3 Exemplo: Banco Mundial/BM; Organização Mundial do Comércio/OMC; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE

(SANDER, 2007a,b, 2009).

No contexto desta polarização (sociedade centrada do mercado e sociedade multicêntrica; consenso e conflito), pode-se melhor compreender crises vivenciadas pelas universidades, diante da relação destas com o agravamento de desigualdades sociais e da degradação ambiental (SANTOS, 1989, 2010). Crises essas que ressoam no âmbito das metanarrativas da Educação Superior que impactam o currículo, a formação de professores-pesquisadores, no sentido de uma “[...] produtividade do conhecimento e esquizofrenia científica” e que desalinham-se de critérios de relevância história, política e sociocultural (MIRANDA; COSTA, 2014, p. 293). Crises que, associadas à perspectivas de democratização e de qualidade, centralizam debates sobre Educação Superior em todo o mundo (DIAS SOBRINHO, 2010). Crises, ainda, que denunciam que a liberdade acadêmica virou uma escravidão para o mercado (WEBER, 2015), em que o perfil acadêmico ideal é aquele que pode gerar capital por meio da transferência de conhecimentos (THORNTON, 2013).

Diante desse contexto, essa pesquisa objetiva discutir a contribuição do modelo multidimensional da administração da educação ao campo da gestão universitária. Para tanto, especificamente, argumenta-se sobre tópicos conceituais de Benno Sander, sobre a contextualização de sua obra em relação ao panorama epistemológico das Teorias Organizacionais e a atualidade de suas elaborações para o campo da Gestão Universitária.

2 | A GESTÃO UNIVERSITÁRIA SOB ÓPTICA DE BENNO SANDER

Com a perspectiva de discutir a contribuição do modelo multidimensional da administração da educação a gestão universitária, inclusive considerando esta como campo específico da Teoria Organizacional (SOLINO, 1996), Sander (1984, 1990, 1995, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009) é trazido ao diálogo, com base em sistematizações atinentes à momentos e movimentos das teorias organizacionais em interação com teorias e práticas da Gestão Educacional e Universitária. Nesse percurso, o autor sustenta como fio condutor a elaboração de Burrell e Morgan (1979) à respeito da dualidade regulação *versus* mudança radical no âmbito das teorias organizacionais, ao passo que reflete a ideia de consenso e conflito como tensão permanente no campo educacional/universitário.

As duas tradições (conflito e consenso) são discutidas em torno de diferentes paradigmas e modelos de gestão educacional/universitário em três momentos (SANDER, 2005, 2009): o momento de construção liberal, que reforça a tradição do consenso inspirada no positivismo e no funcionalismo, traduzidos na eficiência econômica e na eficácia técnica; o momento da desconstrução, quando o consenso passa a ser questionado em função de crises políticas, sociais e ambientais, por sua incapacidade de encontrar soluções para os problemas educacionais; e a reconstrução,

derivada da abertura ao conflito, aliada à crítica e à busca de modelos teóricos-empíricos com propostas superadoras do contexto de degradação ambiental, social e das relações entre os seres humanos. Neste momento surgem modelos de Gestão educacional/universitária voltados para a efetividade política e a relevância cultural.

Ressalta, Sander (2009, p. 70), que “[...] cada um dos momentos está eivado de dicotomias, dissensos e disputas teóricas e metodológicas, enraizadas em distintas posições políticas e intelectuais”. Além disso, alerta que um quarto momento se configura ao longo dos primeiros anos do século XXI, no caso, a reencarnação do paradigma liberal, com estrita preocupação de cunho competitivo, eficiência econômica e que adentra escolas e universidades. Para exemplificar cita que na América Latina e Caribe⁴, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) adentram a década de 1990 com nova agenda política e ideológica, de abandono das questões voltadas para a dependência econômica, ao passo que volta-se para a “[...] globalização, procurando equacionar, com óbvias dificuldades conceituais, os princípios de competitividade e equidade”. (SANDER, 2008, 162).

Tal discussão está no bojo do alerta de Sander (2009) sobre essa reencarnação, principalmente no âmbito dos estudos de administração, amparados na ideia competitiva, para dar respostas à transnacionalização do capital e as novas necessidades econômicas globalizantes das duas últimas décadas. Assim, a lógica econômica invade a produção do conhecimento, e esta coloca-se “[...] a serviço de fins prioritariamente pragmáticos e utilitários, muitas vezes desprovidos de validade ética e relevância cultural”. (SANDER, 2009, p. 75).

Diante desse ressurgir de uma onda liberal, e pelo impacto social e ambiental que esse movimento pode propiciar, parece urgente refletir sobre teorias e práticas capazes de equacionar a promoção da preservação ecológica, com as oportunidades educacionais e culturais. Nesse caso, uma conjugação de teorias e práticas atentas às condições históricas de exclusão social por renda, raça, sexo, credo, origem social, no sentido de invocar a importância da participação nesse contexto, bem como a ideia de que a educação é um requisito prioritário para qualquer projeto de transformação social (SANDER, 1996).

Particularmente, Sander (1984, 1995, 1996, 2007a,b) e Sander e Wiggins (1985) sustentam proposta na perspectiva de superar o discurso da dualidade (consenso e conflito), diante de uma perspectiva de análise dos fenômenos da organização educacional/universitária reconhecendo diferentes dimensões a serem geridas. O paradigma enfatiza a visão simultânea das múltiplas dimensões do fenômeno educacional na busca de ações que garantam atenção à relevância, à efetividade, à eficácia e eficiência, com ênfase na ideia de que a dimensão substantiva (política e cultural) precisa regular a dimensão instrumental (econômica e pedagógica) (SANDER,

4 Benno Sander preocupa-se em discutir teorias e práticas que possam refletir as necessidades particulares dos países da América Latina, em especial do Brasil.

2007b).

O modelo em análise (Figura 1) é constituído por quatro dimensões integrantes - econômica, pedagógica, política e cultural - correspondendo a cada qual um critério administrativo predominante, respectivamente, eficiência, eficácia, efetividade e relevância (SANDER, 1984, 2007b). Sua orientação epistemológica parte de um nível intrínseco, pautado por valores fundamentais do ser humano, e no plano extrínseco, com a consecução dos fins e objetivos políticos e sociais (SANDER, 1995, 2007b).

No âmbito da integração das dimensões, o modelo assume os valores éticos da abordagem da ação humana - a liberdade e equidade -, que, “outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva”. (SANDER, 2007b, p. 95). Nessa perspectiva, as soluções administrativas devem atender à criação de espaços plurais, diversificados, multirreferenciais, que visem à realização do ser humano como sujeito individual e social, como autor-cidadão (SANDER, 2007b). É nesse sentido que ela é tributária da gestão democrática, quando define ser importante nesse modelo a mediação democrática, conduzida de acordo com a participação coletiva.

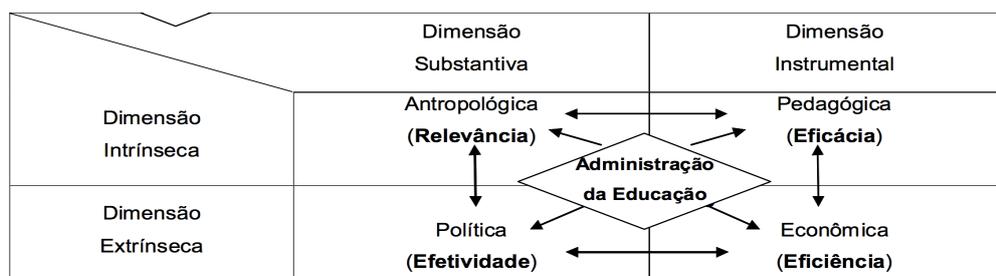


Figura 1 – As dimensões do paradigma multidimensional de administração da educação

Fonte: Sander (1984, p. 93), Sander e Wiggins (1985, p. 107), Sander (1995, p. 210) Sander (2007, p. 93).

Nota: A versão do modelo em 1995 e em 2007b apresenta o termo cultural em substituição ao vocábulo antropológico.

Em relação às questões instrumentais, a *dimensão econômica* da instituição educacional envolve aspectos “[...] financeiros e materiais, estruturais, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação”. (SANDER, 2007b, p. 96). Assim, a dimensão relaciona-se a um desempenho instrumental externo, sob a lógica econômica, ante a capacidade de administrar os recursos financeiros para obter o máximo de produtividade. Esta dimensão enraíza uma filosofia de educação próxima à noção de consumo, desfigurada da ideia de educação voltada para o desenvolvimento de aspectos substantivos do ser humano (SANDER, 2005, 2009).

A *dimensão pedagógica* envolve os princípios, panoramas e técnicas educacionais relacionadas à consecução dos objetivos educacionais, que abrangem desde as visões de ensino às metodologias adotadas, sendo, assim, o que garante a especificidade da gestão educacional (SANDER, 1995, 2007b). Com ênfase nessa dimensão, realiza-se um desempenho instrumental interno, baseado na coordenação, criação e emprego

de critérios, métodos e espaços para que se atenda aos objetivos da educação, guiando-se por parâmetros de eficácia, para atingir objetivos de natureza pedagógica (SANDER, 2007b).

A *dimensão política*, por sua vez, situa ações estratégicas no âmbito político, com ênfase na responsabilidade social que estas devem enfatizar (SANDER, 1995, 2007b). Nesse escopo, a instituição educacional é convocada a equacionar as demandas internas de cunho econômico e pedagógico, com as de ordem externa. Caso a dimensão política não seja enfatizada nos processos decisórios, a instituição tende a se fechar sobre si, tendo como resultado a perda do espaço público junto à comunidade, o que implica perda de legitimidade (SANDER, 2007b). A dimensão, portanto, se caracteriza pela busca de efetividade, com base em um desempenho substantivo externo, haja vista que busca realizar objetivos demandados por membros externos à instituição (SANDER, 1995, 2007b).

A *dimensão cultural*, por último, relaciona valores, crenças e atitudes de variadas ordens (filosóficas, antropológicas, biopsíquicas e sociais) dos indivíduos partícipes do sistema educacional, bem como da comunidade (SANDER, 1995, 2007b). O aspecto cultural amplia a ideia de pessoa das demais dimensões, ao passo que reforça a concepção ser humano e sua realização, amparado por aspectos substantivos. Considera-se uma dimensão intrínseca, pois sua ênfase é na relevância para todos os indivíduos considerando os valores éticos a que aspiram no contexto sociocultural. Transpondo uma atuação política voltada para o atendimento de demandas, como resposta à responsabilidade social, a relevância aponta para a pertinência social (SPATTI; SERAFIM; DIAS, 2016) quando são avaliadas as ações em funções de suas consequências para a melhoria sustentável da vida humana.

A Efetividade e a relevância, portanto, no ponto de vista de Sander (1995) possuem estreita relação, haja vista que o ser antropológico e o ser político são a mesma pessoa. O ser antropológico torna-se ser político quando se engaja ativamente na constituição de sua sociedade. Assim, o conceito de relevância na gestão da educação se desenvolve como alternativa superadora dos conceitos de efetividade, eficácia e eficiência. Assim, defende, Sander (1995), que sistemas educacionais precisam ampliar suas preocupações, adentrando a relevância cultural como critério de desempenho, sem negar a importância das demais dimensões.

Os argumentos seguintes abordam a sistematização que originou a ideia de consenso *versus* conflito que embasa a produção de Benno Sander, seguida da discussão sobre a atualidade de sua obra, considerando sua contribuição para o campo da gestão universitária.

3 | A ATUALIDADE EPISTEMOLÓGICA DO MODELO MULTIDIMENSIONAL DA

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O pensamento organizacional do século XIX, na estreita atribuição de sentido da estrutura capitalista (REED, 2007), perpetua-se ao longo do século XX, concomitante com a crescente complexidade e necessidade de incremento da capacidade administrativa, com base em uma organização racional e científica, e, assim, com avanço imperativo da razão, com narrativas sobre a capacidade da organização moderna na resolução de problemáticas de ordem social (REED, 2007).

É, ainda, no século XIX, que surge a preocupação com a sistematização de teorias e de práticas da administração, em função da explosão da Revolução Industrial (SANDER, 2005). Mesmo que a administração seja uma prática milenar, com o advento da era moderna, “[...] a preocupação com a busca do conhecimento na administração pública e de negócios e na gestão da educação vem sendo uma constante das instituições sociais e educacionais em todo mundo”. (SANDER, 2009, p. 70). Nessa perspectiva, abordagens paradigmáticas distintas refletem diferentes concepções sobre gestão organizacional, em geral, e gestão educacional/ universitária, em particular, com base em aspectos políticos e culturais, historicamente situados (SANDER, 2009).

Burrell e Morgan (1979) elaboraram um esquema analítico (Figura 2) para estudar o desenvolvimento da sociologia e da teoria organizacional com base em quatro conjunto de pressupostos: ontológico, epistemológico, natureza humana e metodológico. O primeiro, indica a essência do fenômeno de investigação; o segundo, revela a base do conhecimento, ou seja, como o indivíduo compreende o mundo e transmite seus conhecimentos; o terceiro, indica a relação dos seres humanos com o ambiente que os cercam; o quarto, é reflexo dos três paradigmas anteriores.

Com amparo nos pressupostos ontológico (nominalismo-realismo), epistemológico (positivismo-antipositivismo), natureza humana (voluntarismo-determinismo) e metodológico (ideográfica-nomotécnica), Burrell e Morgan (1979) discorrem sobre quatro paradigmas com base em dois planos epistemológicos (subjetividade-objetividade e regulação-mudança): **Funcionalista**, enraizado na sociologia da regulação, aborda o indivíduo numa perspectiva objetivista; **Interpretativista**, busca compreender o mundo com base na experiência subjetiva de interpretação dos fenômenos; **Humanismo radical** (tende a ser nominalista, antipositivista, voluntarista e ideográfica), tem como prerrogativa a defesa da mudança radical sob o ponto de vista também subjetivo; **Estruturalismo radical**, que também assume a mudança radical, mas sob o ponto de vista objetivo, ou seja, em adesão à leitura de mundo estruturalmente pré-definido.

Nessa perspectiva, duas questões são essenciais em relação à versão paradigmática de Burrell e Morgan (1979), no caso, a de “[...] demonstrar que a orientação funcionalista, enquanto popular, politicamente superior e comum, *não era de forma alguma a única estrada* possível aberta para análise organizacional [...]”

o estado normal da ciência organizacional é *pluralístico*". (BURREL, 2007, p. 446, grifo nosso). A segunda, identifica que, no âmbito da disposição paradigmática de Burrel e Morgan (1979), Burrel (2007) ressalta críticas a adesão desta em relação à incomensurabilidade dos paradigmas de Thomas Kuhn que, levadas ao leito precustiano, supõe simplificações prejudiciais à análise organizacional. Mesmo quando este autor adota o termo *matriz disciplinadora* em substituição à *paradigma*, a comunhão de ideias separadas por uma linha que delimita a existência de revolução científica e ciência normal permanece, o que é questionada em torno de uma "guerra paradigmática", que além de bloquear avanços na compreensão tolhe a criatividade científica e o diálogo propositivo (BURREL 2007; PAES DE PAULA 2015, 2016).

As décadas seguintes à sistematização de Burrel e Morgan (1979) e críticas à tese de incomensurabilidade refletiu em discussões de propostas multiparadigmáticas (possibilidade de convivência entre paradigmas), a exemplo dos trabalhos de Gioia e Pitre (1990), Lewis e Grimes (1999, 2005, 2007) e Paes de Paula (2015, 2016). Estes indicam que o pensamento em torno de paradigmas específicos excludentes inibem a compreensão dos fenômenos organizacionais, sendo estes complexos.

Em torno do incentivo à análises multiparadigmáticas, Lewis e Kelemen (2002) ressaltam o ganho em termos de uma ampliação de consciência em relação à alternativas teóricas, à medida que se compreende a pluralidade organizacional e o paradoxo. Por isso, situa a abordagem numa perspectiva epistemológica pluralista, no sentido de que pesquisadores aprendem a reconhecer, utilizar e, em seguida, acomodar perspectivas diversas. Lewis e Kelemen (2002) afirmam, ainda, que preservar a oposição invoca uma tensão criativa que pode inspirar os teóricos a libertar-se das dualidades tradicionais, a exemplo dos debates entre pontos de vista marxistas e funcionalistas, e, com isso, incentiva que se explore as tensões e interesses conflitantes. O que se discute com a perspectiva multiparadigmática é que os paradigmas podem/devem ser contrastados, com o "[...] objetivo de expandir a visão, o que permite alternativas para coexistir e se envolver em interações potencialmente mais perspicazes e criativas". (LEWIS; KELEMEN, 2002, p. 267, tradução nossa).

Nessa ideia, têm-se que ao utilizar um único paradigma, pode-se obter conhecimento valioso, mas estreito e limitado no que tange à expor a natureza multifacetada da realidade organizacional (LEWIS; KELEMEN, 2002). E, assim "[...] auxilia a exploração do pluralismo e do paradoxo, facilitando o desenvolvimento de entendimentos em sintonia com a diversidade, complexidade e ambiguidade da vida organizacional". (LEWIS; KELEMEN, 2002, p. 268, tradução nossa).

A ideia multiparadigmática reforça vigilância nas tensões subjacentes aos sistemas organizacionais, ao passo que estudos que abordam o paradoxo buscam explorar essas demanda conflitivas (SMITH; LEWIS, 2011). Paradoxo, nesse caso, compreende "elementos contraditórios mas inter-relacionados, que existem simultaneamente e persistem ao longo do tempo" (SMITH; LEWIS, 2011, tradução nossa). Nessa direção, uma resposta importante a esses paradoxos é a transcendência: a capacidade de

ver os dois polos do paradoxo como necessários e complementares (BEDNAREK; PAROUTIS; SILLINCE, 2017).

Luscher, Lewis e Ingram (2006) definem que o paradoxo se dá quando pensamentos, ações e emoções que pareciam lógicos quando considerados isoladamente, são justapostos, favorecendo que os atores paralitem-se diante da experiência de contraste e, com isso, fiquem presos em suas visões, gerando um ciclo vicioso. Nesses termos, pesquisas multiparadigmáticas provocam desafios importantes diante da *linguagem dos diferentes paradigmas e dos diferentes atores da vida organizacional*, em suas práticas, sociais e políticas (SMITH; LEWIS, 2011).

Uma leitura diferente da multiparadigmática é a de Paes de Paula (2015, 2016), explora uma alternativa ao diagrama de paradigmas de Burrell e Morgan (1979), por considerar que este foi pensado dentro de um registro de rigidez, estabilidade e ordem. Inspirada na leitura de Habermas (1968/1982), compreende que “[...] o conhecimento não se desenvolve porque paradigmas rivais geram incomensurabilidades e engendram revoluções científicas, mas porque os pesquisadores constatarem incompletudes cognitivas”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 29).

Paes de Paula (2015) explicita que há três interesses cognitivos: o técnico; o prático (compreensão/comunicação); e o emancipatório, e, com base nestes, define a existência de três matrizes epistêmicas. Em sua teorização, defende que o interesse cognitivo é “[...] a chave para o avanço das pesquisas do ponto de vista de que a possibilidade da *mudança social* seria conciliar os interesses cognitivos” (PAES DE PAULA, 2015, p. 27, grifo nosso).

o interesse emancipatório por si só torna-se crítica pela crítica, visto que depende dos interesses prático e técnico para se concretizar em ações; o interesse prático sozinho se transforma em pura compreensão e descrição, uma vez que necessita dos interesses técnico e emancipatório para interferir na realidade; o interesse técnico isoladamente é instrumental, pois também é preciso contemplar as necessidades sociais de compreensão e emancipação (PAES DE PAULA, 2015, p. 27 e 133, grifo nosso).

As matrizes epistêmicas, na leitura de Paes de Paula (2015, 2016), substitui a sistematização das teorias organizacionais em termos de paradigmas, ao mesmo tempo que introduz a ideia de incompletudes cognitivas em substituição à ideia de incomensurabilidade e revoluções científicas. Assim, compreende que um círculo composto por matrizes epistêmicas é tributário de um “[...] pensamento orgânico, que possibilita o movimento na construção do conhecimento, reforçando a ideia de flexibilidade e agregando, de forma natural, o potencial ilimitado do conhecimento humano em uma *totalidade*”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 118, grifo nosso).

Diferente de Gioia e Pitre (1990) e Lewis e Grimes (1999, 2005, 2007), a proposta de Paes de Paula (2015, p. 135, grifo nosso), não segue a linha multiparadigmática, posto não sustentar-se na ideia de compreender um objeto empírico sob a ótica particular de cada dos paradigmas/abordagens sociológicas, mas considerar “[...] os

três tipos de interesses cognitivos que o circundam [...] ou então partir da perspectiva de que o *interesse emancipatório guia a pesquisa*, a fim de mediar os interesses técnicos e práticos”. O Quadro 1 apresenta os principais argumentos do Círculo das Matrizes Epistêmicas, sendo alguns explorados na sequência.

Premissas do Círculo das Matrizes Epistêmicas	As matrizes epistêmicas representam espaços diferentes, nos quais se utilizam <i>linguagens específicas</i> , uma vez que cada uma é orientada por um tipo diferente de filosofia, lógica e interesse cognitivo.
	Uma separação total dos interesses cognitivos não é possível e nem desejável na realidade social, de modo que essa delimitação dos espaços deve ser tomada como didática.
	As matrizes epistêmicas não são incomensuráveis; apenas requerem que sua <i>linguagem seja traduzida para que haja possibilidade de diálogo e trânsito entre os espaços</i> .
	Em cada uma das matrizes epistêmicas há o reflexo da outra, pois na matriz empírico-analítica falta, e, ao mesmo tempo existe, o interesse prático, na matriz hermeneuta, o interesse emancipatório, e na matriz crítica, o interesse técnico.
	As matrizes constituem a unidade do conhecimento, integrando os três interesses cognitivos, de modo que não deveriam ser tomadas separadamente pelos pesquisadores
	Para superar a incompletude cognitiva, as teorias e metodologias transitam entre as matrizes epistêmicas e geram reconstruções epistêmicas
	A dinâmica das abordagens sociológicas no círculo das matrizes epistêmicas é animada pela tese da incompletude cognitiva e das reconstruções epistêmicas
	Algumas abordagens sociológicas são puras, pois se identificam com uma única matriz epistêmica e tendem a permanecer estacionárias. É o caso da abordagem funcionalista, interpretativista e humanista
	Um exame mais minucioso evidencia que, devido à incompletude cognitiva, mesmo abordagens sociológicas puras podem gerar teorias e metodologias de fronteira, ou seja, que se encontram nos limites de sua matriz epistêmica de origem, sendo derivadas de reconstruções epistêmicas embrionárias.
	Algumas abordagens sociológicas são híbridas, uma vez que articulam elementos de mais de uma matriz epistêmica e contemplam mais de um interesse cognitivo, sendo geradas a partir de reconstruções epistêmicas avançadas. É o caso das abordagens estruturalistas, pós-estruturalistas e realista crítica
	O círculo das matrizes epistêmicas e as teses da incompletude cognitiva e das reconstruções epistêmicas constituem uma nova teoria do desenvolvimento do conhecimento

Quadro 1 - Síntese das principais premissas do Círculo das Matrizes epistêmicas

Fonte: Paes de Paula (2015, p. 139-140, grifo nosso)

Pela lógica dos interesses cognitivos e pela interdependência dos fenômenos sociais, as abordagens sociológicas (Funcionalista, Interpretativista, Humanista, Estruturalista, Pós-Estruturalista, e Realista Crítica) são apresentadas em um círculo (Figura 2) com a disposição das matrizes epistêmicas guiadas por três interesses cognitivos: a matriz empírico-analítica (interesse técnico); a matriz hermenêutica (interesse prático); e a matriz crítica (interesse emancipatório) (PAES DE PAULA, 2016).

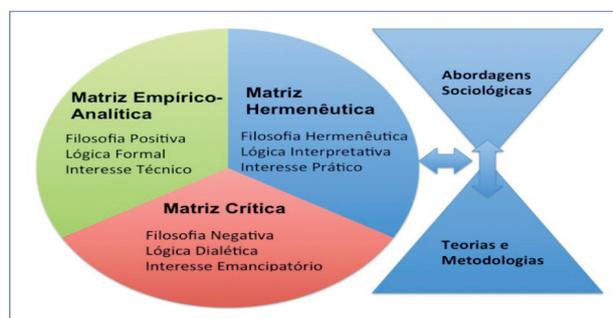


Figura 2 – Círculo das Matrizes Epistêmicas, Abordagens Sociológicas, Teorias e Metodologias

Fonte: Paes de Paula (2016, p.35) e Paes de Paula (2015, p. 116)

A matriz empírico-analítica é caracterizada por elementos da filosofia positivista, do empirismo e da lógica formal, com preferência pelo interesse técnico. A matriz hermenêutica, alinha-se à filosofia hermenêutica, composta pelas abordagens fenomenológicas, amparada por conhecimentos intersubjetivos; abordagem linguística, apoiada nos processos de comunicação; e a abordagem hermenêutica, pautada no processo de tradução e em um saber prático. A matriz crítica é concebida com suporte na filosofia negativa e lógica dialética, como oposta à positiva que recorre à lógica formal, e apoia-se no interesse emancipatório subjacente à teoria crítica (PAES DE PAULA, 2015, 2016). O Quadro 4 resume as principais concepções das Matrizes Epistêmicas.

Interesses cognitivos	Definição conceitual	Filosofia e lógica de pensamento
Ciências empírico-analíticas	Também conhecidas como monológicas, que são dirigidas pelo interesse técnico e geram conhecimento para possibilitar a predição e o controle dos fatos sociais;	Filosofia positivista Lógica formal Interesse técnico
Ciências hermenêuticas	São orientadas pelo interesse prático, que buscam a compreensão social por meio da comunicação e interpretação	Filosofia hermenêutica Lógica interpretativista Interesse prático
Ciências críticas	São motivadas pelo interesse emancipatório, voltando-se para a transformação social.	Filosofia negativa Lógica dialética Interesse emancipatório

Quadro 2 – Matrizes Epistêmicas

Fonte: Paes de Paula (2016, p. 34-35)

Com a possibilidade de giro das teorias, Paes de Paula (2015, 2016) define a existência de abordagens sociológicas puras e híbridas em relação às filosofias orientadoras de cada matriz, cuja definição consta no Quadro 2. Em relação às abordagens puras, situadas em um única matriz, define a funcionalista (matriz empírico-analítica), a interpretativista (matriz hermenêutica) e a humanista (matriz crítica); e no que tange às híbridas, representadas pela incompletude cognitiva, define

o estruturalismo (matriz empírico-analítica e matriz hermenêutica), o pós-estruturalismo (matriz hermenêutica e matriz crítica) e a realista crítica (matriz empírico-analítico, matriz hermenêutica e matriz crítica), que integra os três interesses cognitivos: técnico, prático (compreensão/comunicação) e emancipatório (PAES DE PAULA, 2015, 2016). A combinação de abordagens puras e híbridas é ilustrada na Figura 3.

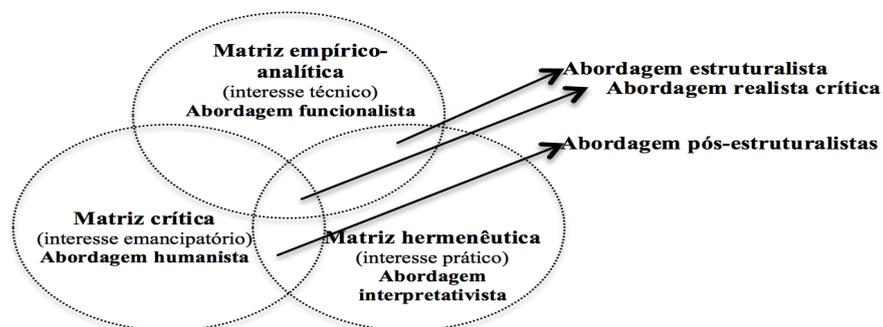


Figura 3 – Dinâmica das abordagens sociológicas

Fonte: Adaptado de Paes de Paula (2015, p. 177-178)

Nessa conceituação, a autora apresenta o estruturalismo como abordagem de interação entre o funcionalismo e o interpretativismo, diferentemente de Burrell e Morgan (1979), que o inseriu como uma abordagem paradigmática específica, situando-a numa perspectiva de mudança, sob uma lente objetivista. Em relação ao pós-estruturalismo e o realismo crítico, não aparecem na sistematização de Burrell e Morgan (1979), inclusive por serem mais amplamente discutidos posteriormente à obra desses autores.

Para melhor compreender essas abordagens, alguns elementos precisam ser situados. No escopo das abordagens sociológicas, têm-se a influência do racionalismo e do idealismo no campo dos estudos das organizações⁵. O primeiro, iluminando o funcionalismo (positivismo sociológico), que, na concepção de Vergara e Caldas (2007), é caro à prática da administração; o segundo, por sua vez, tem iluminado reações ao funcionalismo/positivismo (idealismo alemão), situando abordagens compreensivas e voltadas à subjetividade.

A abordagem funcionalista, dominante até a década de 1980, é a máxima expressão da filosofia positivista, de onde derivam as principais teorias organizacionais, a exemplo da teoria da contingência, da economia das organizações e a teoria institucional (MORGAN, 2005; CALDAS; FACHIN, 2007), sendo esta considerada de fronteira por Paes de Paula (2015), à medida que transita pela matriz hermenêutica. Caldas e Fachin (2007) constatam que o funcionalismo ainda é referência na área, apesar do avanço de outras abordagens, no caso, as interpretacionistas, críticas e, mais recentemente, pós-modernas, ou pós estruturalista na concepção de Paes de Paula (2015).

⁵ Parte da dualidade (consenso e conflito) e da tensão discutida, acredita-se derivada dessas duas perspectivas filosóficas.

Caldas e Fachin (2007) situam o trabalho de Astley e Van de Ven (1983, 2005) como referência para o desenvolvimento do funcionalismo, por situar debates importantes para área, a exemplo da questão da adaptação (contingencialistas) *versus* seleção (ecologia populacional), determinista (contingencialistas, ecologia populacional e teorias econômicas da organização) *versus* voluntaristas (escolha estratégica), ação individual *versus* ação coletiva, e modelos racionais (organizações) *versus* modelos normativos-institucionais (instituições).

O último debate (organizações *versus* instituições) foi o mais difundido. De um lado, se tem o imperativo objetivista-racional de teorias como contingencialismo e economia organizacional, em que os atores organizacionais seriam objetivos e racionais (MORGAN, 2005); por outro, emerge, a partir da década de 1970, a discussão de “elementos políticos, cognitivos, e mesmo culturais ou normativos do ambiente, que limitariam a ação organizacional racional e neutra, e favoreceriam outros elementos internos e externos a organização” (CALDAS; FACHIN, 2007, p. 73). Neste caso, “[...] a teoria neo-institucionalista é um excelente exemplo dessa inflexão subjetiva e menos racionalista que o funcionalismo testemunhou nos últimos 25 anos”. (CALDAS; FACHIN, 2007, p. 74).

A abordagem **interpretativista** (ou interpretacionista), emerge nas décadas de 1980 e 1990, quando busca-se superação ao objetivismo funcionalista (VERGARA; CALDAS, 2007), mas que resulta de “[...] derivações, a partir de questionamentos que surgem no seio do próprio positivismo, fruto de reconstruções epistêmicas embrionárias que geram teorias e metodologias que transitam pela matriz hermenêutica”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 150-151). Na leitura de Paes de Paula (2015), uma variação frequente da abordagem interpretativista é o construcionismo social, amparado pela concepção de representação social de Serge Moscovici.

Nesse escopo, Vergara e Caldas (2007, p. 227) inserem, também na abordagem interpretativista, a etnometodologia, com raízes na fenomenologia, que “[...] busca descobrir como e o que as pessoas fazem na sua vida diária em sociedade para construir a realidade social, bem como a natureza da realidade construída” e o interacionismo simbólico, baseado na afirmativa de que “[...] a pessoa age em relação a algo – pessoas ou coisas -, com base nos significados que esse algo tem para ela”. (VERGARA; CALDAS, 2007, p. 228).

A abordagem **humanista**, por sua vez, enfatiza “[...] o sujeito e sua subjetividade e professa a utopia, mas isso não quer dizer que sua leitura do mundo não contenha algum realismo ou objetividade” (PAES DE PAULA, 2015, p. 152), por isso, esta autora recusa a ideia de que a abordagem seja antiorganização. Situa, a exemplo desta afirmativa, o caso da concepção emancipatória dos frankfurtianos que se estende ao humanismo numa perspectiva de preocupação prática, diferente da via funcionalista, haja vista que esta instrumentaliza o mundo e aquela tem como ênfase a transformação baseada na *práxis*. A autora define que a escola de Frankfurt, bem como Antônio Gramsci, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty aproximam-se do humanismo. No

âmbito brasileiro, define a obra de Alberto Guerreiro Ramos como partícipe dessa abordagem, em alusão à referência deste a fenomenologia de Edmundo Husserl⁶, inclusive denominando-o fenomenólogo crítico (FARIA, 2009, PAES DE PAULA, 2008).

Em relação à Guerreiro Ramos, Paes de Paula (2008, p. 15) defende que seus estudos se voltam a uma teoria crítica nacional, com base na originalidade e autonomia de seus enunciados, o que faz dela distante “do pós-estruturalismo, que é mais conhecida como pós-moderna”. O desenvolvimento precoce de seus estudos (décadas de 1950-1980), em relação a produção crítica disseminada na década de 1990, particularmente pela corrente do *Critical Management Studies*, identificada por Paes de Paula (2008) como essencialmente pós-estruturalista. Nesse caso, ao lado de Maurício Trangenberg, Guerreiro Ramos é considerado pioneiro na área, inaugurando uma tradição autônoma em estudos críticos em organizações no Brasil, em parte “[...] em função de seus estímulos para que os pesquisadores brasileiros buscassem uma independência intelectual, considerada por eles essencial para o posicionamento crítico” (PAES DE PAULA, 2008, p. 15).

Paes de Paula (2015, p. 155, grifo nosso) define que “[...] o humanismo não é uma abordagem subjetivista ou objetivista, mas uma *abordagem subjetivista-objetivista*, que estabelece uma dialética entre essas duas posições, privilegiando o sujeito”. Nesse escopo, situa que trabalhos dentro dessa linha, constituem uma expressão da matriz epistêmica crítica.

Para iniciar a descrever a abordagem **estruturalista**, convém ressaltar que Paes de Paula (2015) considera alguns autores como representantes desse enfoque, a exemplo de Louis Althusser (Marxista estruturalista)⁷, Jacques Lacan, Jean Piaget, Friedrich Nietzsche, Amitai Etzioni, Peter Blau, Talcott Parsons, Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Antony Giddens, e Lévis-Straus.

Paes de Paula (2015, p. 159) define que a abordagem reivindica “[...] um *status científico* para as ciências sociais em meio à expansão de abordagens subjetivistas”, ao passo que ela “transita entre as matrizes empírico-analítica e hermenêutica, ainda que mais próximo de uma abordagem linguística, sendo um exemplo de reconstrução epistêmica avançada”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 160). Ressalta a autora que o estruturalismo não nega a existência do sujeito, como é difundido na literatura, “[...] mas que a preocupação é com a sua *real condição e não com a sua emancipação* [...] ele se limita e hesita em alcançar o interesse emancipatório”. (PAES DE PAULA, 2015, p. 163 grifo nosso).

6 A relação de Guerreiro Ramos com a fenomenologia de Husserl é particularmente observada no livro *Redução Sociológica*, embora o próprio autor, no livro, argumente que “a redução sociológica é husserliana menos porque aplica o método específico de Husserl no estudo do social, do que porque participa da tendência geral do trabalho sociológico representativo do século XX” (RAMOS, 1996, p. 32), e, assim, que “a redução sociológica não é, exatamente, aplicação da redução husserliana no estudo do social” (RAMOS, 1996, p. 34). Na mesma obra, referencia Martin Heidegger, por admitir um ser-no-mundo, o que pode-se supor sua aproximação com a hermenêutica.

7 Benno Sander também considera Louis Althusser na linha estruturalista, e imprime importantes críticas à abordagem dirigindo-as a esse autor.

No que diz respeito ao **pós-estruturalismo, ou pós-modernismo**, Paes de Paula (2015) define que nasce da tradição estruturalista de Roman Jakobson e Ferdinand de Saussure, e avança com base em novas leituras de Friedrich Nietzsche e Michael Foucault, com concepções de Gilles Deleuze e Jacques Derrida, Julia Kristeva, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard. Define-a na transição entre as matrizes epistêmicas hermenêutica e crítica, ao passo que ela fica no meio do caminho entre humanismo radical e estruturalismo radical, em aceção à definição de Burrell e Morgan (1979).

Paes de Paula (2015) define que a abordagem compartilha da ideia do estruturalismo ao definir um sujeito descentrado, “construído discursivamente, governado por estruturas e sistemas e fruto de interseção entre forças libidinais e inconscientes e práticas socioculturais” (PAES DE PAULA, 2015, p. 165), diferindo, no entanto, porque “nega as tendências totalizantes de seus antecessores, posto que as “grandes narrativas”, valorizando o particular (...) faz uma tentativa de resgatar a história (...) e recusam a ver o conhecimento e a verdade como representações precisas da realidade” (PAES DE PAULA, 2015, p. 165).

Indica, Paes de Paula (2015, p. 165), que o pós-estruturalismo vai na linha do construcionismo social, no sentido de afirmar que “as estruturas são tomadas como construções discursivas”. Ainda na linha pós-estruturalista, Cooper e Burrell (2006) consideram que no pensamento moderno, o discurso é alvo de uma reatividade intrínseca e esta é considerada antes de qualquer outra possibilidade, e, assim, reconhece-se que na organização “toda a atividade humana organizada é essencialmente reativa ou defensiva.” (COOPER; BURRELL, 2006, p. 326). Por essa consideração, percebe-se a limitação em relação à autonomia, considerando-a uma possibilidade não observada.

A abordagem **realista crítica ou transcendental**, que tem como precursor Roy Bhaskar, amparada pela leitura de Kant (BHASKAR, 2008), é situada no escopo das abordagens híbridas definida por Paes de Paula, (2015). Fruto de reconstrução epistêmica, rompe com a ideia de polarização (sujeito *versus* objeto) e, nesse sentido “se opõe ao realismo ingênuo e ao empírico do positivismo e aceita muitos *insights* dos construcionistas sociais e pós-estruturalistas e pós-modernistas, mas rejeita o antirrealismo destes últimos” (PAES DE PAULA, 2015, p. 174). Nesse caminho, Borges et al. (2016) informa que há intensas críticas dirigidas à concepção sócio-construcionistas, por parte de teóricos com identificação com o realismo. Estes, denunciam que o construcionismo “seria essencialmente relativista ao admitir o “vale tudo” epistemológico e o não reconhecimento do “real””. (BORGES, et al., 2016, p. 396).

É no campo do realismo crítico que se acredita situar o modelo multidimensional de administração da educação, considerando a perspectiva integradora da proposta que rejeita tanto a posição paradigmática, como multiparadigmática em defesa da observação holística do fenômeno organizacional. Por situar análise simultânea de dimensões deste, converge com a ideia dos interesses do conhecimento, haja vista que estes possui a idealização de “pensar uma ciência social capaz de realizar uma

unidade do conhecimento, em um sentido transdisciplinar, de modo que a crítica realizasse uma mediação entre o empírico - analítico e o hermenêutico”. (PAES DE PAULA, 2016, p. 37).

4 | A ATUALIDADE DO MODELO⁸ MULTIDIMENSIONAL DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA O CAMPO DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A discussão da atualidade da proposta de Benno Sander, nesta pesquisa, se dá com base em duas perspectivas. A adesão de autores ao modelo multidimensional e a relação deste com movimentos de contestação à incomensurabilidade de paradigmas.

Seguindo a lógica apresentada nos tópicos anteriores, tem-se a dualidade (consenso e conflito) defendida por Benno Sander como duas perspectivas que antagonizam posições no âmbito da gestão educacional e, também, a emergência de propostas que visem superar a leitura polarizada do fenômeno educativo, em adesão à abertura e à compreensão da totalidade do ser humano e sua condição multidimensional.

Nesse horizonte, o modelo de Sander (1984, 1995, 2007b), no qual propõe uma síntese no caminho de superar o consenso e o conflito, com base em leituras integradoras, e na ideia de homem social, político e agente de transformação, é acolhido em pesquisas, como a de Brotti e Lapa (2007), que avalia o desempenho da administração da escola sobre os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância, sendo estas, também, referência para o estudo de Mello e Luce (2011) sobre o exame da gestão e da política de valoração do magistério do Rio Grande do Sul.

Também observa-se adesão à proposta por parte de Oliveira (2015) sobre a relação entre direção, liderança e clima escolar, quando o modelo é considerado em função de sua atenção à novas abordagens compreensivas e participativas no que tange à administração da educação. No mesmo caminho, Cária e Oliveira (2015, p. 26, grifo nosso), ao analisarem as avaliações no contexto de gestão da qualidade em educação com base no índice de desenvolvimento da educação básica – (IDEB), informam que a teoria de Benno Sander, na concepção de um proposta inovadora, *“ainda não se encontra disseminada e sistematizada pelos diversos sistemas de ensino”*.

Com base na proposta, ainda, identifica-se a discussão sobre participação e gestão universitária na perspectiva multidimensional por Carvalho (2015), o que também é discutido em Penteado (1991) e Solino (1996), embora estas mais distante no escopo temporal. Salabi (2014), por sua vez, empreendeu estudo na indonésia e considerou a visão de Sander e Wiggins (1985) na análise do impacto de fatores internos e externos à organização de ensino sobre a eficácia organizacional.

8 A partir desse momento, adota-se a concepção “modelo” em substituição à “paradigma”.

O estudo de Fontoura e Morosini (2017), considera o modelo multidimensional para analisar a produção acadêmica sobre Educação Superior no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil pelo viés da Gestão Educacional entre os anos de 2011 e 2016. Calderón, Gomes e Borges (2016), também com o objetivo de analisar a produção científica, realizam mapeamento de tendências e temáticas relativas à Responsabilidade Social da Educação Superior entre 1990 e 2011 com base na ideia do consenso e do conflito. O trabalho de Brulon, Vieira e Darbilly (2013)⁹, por sua vez, empreende estudo com base no diálogo entre o modelo multidimensional e os conceitos de racionalidade instrumental e substantiva trabalhados por Ramos (1989).

Com base na adesão às pesquisas citadas, observa-se que há um movimento de acolhida recente as ideias de Benno Sander. A busca, sem ter sido exaustiva, ilustra que há, na perspectiva do autor, concepções que ressoam no âmbito científico, o que reforça o percurso dessa pesquisa, ao passo que acredita-se no potencial da teorização no âmbito do problema de pesquisa desenvolvido.

As obras consultadas de Benno Sander demonstram que as ideias iniciais, observadas no livro de 1984, são mantidas ao longo dos anos com pequenas adaptações, ou enfoques diferenciados, com base no objetivo de cada trabalho. No geral, observa-se que o modelo multidimensional e a consideração sobre a mediação e a participação são as principais contribuições.

Embora a data de 1982¹⁰ seja muito próxima ao lançamento do livro de Burrell e Morgan (1979), que foi a referência delimitativa para a sistematização que realiza a respeito dos “paradigmas”, Sander (1984) consegue reunir um conjunto de concepções que superam a definição dos fenômenos sociais e educacionais em termos de consenso e conflito, ou mudança radical e regulação e subjetivismo e objetivismo.

Seus argumentos se dão no cenário de um compromisso praxeológico com a qualidade de vida humana coletiva. Com esse compromisso, referencia autores e expressa *insights* sobre uma terceira via, que denomina de abordagem de ação humana, que situa a intencionalidade do homem, seus valores éticos e políticos. Essas referências o ajudam a elaborar uma espécie de síntese das abordagens polarizadas.

Essas concepções vão ao encontro das críticas à tese de incomensurabilidade dos paradigmas de Thomas Kuhn, e à sistematização de Burrell e Morgan (1979). Nesse caminho, identifica-se a busca de alternativas à leitura dos fenômenos sociais, ao passo que a consideração da complexidade, do conflito e do paradoxo nas organizações refletiu em contestação da ideia paradigmática, em função das cisões que ela implica, ao passo que a divisão é considerada estanque, levadas ao leito

9 Como já citado anteriormente, os trabalhos de Benno Sander e de Alberto Guerreiro Ramos possuem importantes simetrias, haja vista que o primeiro assume derivações do trabalho do segundo em suas concepções.

10 Sander (1995) informa que concebeu o paradigma multidimensional de administração da educação no início da década de 1980 com “Administração da educação no Brasil: é hora da relevância”, Educação Brasileira, Brasília, ano IV, n. 9, 2 semestre, 1982.

precustiano (BURREL, 2007).

Essas críticas são identificadas em Gioia e Pitre (199) e Lewis e Grimes (1999, 2005, 2007) e Paes de Paula (2015, 2016), sendo alguns, inclusive, citados por Sander (1995). Os primeiros, trilharam o caminho das análises multiparadigmáticas, teorizadas como multiparadigma, a última amplia a própria ideia paradigmática, ao passo que a supera diante da proposição do Círculo das Matrizes Epistêmicas.

Ao conceber a administração da educação como “um fenômeno complexo e global com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si” (SANDER, 2007b, p. 88), bem como a necessidade de “um paradigma organizacional capaz de relacionar coerentemente a liberdade responsável, a ação intencional e a participação coletiva com a estrutura social vigente” (SANDER, 1984, p. 50), Sander (1984, 1995) pode-se reconhecer que sua proposta se situa no campo das críticas à incomensurabilidade dos paradigmas, particularmente expressa na adesão a superação da dualidade consenso e conflito.

Na perspectiva sintética, observam-se aproximações com a ideia de matrizes epistêmicas, ao passo que tanto Sander (1995) como Paes de Paula (2015, 2016) rejeitam a proposta multiparadigmática. Os dois autores compreendem necessária uma análise global, amparada em distintas dimensões (SANDER, 1995) e diferentes interesses cognitivos (PAES DE PAULA, 2015, 2016) que regem o fenômeno organizacional.

Na perspectiva de ensaiar uma aproximação entre os autores, têm-se que, as dimensões (econômica, pedagógica, política e cultural) do modelo multidimensional possuem distintas linguagens, ao passo que derivam de diferentes lógicas e interesses cognitivos. De um lado, estão as que operam em termos instrumentais (econômica e pedagógica), de outro, as que simbolizam as questões substantivas (políticas e culturais) e, entre elas a mediação, amparada pela busca de participação democrática e, para tanto, a exigência de que a linguagem seja traduzida. Paes de Paula (2016), por sua vez, fala no papel mediador-intérprete do círculo das matrizes epistêmicas, ao passo que a referência-guia deve ser tomada em termos emancipatórios, articulando interesses técnicos e práticos, assumindo um *status* empírico.

Na concepção de Paes de Paula (2016), a abordagem realista crítica representa a unidade do conhecimento, ao passo que responde pelas três matrizes epistêmicas (empírico-analítica, crítica e hermenêutica), sendo a emancipação o critério-guia e a mediação/tradução o critério-meio. No caso de Sander (1984, 1995, 2007b) a síntese entre consenso (e sua relação com a racionalidade instrumental) e conflito (e sua relação com a racionalidade substantiva), se dá com base na qualidade de vida humana coletiva, que reúne a ideia de equidade (coletiva) e liberdade (individual) como critério-guia e a mediação/participação democrática como critério-meio.

Além dos pontos discutidos, acredita-se que há espaço para outras conexões, que possam fazer ressoar o modelo multidimensional da gestão educacional que defende, no campo das práticas universitárias concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reúne três argumentos que apontam a atualidade e a contribuição das concepções de Benno Sander para o campo da Gestão Universitária. Por um lado, ao considerar a sistematização de Burrell e Morgan (1979) de onde o autor deriva a dualidade consenso *versus* conflito, recorre-se à críticas em torno da incomensurabilidade de paradigmas, assentadas em propostas que analisam os fenômenos organizacional sob a ótica multiparadigmática Gioia e Pitre (1990) e Lewis e Grimes (1999, 2005, 2007), ou inspirada na ideia de Matrizes Epistêmicas, em oposição à ideia de paradigma, como defende Paes de Paula (2015, 2016).

Nesse caso, a visão integradora do seu modelo, em atenção a análise simultânea das dimensões do fenômeno educativo indicam que a proposta, ao sustentar uma visão holística (aspectos instrumentais e substantivos), interage com a ideia de interesses cognitivos. Estes, ao apoiar-se na concepção do realismo crítico como filosofia que integra interesses técnicos, práticos e críticos, confere à teoria do conhecimento a necessidade de avançar em leitura multidimensional dos fenômenos sociais.

Pesquisas na área da Educação e da Administração atentam a contribuição de Benno Sander para o campo, ao enfatizarem sua inovação no sentido de buscar proposta que equacione as polaridades que balizam conflitos no âmbito das políticas educativas. As pesquisas, ainda, formalizam a relevância da abordagem multidimensional do modelo, que é reflexo do que Ramos (1989) defende para o âmbito de análises sobre a sociedade. Na leitura dessa atualidade, ainda, observa-se que este modelo ainda é pouco explorado pelo campo, possivelmente em virtude da fronteira entre Educação e Administração onde se situa, o que pode obscurecer a possibilidade de afirmação teórica nesses campos.

A prática da Gestão Universitária na condução de uma política educacional que privilegie uma proposta multidimensional de administração pode construir proposta atenta à questões relativas à interação entre instituição de ensino e sociedade, e, ainda, reforçar a premissa de um objetivo imanente ao ato educacional, sendo ele também político, que é o de promover a qualidade de vida humana. Por situar-se como uma proposta alternativa, o paradigma também é lembrado como relevante no âmbito do desenvolvimento de países como os da América Latina, ao passo que nestes a urgência de novas teorias de gestão educacional/universitária são ainda mais relevantes em função de suas peculiaridades históricas (SANDER, 1995).

Com o advento da discussão democrática, a participação é situada como estratégica para subsidiar o desenvolvimento sustentável e solidário. A universidade apresenta-se como instituição capaz de ativar esse desenvolvimento (SINGER, 2005), assumindo que é na coletividade que o ser humano realiza e exerce sua multidimensionalidade (RAMOS, 1989), tanto no que se refere à compreensão da

realidade, como na criatividade na elaboração e condução de experiências sociais capazes de melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Com isso, observa-se que o modelo da gestão da educação de Benno Sander responde a proposta de Ramos (1989) em relação à multidimensionalidade dos sistemas sociais e, com isso, leva a contribuição desse autor para o campo da administração da educação. Ressalva-se que nesta há particular ênfase à perspectiva integracionista, à medida que aspectos instrumentais são criticados quando orientadores das ações gerenciais, mas por pertencer à multidimensionalidade humana, precisa ser considerado e regulado pelos aspectos substantivos.

Convida-se, portanto, pesquisadores atentos à questões da gestão universitária a instrumentalizar-se com as concepções de Benno Sander e confirmam as suas ações relevância, efetividade, eficácia e eficiência, diante dos desafios da instituição universitária no âmbito de gerir conhecimento atento às problemáticas sociais.

REFERÊNCIAS

ASTLEY, W. G.; VAN DE VEN, A. H. Central perspectives and debates in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, v. 28, pp. 245-273. 1983.

ASTLEY, W.G.; VAN DE VEN, A.H. Debates e perspectivas centrais na teoria das organizações. *Revista de Administração de Empresas – RAE-Clássicos*, v. 45, n. 2, pp. 52-73, abr./jun. 2005.

BEDNAREK, R.; PAROUTIS, S.; SILINCE, J. Transcendence through Rhetorical Practices: Responding to Paradox in the Science Sector. *Organization Studies*, v. 38, pp. 77-101, 2017.

BORGES, A. F.; BRITO, M. J. de; BRITO, V. da G. P.; ENOQUE, A. G Contribuições do diálogo entre o realismo crítico e o construcionismo social para os estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 14, n. 2, Rio de Janeiro, abr./jun. 2016.

BROTTI, M. G.; LAPA, J. dos S. Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola sob os critérios de eficiência eficácia, efetividade e relevância. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, pp. 625-661, dez. 2007.

BRULON, V.; VIEIRA, M. M. F.; DARBILLY, L. Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão. *Revista Eletrônica de Administração – REAd*, v. 74, n. 1, pp. 1-34, jan./abr. 2013.

BURRELL, G. Ciência normal, paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise. In: CLEGG, S.R; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). *Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, vol. 1, 2007.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books, 1979.

- CALDAS, M. P.; FACHIN, R. Paradigma funcionalista: desenvolvimento de teorias e institucionalismo nos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. Teoria das organizações. São Paulo: Atlas, 2007. p. 69-79.
- CALDERÓN, A. I.; GOMES, C. F.; BORGES, R. M. Responsabilidade Social da Educação Superior: mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira (1990-2011). *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, pp. 653-679, jul./set. 2016.
- CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. da S. S. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. *Revista de Ciência Humanas – Educação*, v. 16, n. 26, pp. 22-40, jul. 2015.
- CARVALHO, R. F. de. Multidimensional University Management: theory and practice on the efetive and relevant participation at UFT. *Business and Management Review*, Special issue, v.4, n. 7, pp. 535-543, february, 2015.
- COOPER, R.; BURRELL, G. Modernismo, pós-modernismo e análise organizacional: uma introdução. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, n. 1, jan./mar., pp. 87-101. 2006.
- DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 13, n. 113, pp. 1223-1245, 2010.
- FARIA, J. H. de Teoria Crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da arte. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v.7, n.3, pp. 509-515, 2009.
- FONTOURA, J. S. D. de A.; MOROSINI, M. C. A Educação Superior à luz da produção do conhecimento: o contexto emergente dos Institutos Federais/ Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 3, n.1, pp. 167-185, jan./abr. 2017.
- GIOIA, D. A.; PITRE, E. Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review*, v. 15, n. 4, pp. 584-602, 1990.
- GUIMARÃES, R.; FONTOURA, Y. Desenvolvimento Sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. *Cadernos EBAPE.BR*, v. X, n. 3, p. 509-532, 2012.
- LEWIS, M. W.; GRIMES, A. J. Metatriangulation: buildins theory fron multiple paradigms. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 4, pp. 672-690, 1999.
- LEWIS, M. W.; KELEMEN, M. Multiparadigm inquiry: exploring organizational pluralism and paradox. *Human Relations, London*, v. 55, n. 2, p. 251–275, 2002.
- LUSCHER, L. S. LEWIS, M.; INGRAM, A. The social construction of organizational change paradoxes. *Journal of Organizational Change Management*, v. 19, n. 4, pp. 491-502.
- MARTINS, C. B. Sociologia e Ensino Superior: encontro ou desencontro? *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./ abr., pp. 100-127, 2012.
- MELLO, E. M. B.; LUCE, M. B. Avanços na descontinuidade? A política de valorização dos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, pp. 32-45, 2011.
- MELLO, R.; RAWET, V.; CAPELA, L.; MAFFEI, B. A coordenação de extensão, pesquisa e ensino do SOLTEC/UFRJ e o compromisso com a transformação social. In.: ADDOR, F. (Org.) *Extensão e Políticas Públicas – O agir integrado para o desenvolvimento social*. Editora UFRJ, 2015.
- MENEGHEL, S.; AMARAL, J. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da Unila e da Unilab. *Universidades – UDUAL*, México, n. 67, janeiro-março, 2016.

MIRANDA, J. V. A.; COSTA, G. D. da. Reconfigurações do saber científico e implicações para o ensino superior. *Educação*, v. 37, n. 2, pp. 288-296, maio-ago, 2014.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. *Revista de Administração de Empresas – RAE-Clássicos*, v. 45, n. 1, p. 58-71, jan./mar. 2005.

OLIVEIRA, A. C. P. de. As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

PAES DE PAULA, A. P. Para além dos paradigmas nos Estudos Organizacionais: o *Círculo das Matrizes Epistêmicas*. *Cadernos EBAPE.BR (FGV)*, v. 14, p. 26-46, 2016.

PAES DE PAULA, A. P. *Repensando os Estudos Organizacionais: Por uma Nova Teoria do Conhecimento*. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora e FAPEMIG, 2015.

PAES DE PAULA, A. P. *Teoria Crítica nas organizações*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

PENTEADO, S. A. T. *Participação na Universidade – Retrato em Preto e Branco*. São Paulo: Pioneira, 1991.

PÉREZ, P. E.; SOLANAS, F. Instrumentalización de la acción pública en educación superior en Argentina. Políticas sobre trabajo académico y negociación colectiva. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, v. 53, set., pp. 67-84, 2015.

RAMOS, A. G. *A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

REED, M. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, S.R; HARDY, C.; NORD, W.R. (Orgs.) *Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2007.

SALABI, A. Analisis proses internal keefektifan organisasi madrasah aliyah negeri di provinsi kalimantan selatan. *Jurnal Kependidikan*, v. 44, n. 2, pp. 117-126, 2014.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, pp. 421-447, set./dez. 2007a.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, pp. 41-54, jan./jun., 2005.

SANDER, B. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007b.

SANDER, B. *Consenso e conflito: Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.

SANDER, B. Educação na América Latina: identidade e globalização. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, pp. 157-165, maio/ago. 2008.

SANDER, B. Educação, Trabalho e Cidadania: eixos de uma política social relevante na América Latina. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 16, n. 2, pp. 137-155, jul./dez. 2000.

SANDER, B. *Educación, Administración y Calidad de Vida: Caminos Alternativos del Consenso y del Conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 1990.

- SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, pp. 69-80, jan./jun. 2009.
- SANDER, B. Política e gestão da educação no Brasil: momentos e movimentos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 17, n. 2, pp. 263-276, jul./dez. 2001b.
- SANDER, B. Quadragésimo aniversário da ANPAE: reassumindo o nosso compromisso com a administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.17, n. 1, pp. 107-118, jan./jun. 2001a.
- SANDER, B.; WIGGINS, T. Cultural context of administrative theory: in consideration os a multidimensional paradigma. *Education Administration Quartely*, v. 21, n. 1, pp. 95-117, 1985.
- SANTOS, B. de S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época).
- SANTOS, B. de S. Da ideia da universidade à universidade de ideias, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 27/28, p. 11- 62, 1989.
- SGUISSARDI, V. Educação superior no brasil. democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, pp. 867-889, 2015.
- SINGER, P. Políticas para a economia solidária no Brasil. In.: LIANZA, S. ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e desenvolvimento social e solidário*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.
- SMITH, W. K.; LEWIS, M. W. Toward a theory of paradox: a dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, v. 36, n. 2, p. 381-340, 2011.
- SOLINO, A. da S. *Planejamento e Gestão na instituição universitária: um enfoque multidimensional*. Tese de doutorado em administração. Fundação Getúlio Vargas-Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 1996.
- SPATTI, A. C.; SERAFIM, M. P.; DIAS, R. de B. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 21, n. 2, pp. 341-360, jul. 2016.
- THORNTON, M. The mirage of merit reconstituting the 'ideal academic'. *Australian Feminist Studies*, v. 28, n. 76, pp. 127-143, 2013.
- VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma Interpretacionista: Em busca da superação do objetivismo funcionalista dos anos 1980 e 1990. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. Teoria das organizações. São Paulo: Atlas. 2007. p. 223-234.
- WEBER, M. "Freedom is Slavery": A Whiteheadian Interpretation of the Place of the Sciences and Humanities in Today's University. *Interchange*, v. 46, pp. 153-168, 2015.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-180-0

