

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABÍOLA CALDEIRA DE MEDEIROS ROCHA

FORMAÇÃO ÉTICA EM ADMINISTRAÇÃO: SILÊNCIO OU DESÍDIA? UM ESTUDO
DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DA
PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA



CURITIBA

2021

FABÍOLA CALDEIRA DE MEDEIROS ROCHA

FORMAÇÃO ÉTICA EM ADMINISTRAÇÃO: SILÊNCIO OU DESÍDEA? UM
ESTUDO DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DA
PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Administração, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Natália Rese

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Karina De Déa Roglio

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
APLICADAS – SIBI/UFPR COM DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)
Bibliotecário: Eduardo Silveira – CRB 9/1921

Rocha, Fabíola Caldeira de Medeiros

Formação ética em administração: silêncio ou desídia? Um estudo das práticas sociais de ensino-aprendizagem à luz da perspectiva bourdieusiana / Fabíola Caldeira de Medeiros Rocha.- 2021.
132 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Administração, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

Orientadora: Natália Rese.

Coorientadora: Karina de Déa Roglio.

Defesa: Curitiba, 2021.

1. Administração. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Ética. I. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Administração. II. Rese, Natália. III. Roglio, Karina de Déa. IV. Título.

CDD 658.3124



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ADMINISTRAÇÃO -
40001016025P6

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ADMINISTRAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FABIOLA CALDEIRA DE MEDEIROS ROCHA** intitulada: **FORMAÇÃO ÉTICA EM ADMINISTRAÇÃO: SILÊNCIO OU DESÍDIA? UM ESTUDO DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM À LUZ DA PERSPECTIVA BOURDIEUSIANA**, sob orientação da Profa. Dra. **NATÁLIA RESE**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 12 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

12/03/2021 17:44:58.0

NATÁLIA RESE

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

12/03/2021 18:10:41.0

MARIANE LEMOS LOURENÇO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

12/03/2021 23:30:17.0

FRANCIS KANASHIRO MENEGHETTI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Av. Lothario Meissner, 632 - Curitiba - Paraná - Brasil

CEP 80210-170 - Tel: (41) 3360-4365 - E-mail: ppgadm@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 82455

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 82455

TEXTO DE GRATIDÃO

Nos dias mais difíceis, eu procurava mentalizar esse momento. O momento em que começaria a escrever meus agradecimentos. De alguma forma, muitas vezes, esta foi a maneira que eu encontrei forças para seguir. Em nenhum momento foi fácil. Não é fácil para ninguém. Até hoje, não conheci alguém que tenha dito que tirou de letra esta empreitada. Cada um que topa este desafio, não sai o mesmo. Deixar para trás uma razoável segurança profissional para enfrentar os desafios de um mestrado, não foi fácil. Fazer isso depois de uma certa altura da vida, exige muita coragem e alguns parafusos a menos. Preenchendo, portanto, os requisitos mínimos, lá fui eu tirar o projeto da gaveta.

Para conhecer os caminhos que me levariam ao mestrado, comecei pelo MBA. Para minha surpresa, não era “só fazer a inscrição” como as principais IES de Curitiba, havia um processo seletivo envolvido. Assim, duas horas antes do horário da entrevista, lá estava eu, aguardando o Professor Marcos Wagner, no corredor da Ceppad da UFPR. Enquanto eu o aguardava, me permiti admirar aquela movimentação. Estudantes circulando de um lado para o outro, agitados, falantes. Uma diversidade encantadora. Cantina e salas cheias. Professores por todos os lados, carregando livros, mochilas e projetores... Uma fotografia linda para mim. E foi ali, que logo pensei. É isso!

Em minha defesa, uma apresentação em powerpoint, impressa, contendo algumas garimpadas durante meus quase 20 anos de trabalho. Na ocasião, lembro de ter comentado algo do tipo “Professor, venho buscar a teoria, porque a prática eu tenho. Quero saber como faço para ingressar no mestrado. Quero conhecer os professores e quero saber o que eu gostaria de estudar no mestrado”. E com uma gentileza absurda, o professor Marcos Wagner pede que eu guarde a apresentação. Conversamos por algum tempo, e saí dali me sentindo profundamente acolhida, mesmo sem saber se estava ou não aprovada. Aqui, registro meu primeiro agradecimento, direcionado ao Professor Marcos Wagner. Agradeço por sua acolhida e pelos ensinamentos na disciplina de Finanças.

Dias depois, comemorei com minha família aquela conquista. Minha mãe querida estava por aqui, vibramos juntas. Mãe amada, obrigada pela vida. Te amo. Obrigada, obrigada, obrigada. Pai, esteja onde estiver, receba meu afeto. Obrigada!

Estudar na Instituição que eu admirava e admiro, ao lado do meu amado filho Jonathan que já cursava sua graduação no mesmo Campus, foi muito especial. E nós nem sabíamos o que estava por vir, não é mesmo filho?

Então, foi cursando o MBA Inteligência de Negócios, em 2016, conhecendo professores competentíssimos, que eu descobri os caminhos, os professores e o que eu gostaria de estudar. Mas não foi assim, tão simples. A cada disciplina do curso, eu pensava... “é isso”. Até que ao final do curso, conheci Professores Gustavo Abib e Natália Rese. Bom, não tenho competência para explicar aqui como essas duas pessoas foram e são importantes na minha vida. E para minha grande sorte tenho o privilégio de dizer que fui orientada pelos dois neste período. Encarei aquele trabalho de conclusão de curso (um artigo) como se fosse uma dissertação, coloquei toda minha energia ali. Assim, começo aqui, a registrar meus primeiros agradecimentos a essas duas pessoas tão especiais, o Professor Gustavo e a Professora Natália. Obrigada, obrigada, obrigada.

Bem, com um artigo embaixo do braço, que curiosamente tratava sobre o dilema entre ser

ético ou participar”, fui ao meu primeiro Congresso, entender mais sobre aquele universo. Então, não teve mais volta. Comecei a bater à porta de algumas instituições e coloquei-me à disposição para atividades acadêmicas de forma voluntária. Assim, comecei a “somar as famosas linhas no Lattes”. Meus 20 anos de experiência representavam apenas 1 linha, eu precisava correr. Com apoio incondicional do meu esposo Michel, me desliguei da empresa e fui me preparar para o processo.

Amor, eu sei o quanto tem sido difícil me acompanhar neste processo. Reconheço que não consigo achar as palavras mais bonitas, como tu mereces... Obrigada por ser quem és. Obrigada pela família linda que construímos juntos. Obrigada por nossos filhos e pelo Bóris. Te amo eternamente.

Alguns passos depois, eis que chega o dia da tão esperada entrevista para seleção de mestrado. Agora, para não errar, cheguei três horas antes. E lá estava a professora Natalia com mais cinco professoras, uma câmera e uma pergunta avassaladora: “Por que o mestrado agora?”. Esperando por alguma pergunta parecida, respondo algo completamente diferente do planejado: “Não há motivos racionais para explicar, não tenho argumentos lógicos. Quem largaria uma carreira relativamente estável e uma vida organizada, para recomeçar do zero, numa profissão absolutamente desvalorizada no Brasil?” Nas entrelinhas, a resposta alguém com poucos parafusos. Após uma sabatina emblemática, saio dali meio sem saber como seria o futuro. Mas com a certeza de quem tinha feito absolutamente tudo que estava ao meu alcance. Com o apoio do meu grande amigo, conquistado no MBA, André Contani, sempre otimista e afetuoso, vou para casa aguardar o resultado com fé no Universo. Amigo André, te agradeço por tudo. Obrigada, obrigada, obrigada.

E o resultado esperado veio, e aqui estou escrevendo este texto de gratidão. E para tornar essa história ainda mais linda, sim porque ela é linda, o universo nos presenteia duplamente. Após muitas noites em claro, estudando juntos, meu amado filho Jonathan é aprovado no mestrado em Educação Física na UFPR. Jantar em família no RU – Sem explicação! Vivemos isso, não é mesmo filho? Deus é bom, Deus é bom o tempo todo. Orgulho absurdo de ti, que com todo o mérito segue agora seus estudos, em outro país, longe dos meus olhos, mas sempre dentro do meu coração. Deus te abençoe muito, meu filho. Te amo infinitamente.

Matheus, filho amado. Tens apenas 11 anos e és tão doce e tão consciente como ser humano que chego, às vezes, a me assustar. Peço desculpas por minhas ausências. Nunca vou esquecer o “mãe, você estuda, estuda, estuda e nunca aprende?”. Mais para frente, espero que entendas que quanto mais estudamos, menos certezas teremos. Te amo do tamanho do infinito. Deus te abençoe sempre.

Aqui, deixo registrado minha gratidão aos meus irmãos. Luan e Luma, a vida é mais linda e leve porque tenho vocês, meus irmãos amados. Fabriano e Fabrício, manos amados. Obrigada pela proteção e cuidado desde os meus primeiros anos., e por sempre me incentivarem à leitura!

Minha orientadora querida, Professora Natália Rese. Como te agradecer o suficiente? Impossível. Peço que apenas sinta todo o meu afeto e toda minha gratidão nessas poucas linhas. Obrigada por tua luz. Deus é tão maravilhoso que permitiu que eu fosse sua orientanda no momento mais lindo da tua vida. Nossas reuniões com a pequena Catarina foram incríveis em todos os sentidos. Obrigada, obrigada, obrigada.

Bem, já estou na metade da segunda página, não é muito usual textos longos nesta seção, maseu só consigo escrever com o coração. Falando em coração, preciso registrar meu profundo

agradecimento a uma pessoa que me ensinou muito. Um presente dado pelas mãos da Professora Natália: Minha coorientadora Professora Karina Róglio. Sim, no mestrado contei com o privilégio de ser orientada por duas professoras excepcionais. Professora Karina, mais do que talvez possa você possa imaginar, você é muito especial. Obrigada, obrigada, obrigada.

Aos meus colegas de mestrado, desejo imensamente que continuemos o contato porque cada um foi e é muito especial para mim. Cada um de um jeito, cada um do seu jeito. Daiane e Simone obrigada por dividirem comigo as aflições da maternidade durante um mestrado, muitas vezes, reuni forças com vocês. Priscila e Jéssica, a serenidade e o talento de vocês foram inspiradores. Helna, foi show demais. Miriane, ah! Miriane... obrigada, obrigada, obrigada. André e Mario, profunda admiração.

Queridos amigos veteranos, vocês foram incríveis! Um agradecimento especial ao Rodrigo, ao Rafael, ao André (novamente aqui) e a Beatriz, meus irmãos de orientação.

Amiga Jorlene, obrigada pela acolhida, pelos sorrisos e pelos abraços.

Aproveito para agradecer a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná pela dedicação e pelos ensinamentos.

Agradeço aos professores doutores membros da banca de qualificação, Professor Rafael Borim de Souza e Professora Jane Mendes, pelas sugestões de melhoria.

Aos professores doutores membros da banca de defesa final, Professor Francis Kanashiro Meneghetti e Professora Mariane Lemos Lourenço, por aceitarem avaliar este trabalho e por suas contribuições.

RESUMO

O *organizational wrongdoing*, também tratado como má conduta organizacional (*organizational misconduct*), tem recebido ampla atenção pelas novas formas de mídia, assim como pelos meios mais tradicionais de comunicação (TREVINO, 1986; GREVE; PALMER; POZNER, 2010; PALMER; SMITH-CROWE; GREENWOOD, 2016a; HERSEL et al., 2019). No entanto, a maior parte dos pesquisadores, com o apoio da imprensa popular, aborda o fenômeno como uma transgressão da linha que separa o certo e o errado, tratando-o como um comportamento individual anormal nas organizações (PALMER, 2013). Esta visão dominante dos estudos organizacionais, pressupõe que o *wrongdoing/misconduct* seja periférico e/ou raro e percebido, de certo modo, como desvio do comportamento socialmente aceitável. Entretanto, esta pesquisa reflete o problema de outra maneira, e assume o *organizational wrongdoing/misconduct* como um fenômeno normalizado (PALMER, 2013). Assumir o *wrongdoing* dessa maneira, significa compreender que tais comportamentos desviantes podem ser resultado da radicalização do contexto competitivo e do arranjo institucional no qual as organizações estão inseridas, fazendo com que pessoas consideradas íntegras quando imersas nesses arranjos institucionais e no exercício de suas funções estejam engendradas em condutas organizacionais erradas (GREVE; PALMER; POZNER, 2010; PALMER; SMITH-CROWE; GREENWOOD, 2016). Face a essa problemática e cenário de pesquisa, o questionamento proposto por Bertero (2012, p. 12) sobre o ensino de ética nos negócios, parece ainda não ter sido respondido: “O comportamento ético de um futuro executivo pode ser moldado por meio de conhecimento acadêmico aplicado?”. Em decorrência desse questionamento, outros tantos emergem, mas um em especial motiva essa nossa discussão aqui: como – em termos de conhecimento e entendimento sobre conduta ética – os estudantes de administração adentram ao mundo organizacional? Estão preparados para lidar com um arranjo institucional que os colocará frente a um contexto ético desafiador? Isto posto, este trabalho, portanto, parte do pressuposto de que os atos de *wrongdoing/misconduct* são frutos de uma estrutura social mais ampla e não exclusivamente do comportamento individual dos agentes. Para se realizar um trabalho como este, em que se assume o *organizational wrongdoing/misconduct* como um fenômeno normalizado e enraizado por práticas sociais que o sustentam, busca-se compreender, a partir da sociologia praxiológica bourdieusiana, como se constrói a formação ética dos estudantes de Administração, considerando, as práticas sociais de ensino e aprendizagem adotadas em Escolas de Administração. Sendo assim, adota-se o construtivismo estrutural como dimensão epistemológica orientadora. De cunho explicativo, tangenciada pelo paradigma construtivista, esta pesquisa adota abordagem qualitativa, a partir da ontologia historicista do pensamento bourdieusiano, bem como por sua metodologia da ação. Neste sentido, optou-se, como método a observação do fenômeno: a formação ética do estudante de administração, a partir do seu habitus orientador. O habitus, portanto, configura-se como o nível de análise desta investigação, compreendido a partir das narrativas dos agentes imersos no campo. Neste intento, utilizou-se como fonte de dados algumas das vozes do campo manifestadas em entrevistas qualitativas, com base na acessibilidade dos docentes, discentes e coordenadores dos cursos de Administração; adicionalmente, utilizaram-se documentos públicos e/ou acessados por meio de contato com instituições. A técnica para coleta dos dados foi a de entrevista semiestruturada, visto que se entende que o campo é aberto, e aspectos

não previstos podem emergir. Deste modo, intenciona-se oferecer contribuições que possam encorajar, em termos teóricos e práticos, ações particulares que apontem para um caminho regenerativo dos tecidos sociais e organizacionais; assumindo, inclusive, que esta não é uma tarefa simples – mas é urgente.

Palavras-chave: Ética. *Organizational Wrongdoing*. Práticas Sociais. Ensino-aprendizagem. Estudante de Administração.

ABSTRACT

Organizational wrongdoing, also treated as organizational misconduct (organizational misconduct), has received wide attention by new forms of media, as well as by more traditional means of communication (TREVINO, 1986; GREVE; PALMER; POZNER, 2010; PALMER; SMITH- CROWE; GREENWOOD, 2016a; HERSEL et al., 2019). However, most researchers, with the support of the popular press, approach the phenomenon as a transgression of the line that separates right and wrong, treating it as an abnormal individual behavior in organizations (PALMER, 2013). This dominant view of organizational studies presupposes that wrongdoing / misconduct is peripheral and / or rare and perceived, in a way, as a deviation from socially acceptable behavior. However, this research reflects the problem in another way, and assumes the organizational wrongdoing / misconduct as a normalized phenomenon (PALMER, 2013). To assume wrongdoing in this way, means to understand that such deviant behaviors may be the result of the radicalization of the competitive context and the institutional arrangement in which organizations are inserted, making people considered integral when immersed in these institutional arrangements and in the exercise of their functions are engendered. In wrong organizational conduct (GREVE; PALMER; POZNER, 2010; PALMER; SMITH- CROWE; GREENWOOD, 2016). In view of this problematic and research scenario, the questioning proposed by Bertero (2012, p. 12) on the teaching of ethics in business, still seems not to have been answered: "The ethical behavior of a future executive can be shaped through applied academic knowledge?". As a result of this questioning, many others emerge, but one in particular motivates our discussion here: how - in terms of knowledge and understanding of ethical conduct - do business students enter the organizational world? Are you prepared to deal with an institutional arrangement that will put you in a challenging ethical context? That said, this work, therefore, is based on the assumption that wrongdoing / misconduct acts are the result of a broader social structure and not exclusively of the agents' individual behavior. In order to carry out a work like this, in which the organizational wrongdoing / misconduct is assumed as a normalized phenomenon and rooted in social practices that support it, we seek to understand, from the Bourdieusian praxeological sociology, how the students' ethical formation is constructed of Administration, considering the social teaching and learning practices adopted in Business Schools. Thus, structural constructivism is adopted as the guiding epistemological dimension. Explanatory in nature, touched by the constructivist paradigm, this research adopts a qualitative approach, based on the historicist ontology of Bourdieusian thought, as well as its action methodology. In this sense, the observation of the phenomenon was chosen as a method: the ethical training of the management student, based on his guiding habitus. The habitus, therefore, is configured as the level of analysis of this investigation, understood from the narratives of agents immersed in the field. In this attempt, it was used as source of data some of the voices of the field manifested in qualitative interviews, based on the accessibility of the professors, students and coordinators of the Administration courses; additionally, public documents and / or accessed through contact with institutions were used. The technique for data collection was semi-structured interview, since it is understood that the field is open, and unforeseen aspects may emerge. In this way, it is intended to offer contributions that can encourage, in theoretical and practical terms, particular actions that point to a regenerative path of social and organizational fabrics; even assuming that this is not a simple task - but an urgent one.

Keywords: Organizational Ethics. Organizational Wrongdoing. Social Practices.
Teaching-learning. Administration student.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FUNÇÃO DO <i>HABITUS</i>	38
FIGURA 2 – FUNDAMENTOS DA TEORIA DA PRÁTICA BOURDIEUSIANA.....	49
FIGURA 3 – PROPOSIÇÕES E RELAÇÕES LÓGICAS.....	54
FIGURA 4 – ESQUEMA MACRO DE PROPOSIÇÕES DAS RELAÇÕES LÓGICAS DE PRIMEIRO GRAU	55
FIGURA 5– ABORDAGENS DOS ESTUDOS SOBRE ÉTICA.....	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – FONTES E PRÁTICAS DO PENSAMENTO BOURDIEUSIANO.....	33
QUADRO 2 – ABORDAGENS PARA COMPREENSÃO DAS CAUSAS DO WRONGDOING ORGANIZACIONAL	63
QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS CURRICULARES	69
QUADRO 4 – PERGUNTAS DE PESQUISA	77
QUADRO 5 – FONTES DE DADOS.....	78
QUADRO 6 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES.....	79
QUADRO 7 – WEBINARS ETHICS 2020.....	80
QUADRO 8 – DOCUMENTOS ENADE ANALISADOS.....	81
QUADRO 9 – ROTEIRO DE PERGUNTAS/TEMAS NORTEADORES	87
QUADRO 10 – APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	90
QUADRO 11 – REPRODUÇÃO DA QUESTÃO 4 - ENADE 2012	106
QUADRO 12 – REPRODUÇÃO DA QUESTÃO 24 - ENADE 2018	108
QUADRO 13 – ASSOCIAÇÕES SEGURAS NO ÂMBITO DA ÉTICA NOS NEGÓCIOS	109
QUADRO 14 – ASSOCIAÇÕES BENEFÍCIOS PARA ADOÇÃO DA DIVERSIDADE, INCLUSÃO E COMPLIANCE NAS ESCOLAS DE NEGÓCIOS	116

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVOS.....	19
1.1.1	Objetivo geral.....	19
1.1.2	Objetivos específicos.....	19
1.2	JUSTIFICATIVA.....	20
1.3	ESTRUTURA DO ESTUDO.....	22
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	SOCIOLOGIA BOURDIEUSIANA.....	24
2.1.1	Introdução ao pensamento de Pierre Bourdieu.....	25
2.1.2	A prática como ângulo do questionamento sociológico.....	28
2.1.3	A tríade bourdieusiana e outros conceitos que fundamentam a prática.....	35
2.1.4	Escritos de Bourdieu no campo da educação.....	50
2.2	ORGANIZATIONAL WRONGDOING.....	62
2.2.1	A maleabilidade da ética... “São necessários dois para dançar um tango”.....	65
2.3	ITINERÁRIO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	66
2.3.1	A inserção da Ética no currículo das escolas de negócios.....	69
2.4	ÉTICA ORGANIZACIONAL: À LUZ DA SOCIOLOGIA BOURDIEUSIANA.....	72
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
3.1	PREMISSAS: O FOCO NA PRÁTICA.....	75
3.2	EPISTEMOLOGIA.....	76
3.3	ORIENTAÇÕES DA PESQUISA.....	76
3.4	FONTES DE DADOS: ASPECTOS TÉCNICOS.....	77
3.4.1	As vozes.....	77
3.4.2	Entrevistas.....	78
3.4.3	Webinars.....	79
3.4.4	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).....	80
3.5	ANÁLISE DOS DADOS: UTILIZANDO MÉTODOS NARRATIVOS.....	81
3.6	ACESSANDO A REALIDADE.....	86
3.6.1	Apresentando os entrevistados.....	89
4	AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA ÉTICA NOS NEGÓCIOS	92

4.1	TRAÇOS DA HISTÓRIA INCORPORADA E DAS CONSTROVÉRSIAS DO CAMPO DEDICADO À FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO	92
4.1.1	A <i>doxa</i> de liberdade, transformação social e soberania.....	92
4.1.2	As Controvérsias.....	98
4.2	RELAÇÕES E AS ASSOCIAÇÕES NO ÂMBITO DA ÉTICA NOS NEGÓCIOS	103
4.2.1	<i>Wrongdoing</i> Organizacional: o caminho aparentemente confortável para se discutir ética nos negócios nos cursos de administração	103
4.2.2	A zona cinzenta: o caminho tortuoso para discussão sobre ética	110
4.3	AS PRÁTICAS SOCIAIS ENSINO-APRENDIZAGEM MANIFESTADAS EM AÇÕES PARA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR.....	113
4.3.1	A ética nos cursos de Administração: silêncio ou desídia?.....	117
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS.....	125

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado nasce num contexto absolutamente caro e doloroso no que se refere aos propósitos fundamentais da existência humana. Seu desenvolvimento é marcado pelo período em que se enfrentam os desafios de uma guerra, supostamente, contra um vírus. Modelos matemáticos contabilizam e projetam perdas humanas com a mesma racionalidade em que se contabilizam e que se projetam as perdas econômicas – a mesma régua. Discussões acirradas parecem conferir validade a tautologia “negócio é negócio” e não se pode parar. Não se pode parar de produzir. Não se pode parar para refletir. Não se pode parar para pensar em soluções que possam modificar as formas de reprodução de um universo de crenças convertidas pelo campo econômico cujo “espírito de cálculo, gradualmente, se impõe a todos os campos da prática” (BOURDIEU; 2000, p. 19).

Dito isto, pode-se pensar como que este momento se relaciona com esta pesquisa? O que um problema epidemiológico tem a ver com uma pesquisa que carrega em seu título uma preocupação com as práticas sociais de ensino-aprendizagem no âmbito da ética nos negócios? De que forma o que se vivencia durante o desenvolvimento desta pesquisa toca o objeto deste estudo? Por que razão seria coerente trazer esta discussão para este trabalho? Entendendo a relevância destas questões, ao invés de se oferecer respostas que, em vão, tentariam ser conclusivas ou definitivas, optou-se por refazer as perguntas. Neste intento, a julgar pelo residual que se consolida a partir de decisões tomadas por administradores públicos e de empresas, tem-se a primeira reflexão reformulada: por que razão a gestão de um desastre global sem precedentes não tocaria uma pesquisa que se ocupa em compreender de que forma se constrói a formação ética dos futuros gestores?

Diante de operações pressionadas por necessidades dispostas num campo, cujo princípio, obedece à lógica do “salvar” e/ou “economizar” esforços e perdas, observa-se uma reversão da tabela de valores. A mesma reversão de valores que fora percebida, no início do pensamento econômico capitalista e recapitulada por Bourdieu (2000), em *Les structures sociales de l'économie* (2000), obedece a uma lógica que subjuga os pressupostos de orientação da vida humana (BARROS; PASSOS, 2000) e que se opõe à razão substantiva apoiando-se num racionalismo instrumental utilitarista e direcionador de uma homogeneização psicológica (GUERREIRO-

RAMOS, 1983). Portanto, se a “economia das práticas econômicas” encontra seu princípio em decisões e em determinações mecânicas emitidas por potências externas (BOURDIEU; 2000; 2004), o que poderia ser esperado no que se refere às decisões dos futuros gestores?

Na mesma direção desta reflexão, Bertero (2012) questiona se o comportamento ético de um gestor poderia ser moldado por meio de conhecimento acadêmico aplicado? Esta pergunta parece ainda não ter sido respondida e dela emergem outras tantas. Se o comportamento ético não pode ser moldado, por que razão existiria, por exemplo, a disciplina de ética nos cursos de administração? Se há um núcleo disciplinar, por que ainda há desvio de conduta nas organizações?

Face a todas essas discussões, este trabalho admite a ideia de que a racionalização das formas de produção humana, em razão de sua formação econômico-social capitalista, impulsiona o *ethos* de um plano educacional, perpetuando a importância e a centralidade das organizações na sociedade. Entende-se que a visão dominante de um mundo mediatizado pelas organizações, torna-se parte de um problema para as escolas de administração, pois coloca no topo da hierarquia de necessidades a supremacia dos valores essencialmente econômicos, e se apropria de uma "geometria sofisticada" para sustentar a razão instrumental como base ontológica do ensino de ética nos negócios (GIACALONE; THOMPSON, 2006). Admite-se que esta homogeneização psicológica pode afastar as possibilidades de um ensino capaz de orientar práticas para uma “reflexão deontológica” (BARROS; PASSOS, 2000), subtraindo o debate sobre os desafios que tangenciam a responsabilidade coletiva dos futuros administradores.

Entretanto, assume-se que a omissão do confronto dessas noções factualmente impossíveis, de crescimento ilimitado em um mundo de recursos limitados, não explica isoladamente como se produzem gestores eticamente insensíveis. No entanto, se de um lado, as mais de 3.000 horas integralizáveis para formação de um futuro gestor estão inseridas dentro das necessidades do ideário de uma sociedade capitalista, que se sustenta por bases instrumentais implícitas em seus projetos pedagógicos, de outro, esse papel é normalmente dirigido pelo ensino da Ética em Administração (BARROS; PASSOS, 2000).

Diante desta discussão, este trabalho se preocupa em incluir na investigação sobre a formação do administrador o tema da má conduta organizacional (*organizational wrongdoing/misconduct*), haja visto que a maior parte dos

pesquisadores, com o apoio da imprensa popular, aborda o fenômeno como uma transgressão da linha que separa o certo e o errado. Por conseguinte, considera-se que questões de natureza ética são “subjetivamente objetivadas” (BOURDIEU, 2008) como atos de *organizational wrongdoing/misconduct*.

Entretanto, ao incluir a temática neste estudo, assume-se o *organizational wrongdoing/misconduct* como um fenômeno normalizado (PALMER, 2013). Ao se assumir o *wrongdoing* dessa maneira, significa dizer que se compreende que tais comportamentos desviantes podem ser resultado da radicalização do contexto competitivo e do arranjo institucional no qual as organizações estão inseridas, fazendo com que pessoas consideradas íntegras quando imersas nesses arranjos institucionais e no exercício de suas funções estejam engendradas em condutas organizacionais que podem ser consideradas erradas (GREVE; PALMER; POZNER, 2010; PALMER; SMITH-CROWE; GREENWOOD, 2016).

Outrossim, a partir da dura crítica direcionada ao sistema de ensino, em carta aberta à comunidade acadêmica, publicada pelo *Journal of Business Ethics*: “o ambiente educacional promove colapsos organizacionais, tornando-os cúmplices desses colapsos” (MITROFF, 2004, p. 185), compreende-se, assim, a necessidade de se examinar com mais cuidado as várias vozes que revelam as estruturas subjacentes que formam gestores organizacionais, e que parecem não darem conta de modificar a lógica de um campo incrustado por realidades disfuncionais. Assim, este trabalho é guiado pela seguinte questão norteadora: ***como se constrói a formação ética dos estudantes de Administração, considerando as práticas sociais de ensino e aprendizagem adotadas em Escolas de Administração no Brasil?***

Para execução da tarefa de “dizer as coisas do mundo social”, esta empreitada paradoxal busca apoio na tríade bourdieusiana: *habitus*, campos e capital, assim como outros conceitos que contornam e fundamentam a Teoria da Prática do sociólogo Pierre Bourdieu, entre eles, *illusio* e *doxa*. Em boa medida, a desconexão entre valores e ações é transformada em questionamentos que inspiram e introduzem este estudo e podem ser mais bem explicadas em função da antecipação dos agentes às demandas do campo e aos preços que ele impõe aos bens simbólicos (BOURDIEU, 2000). Com efeito, o esquema conceitual, desenvolvido por Pierre Bourdieu, ao longo de sua trajetória, fornece subsídios para esta investigação que está pautada por uma

busca pelo *modus operandis* que rejeita a ideia de compreensão das práticas sociais a partir da simples noção de regras conscientemente produzidas e controladas.

Dito isto, é importante ressaltar que este trabalho não se ocupa em descrever o que é ou não considerado uma conduta ética nas e pelas escolas de administração. Tampouco, se preocupa em descrever o corpo de conhecimento ou as escolhas pedagógicas positivistas adotadas por estas escolas em torno do tema. De certa maneira, estas questões tocam este trabalho, mas parecem não responder isoladamente à questão norteadora. Ao se admitir que questões éticas são um fundamento importante socialmente, entende-se que estão ou deveriam estar subjacentes ao que se ensina e o que se pratica nas escolas de negócios.

Desta forma, este trabalho se concentra em compreender como se organiza um campo, cuja rede de relações sociais funciona como sistemas estruturados de posições e relações de poder, que abarcam, em seus interiores, lutas por recursos e acessos, governados por suas próprias "regras do jogo". O que importa a esta pesquisa são, portanto, as regras que regem o *modus operandis* das práticas de ensino-aprendizagem que conferem aos seus agentes um "sentido do jogo" prático – o *habitus* (BOURDIEU; 2000; 2004; 2008).

1.1 OBJETIVOS

Nesta seção, apresentam-se os objetivos geral e específicos que norteiam este estudo.

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta dissertação de mestrado é compreender, a partir da sociologia praxiológica bourdieusiana, como se constrói a formação ética dos estudantes de Administração, considerando as práticas sociais de ensino-aprendizagem adotadas em suas escolas preparatórias no Brasil.

1.1.2 Objetivos específicos

Em atenção ao objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Entender de que maneira a ética organizacional pode ser compreendida à luz da sociologia bourdieusiana;
- Capturar as narrativas subjacentes às estruturas e as ações que formam administradores;
- Compreender o que revelam as práticas sociais de ensino-aprendizagem nas e pelas escolas de administração.

1.2 JUSTIFICATIVA

Preparar futuros gestores para uma conduta intitulada ética em suas carreiras é considerada uma das tarefas mais difíceis da educação gerencial (SOLTES, 2017). O viés instrumental e tecnicista das práticas de ensino se apresenta como uma das fortes críticas atrelada à formação do administrador de empresas (GUERREIRO-RAMOS, 1989; COVRE, 1991; MACFARLANE, 1995; BARROS; PASSOS, 2000; NICOLINI, 2003; ALCADIPANI; CALDAS, 2012).

Nicolini (2003), em seus estudos sobre a “Fábrica de Administradores”, recapitula que o ensino de graduação em Administração no Brasil é caracterizado pela transferência de tecnologia de gestão norte-americana, desvinculado das atividades de ensino e pesquisa, e experimenta uma expansão sem precedentes com qualidade questionável (FLEURY, 1983; GUERREIRO-RAMOS, 1989; COVRE, 1991). Desde o seu início, portanto, o itinerário formativo dos bacharéis em Administração é marcado pelo emaranhado de continuidades, vãos e rupturas promovidas nas e pelas estruturas sociais que, guiados pelos requisitos de desenvolvimento do país, condicionam e motivam a ênfase no ensino da “gerência científica” (COVRE, 1991), reproduzindo e perpetuando o referencial teórico importado e a baixa produção científica no Brasil (NICOLINI, 2003; GIACALONE; THOMPSON, 2006; EVERETT,

2007). Em outros termos, pode-se dizer que estas análises se aproximam das ideias de Guerreiro Ramos (1989) sobre a ciência administrativa que legitima uma sociedade regulada pelo mercado, e que se baseia numa racionalização instrumental para sustentar sua concepção de sucesso. Uma ciência que assume, portanto, “conotações antiéticas” quando comparada aos propósitos fundamentais da existência humana (GUERREIRO-RAMOS, 1989, p. 29).

A “Fábrica de Administradores”, estruturada a partir do ideário da “gerência científica” (GUERREIRO-RAMOS, 1989; COVRE, 1991; NICOLINI, 2003) sugere uma

oposição radical, por exemplo, às ideias do renomado intelectual brasileiro no campo educacional, Paulo Freire (NICOLINI, 2003; CATANI; 2017), cuja vocação ontológica de seu pensamento preza por uma educação libertadora (FREIRE, 1974). O afastamento das ideias de Paulo Freire aponta, por outro lado, para uma possível aproximação da explicação pautada na ontologia historicista de Pierre Bourdieu, baseada nas relações de estruturadas e estruturantes que perpetuam com 'naturalidade' privilégios, injustiças, e até mesmo condições inaceitáveis acerca dos fundamentos da natureza humana. Nesta direção, entende-se que se as organizações estão posicionadas no centro da sociedade contemporânea, um importante espaço de investigação diz respeito à maneira que os futuros gestores se posicionam como instrumentos desta realização.

No percurso investigativo deste trabalho, observou-se que outros julgamentos também são atribuídos à formação dos administradores, entre eles, a identificação da área como um campo plural e superficial na medida em que os currículos não favorecem uma instrumentalização necessária nem para o exercício da profissão, tampouco uma visão pluralista que reconheça as contradições existentes da realidade social (SILVA; FISCHER, 2008). Entre práticas que tocam a superfície do problema de desconexão entre valores e ação, observa-se ainda a falta de prioridade no trato do tema no plano educacional (GIACALONE; THOMPSON, 2006; EVERETT, 2007) e uma concentração dos estudos nos aspectos como a percepção dos estudantes, padrões morais e/ou as estruturas organizacionais e de governança (ADKINS; RADTKE, 2004; FERREIRA; FARIA, 2011; SOLTES, 2017) subjetivamente objetivadas em atos normalizados de *wrongdoing/misconduct* organizacional.

Destarte, para se realizar um trabalho como este, em que se assume que questões éticas são subjetivamente objetivadas em atos normalizados de *wrongdoing/misconduct*, e que são enraizadas por práticas sociais que a sustentam, busca-se contribuição na sociologia de Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) para capturar e compreender as ações que orientam a formação ética dos estudantes de administração no Brasil. Sendo assim, adota-se o construtivismo estrutural como dimensão epistemológica orientadora, apoiando-se na perspectiva socio filosófica deste autor para analisar as práticas de ensino-aprendizagem no campo das escolas de negócios.

Por conseguinte, à luz dos pressupostos metodológicos de Bourdieu, em especial, a partir da tríade campo, capital e habitus e de conceitos como *illusio* e *doxa*,

analisam-se a regularidade e a coerência nas práticas de ensino-aprendizagem. Busca-se, deste modo, compreender as relações que conectam condutas individuais e o meio social, por meio da análise da estrutura das posições objetivas e da subjetividade dos agentes que orientam as situações concretas de ação. Incluindo, ainda, a análise das relações de dominação e exploração características dessas condições (BOURDIEU, 1972).

Dito isto, esta pesquisa se apresenta como inovadora na medida em que analisa as práticas de ensino-aprendizagem a partir de sua função “mistificadora”, que postula uma ocultação do caráter arbitrário, imposto da cultura intitulada como neutra; e que acaba por (re)produzir comportamentos socialmente naturalizados no âmbito das escolas de administração (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Uma vez que este trabalho se propõe a compreender como se constroem as práticas de ensino-aprendizagem que tangenciam a formação dos futuros gestores, assume-se que o sistema de ensino não deveria se colocar como cúmplice de colapsos éticos e/ou organizacionais, como sugere Mitroff (2004). Ademais, diante do momento em que o Brasil e o mundo atravessam, esta pesquisa não omite sua preocupação diante de tudo que se vivencia, especialmente, no que diz respeito à degradação dos valores humanos e do pensamento coletivo no campo social. Deste modo, intenciona-se oferecer contribuições que possam encorajar, em termos práticos, ações particulares de ensino-aprendizagem que apontem para um caminho regenerativo dos tecidos sociais e um pensamento genuinamente coletivo; assumindo, inclusive, que esta não é uma tarefa simples – mas é urgente.

1.3 ESTRUTURA DO ESTUDO

Este trabalho é apresentado em cinco seções, incluindo esta etapa de introdução que abrange o delineamento da problemática, os objetivos, a justificativa teórico-prática, assim como a estrutura do estudo. Na segunda seção, apresenta-se o referencial teórico articulado para sustentar este estudo, dividido em subseções que abarcam os fundamentos da teoria da Prática de Pierre Bourdieu; uma revisão acerca das perspectivas teóricas dominantes/emergentes dos estudos em torno das irregularidades organizacionais, bem como as discussões sobre a maleabilidade da ética organizacional; uma revisão do itinerário percorrido pelos cursos de administração no Brasil, incluindo os movimentos que inserem questões intituladas

como éticas tanto no contexto organizacional como no currículo das escolas de negócios. Na terceira seção, estão estruturados os procedimentos metodológicos que delineiam a pesquisa. Na quarta seção, apresentam-se as reflexões que surgem a partir da compreensão das narrativas do campo investigado. Por fim, na quinta e última seção, apresentam-se as considerações da pesquisa, bem como uma proposta de agenda para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta a base teórica empregada para sustentar esta dissertação. Para facilitar a compreensão sobre o que foi pesquisado durante o período investigativo, optou-se por estruturar o espaço em quatro subseções.

Logo na primeira, apresenta-se sociologia bourdieusiana a partir de uma retrospectiva da trajetória do autor como forma de introdução ao seu pensamento. Em seguida, a partir da leitura dos escritos de Bourdieu, bem como dos textos de alguns de seus orientandos e de outros intérpretes, apresenta-se um resgate de sua visão, centrada no tripé teoria-história-empíria, que caracteriza o seu pensamento e a prática científica de sua sociologia. Adicionalmente, ainda na primeira subseção, apresenta-se um resumo sobre algumas das principais obras do autor que incidem sobre o tema da educação, e que contribuíram para que fosse possível uma reflexão sobre o processo de escolarização e a sua relação com contexto social e de reprodução cultural. Na sequência, na segunda parte desta seção, apresentam-se os resultados de um resgate sobre o *wrongdoing organizacional* e a maleabilidade da ética em contextos organizacionais. Na terceira parte, busca-se apresentar uma discussão sobre os aspectos relacionais, interacionais e pragmáticos encontrados a partir de uma revisão do itinerário dos cursos de administração no Brasil. Na quarta e última seção, em atenção ao primeiro objetivo específico deste estudo, apresenta-se uma discussão sobre ética organizacional à luz da sociologia praxiológica bourdieusiana em contexto de formação educacional.

2.1 SOCIOLOGIA BOURDIEUSIANA

Esta etapa foi desenvolvida intencionando apresentar a sociologia bourdieusiana, a partir de uma revisão do itinerário sociológico do autor, procurando seguir pelo caminho que o levou a desenvolver as tríades: campo, capital e *habitus*; entre outras noções que contornam e fundamentam sua Teoria da Prática. Muito embora, o tema da educação não tenha sido objeto central da trajetória do autor apresenta-se um resgate sobre algumas de suas principais obras que incidem sobre o tema e o levam a alçar, também, a posição de sociólogo da educação.

2.1.1 Introdução ao pensamento de Pierre Bourdieu

Nascido em 1º de agosto de 1930, em Béarn, região rural do sudoeste da França¹, situada nos Pirineus e próxima da Espanha, cuja língua nativa era o occitânico, Bourdieu inicia seus estudos ao lado dos filhos de camponeses e operários da região. Entre os anos de 1941 e 1947, o filho de Albert e Noemie Bourdieu, ambos de origem rural, frequenta o Liceu de Pau (capital do Béarn) onde destaca-se, e é aconselhado a inscrever-se no melhor curso preparatório para *École Normale Supérieure*, o *Khâgne* do Liceu *Louis-le-Grand* de Paris. – Este curso, naquela época, reunia os melhores estudantes em ambiente de competição e devoção acadêmica (WACQUANT, 2002).

Ao ingressar na *École Normale Supérieure* (1951-1954), Bourdieu assume a disciplina de Filosofia, dominada na época pelo existencialismo sartriano. Na ocasião, aprofunda seus estudos da lógica e da história da ciência, sob à influência de Alexandre Koyré, Jules Vuillemin, Eric Weil, Martial Guérault, Gaston Bachelard e Georges Canguilhem (WACQUANT, 2002). E, após defender tese intitulada “*Estruturas temporais da vida afetiva*”, passa a ensinar Filosofia numa pequena cidade na região central da França, e após um ano, foi enviado à Argélia, a fim de servir na missão de “pacificação” da colônia norte-africana (WACQUANT, 2002; CATANI et al., 2017).

A passagem pela Argélia (1955-1958) muda a vida intelectual de Bourdieu. Em pleno contexto de guerra pela independência da França, envolvido emocionalmente com as lutas daquela sociedade (BOURDIEU, 2009), Bourdieu volta-se à Sociologia, interessado em compreender as formas de consciência e os fundamentos das lutas políticas. Então, assim começa seu compromisso público frente à causa da independência daquele país², (WACQUANT, 2002; BOURDIEU, 2009; CATANI et al., 2017). Neste ambiente, Bourdieu estabelece suas relações com a Sociologia³ por meio de seus contatos com pesquisadores críticos à colonização

¹ Local dos seus primeiros estudos etnológicos – e assunto de seu último livro publicado: *Le bal des célibataires*.

² O seu compromisso com o povo argelino continuará até o final de sua vida, quando Bourdieu denuncia a cumplicidade do governo francês com o governo militar argelino na guerra que se desencadeia depois da anulação, em 1992, das eleições ganhas pela Frente Islâmica de Salvação (FIS)

³ Disciplina, até então, menosprezada por sua escola de formação

francesa, e escreve seu primeiro Livro *Sociologie de l'Algérie* (1958) (WACQUANT, 2002; CRIADO, 2017).

Logo após ter casado com a socióloga Marie-Claire Brizard, em 02 de novembro de 1962, de cuja união nascem três filhos (Jerome, Emmanuel e Laurent), Bourdieu organiza uma grande pesquisa – combinando diversas técnicas de investigação (enquetes, análises de documentos, observação participante, entrevistas) – que acabam por oferecer elementos para publicação de mais dois livros: *Travail et travailleurs en Algerie* (1963) e *Le deracinement* (1964). Estas obras, além de revelarem a estrutura social argelina, começam a produzir efeitos conciliação de suas intenções práticas com intenções científicas (BOURDIEU, 2009). Este movimento ocorre justamente numa época em que por conta das publicações Claude Lévi-Strauss⁴ (1958 e 1967), portanto, o auge do estruturalismo, se impunha a toda uma geração uma maneira de confrontação destas intenções como forma de conceber a atividade intelectual (BOURDIEU, 2009).

Seguindo pela trajetória do autor, observa-se que já nesta época, Bourdieu combinava métodos etnográficos com estatísticas, interpretações microscópicas com a explanações macroscópicas que ligavam as estruturas sociais às formas culturais – mapeando, o que seu orientando Wacquant (2002, p. 97) complementa, como sendo “o cataclismo social produzido pelo capitalismo colonial e a luta de libertação nacional”.

Dito isto, após ser indicado para assumir a direção do Centro de Sociologia Europeia (indicação de Raymond Aron) e a direção da coleção *Le Sens Commun* para a editora parisiense Minuit⁵, ambas em 1964, Bourdieu desvela a perpetuação da desigualdade social no campo da educação em *Les héritiers*, e em outras práticas culturais, com *Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie* (1965) e *L'Amour de l'art: les musées d'art européens et leur public*.

No entanto, suas contribuições não se restringem a estes trabalhos. Apenas para ressaltar, para fins de introdução ao seu pensamento, aquelas que são as

⁴ LEVI STRAUSS, C *L' antropologie structurale*. Paris, Plon, 1958; LEVI STRAUSS, C. *Les structures de la parenté*. Paris: Mouton, 1967, apenas para citar algumas.

⁵ Por mais de duas décadas, Bourdieu dirigiu essa coleção, na qual publicou obras clássicas (de Durkheim, Mauss, Halbwachs, Cassirer, Bakhtin, entre outros), bem como traduziu e divulgou, na Franca, grandes autores contemporâneos (entre eles, Goffman, Bernstein, Labov, Godoy, Hoggart)

basilares deste estudo, observa-se as que são originárias de sua preocupação em torno da relação entre dominantes e dominados. Orientado por este ensejo, Bourdieu reconhece os microcosmos da religião, da literatura, da ciência, da filosofia, política, artístico e da alta costura, e mais adiante designará estes espaços como campo. Com efeito, revela os esquemas de percepção e ação construídos no interior destes espaços, retrabalhando o conceito aristotélico-tomista de *habitus*, constituindo, assim, sua sociologia disposicional da ação socialmente constituída e individualmente incorporada pelos referidos esquemas de percepção e apreciação (BOURDIEU, 2002, 2004, 2009, 2018).

Estes estudos de campo serviram como base para o sua *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), obra que também justifica a preocupação do autor com a reflexividade sociológica, no sentido de que as ferramentas das ciências sociais fossem transformadas em prática científica de reflexão crítica das condições sociais e as operações de construção do objeto.

Assim, combinando o legado racionalista de Bachelard (racionalismo) e o materialismo histórico, a sociedade de classes e a dialética de Marx, as formas simbólicas de Durkheim; e Weber (os tipos ideais, visão agnóstica sobre os *Lebensordnungen* em competição com as fenomenologias de Husserl e Merleau-Ponty), Bourdieu torna-se um dos intelectuais mais importantes das ciências humanas e sociais (WACQUANT, 2002; BOURDIEU, 2004; CATANI et al., 2017). Ao falecer em 2002, por conta de um câncer no pulmão, deixa um seu legado publicado em 37 livros e 400 artigos (WACQUANT, 2013) que o posiciona como um dos sociólogos mais citados em estudos organizacionais, assim como entre outras diversas áreas do conhecimento (LETRARI; CHIBA; SOUZA, 2018).

No Brasil, em pleno contexto de luta pela democracia, Bourdieu tem seus textos traduzidos pela primeira vez, no mesmo ano, em duas coletâneas: a primeira, "*Sociologia da juventude*" (Brito, 1968); e a segunda em "*Problemas do estruturalismo*" (Pouillon, Jean et al., 1968), Alguns anos mais tarde, mais precisamente em 1974, o livro intitulado "*Economia das trocas simbólicas*", organizado por Sergio Miceli, reúne um conjunto de artigos publicados na Europa por Bourdieu entre os anos de 1960 e 1971, inaugura a primeira fase de recepção das obras do autor no Brasil (ORTIZ, 2013; ARRUDA; ORTIZ; CATANI, 2018).

A segunda fase de difusão do pensamento bourdieusiano é marcada pelo momento em que o ambiente intelectual brasileiro é influenciado pelo autoritarismo da

época e pela “aclimatação das ideias estrangeiras a tal situação repressiva” (2013, p. 87). A publicação da coletânea, dirigida por Florestan Fernandes, sobre Bourdieu na coleção “*Grandes Cientistas Sociais*”, em 1984, contribui para uma apropriação pelas ciências sociais brasileiras de uma nova concepção de política e de poder (ORTIZ, 2013; ARRUDA; ORTIZ; CATANI, 2018).

Estes aspectos introdutórios, mais do que oferecer um ponto de partida, apontam para o lugar de fala do autor. Intelectual amplamente reconhecido pela grandiosidade de sua obra⁶, Bourdieu aparece como um forte ativista político. Como visto até aqui, suas críticas perpassam pela revelação: das funções sociais do sistema de ensino; das práticas culturais distintivas pareadas à constituição e ao arranjo das classes sociais; as particularidades do universo intelectual; pelos confrontos nos campos de produção simbólica; a da dissimulação e a dominação consentida do poder. Todo este caminho percorrido por Bourdieu, apresentado e discutido nas próximas seções deste trabalho, rompem com a fase de inspiração funcionalista dos estudos sociológicos, e firmam a Sociologia como disciplina científica na Europa – tornando-o referência em outros diferentes campos disciplinares, tais como: antropologia, história, economia e psicologia (WACQUANT, 2002; GOMEZ, 2015; CATANI et al., 2017).

2.1.2 A prática como âmago do questionamento sociológico

Como visto na etapa de introdução ao pensamento, a Argélia dos anos 60, em pleno contexto de guerra por sua independência, foi para Bourdieu um ambiente para maturação do seu pensamento e de sua sociologia. É neste período que o sociólogo, analisando a passagem daquela sociedade pré-capitalista tradicional para uma sociedade capitalista moderna (em contexto de colonização e de guerra), elabora os principais conceitos e teorias acerca do mundo social.

Os textos produzidos logo após seu retorno a Paris⁷, retratam o modo como Bourdieu analisa a estrutura social argelina. Com efeito, instrumentalizam o seu

⁶ No Brasil, Bourdieu tem uma maior penetração nos estudos no campo educacional quando comparado, de modo mais geral, os estudos do mundo social. Dividindo espaço, embora com posições contrárias) com nomes como o de ASHÍ Freire e Gramsci (CATANI et al., 2017)

⁷ Bourdieu regressa a França por conta de que seu nome figurava a lista vermelha das associações de extrema direita.

primeiro balanço metodológico, intitulado: Um esboço da teoria prática (1972), obra que será estendida, revisada e discutida, mais adiante, em outros textos como Sentido Prático (1980), Razões Práticas (1994), Coisas Ditas (1990) Meditações Pascalinas (1997), isso apenas para citar algumas obras com reflexos no campo das ciências sociais e humanas.

A construção do seu projeto sociológico e o seu distanciamento da filosofia ocorre, portanto, concomitantemente. No que diz respeito às dimensões que integram sua concepção sociológica, desenvolve-se nesta seção aquelas que abarcam preocupações do autor em torno da reflexividade sociológica, o pensamento relacional e a superação de clássicas oposições na ciência, colocando a prática no âmago do questionamento sociológico.

No que se refere às oposições canônicas, observadas por Bourdieu, resgatam-se as que são operadas entre indivíduos e sociedade, entre teóricos e empiristas, entre o estruturalismo e fenomenologia, e ainda as que contornam subjetivistas e objetivistas.

Nos termos de Bourdieu

O exemplo mais típico é a oposição, absolutamente absurda em termos científicos, entre indivíduo e sociedade, oposição que a noção de *habitus* enquanto social incorporado, logo, individualizado, visa superar. Por mais que se faça, a lógica política relançará eternamente a questão: basta na verdade introduzir a política no campo intelectual para fazer com que exista uma oposição, que só tem realidade política, entre partidários do indivíduo ("individualismo metodológico") e partidários da "sociedade" (catalogados como "totalitários"). Essa pressão regressiva é tão forte que, quanto mais a sociologia avançar, mais difícil será estar à altura da herança científica, acumular realmente as aquisições coletivas da ciência social. (BOURDIEU, 2004, p. 45)

Dentre estas oposições, a que contorna o objetivismo e o subjetivismo é para o autor a mais prejudicial à ciência social justamente porque provê mutilações no conhecimento sociológico. Em sua visão, estas oposições são incompatíveis e/ou inconciliáveis apenas em suas aparências (BOURDIEU, 2004). Mesmo com renascimentos constantes, estas formas são consideradas pelo autor igualmente indispensáveis. Afinal, "[...] não pode se reduzir nem a uma fenomenologia nem a uma física social" (2004, p. 43).

Orientado pelo propósito de superar o antagonismo, conservando, no entanto, as aquisições de cada uma dessas posições, Bourdieu busca dar conta da realidade do mundo social, revelando as inadequações e os vieses permitidos pela razão teórica

ao pensar a prática. A apropriação do seu pensamento, neste sentido, pressupõe a necessidade de empenho no rompimento com o imediato na análise do objeto, assim como o afastamento da rigidez dos modelos explicativos da vida social (THIRY-CHERQUES, 2006), caracterizando, portanto, o que o autor considera como reflexividade sociológica.

Sua epistemologia sugere uma “objetivação do sujeito objetivante” que subjaz ao fenômeno e suas manifestações (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 30). Dizer isso, significa que a sua base epistemológica trata as tramas lógicas ou problemáticas que evidenciam a presença de uma estrutura subjacente ao social, oferecendo bases reflexivas para compreensão da importância da prática na teoria social, onde a estrutura é incorporada no sujeito dentro de sua realidade (THIRY-CHERQUES, 2006). Com efeito, Bourdieu identifica modos de conhecimento teórico, não exclusivos, mas que se diferenciam por se oporem ao modo de conhecimento prático.

O **conhecimento fenomenológico**, também, chamado de "interacionista" ou "etnometodológico", busca explicitar a verdade da experiência primeira do mundo social (BOURDIEU, 2002). É, portanto, aquele que se relaciona com o meio familiar, e por sua vez, a apreensão do mundo social é tomada como natural e evidente (*taken for granted*). Tratado em suas origens por Husserl⁸, este modo de conhecimento toma como objeto a reflexão sobre a experiência, permanecendo, assim, na dimensão subjetiva ou intersubjetiva. No entanto, nos termos de Bourdieu, esta experiência, “por definição, não reflete” (2009, p. 44). Dito de outra maneira, a crítica de Bourdieu aponta para uma incapacidade racional de um sujeito refletir e superar a mera descrição daquilo que considera como vivido. Deste modo, ao declarar como verdadeira a experiência primeira, acaba por excluir as próprias condições de possibilidade do conhecimento (BOURDIEU, 2009).

O **conhecimento objetivista**, chamado, também, por conhecimento tácito, é construído a partir de relações objetivas (econômicas ou linguísticas), que estruturam as práticas e as representações das práticas. Dominante nos anos 60, Bourdieu esclarece que este modo de compreensão do mundo social intenciona estabelecer as regularidades objetivas que não dependem da individualidade, isto é, não dependem das consciências e das vontades dos sujeitos no mundo. Nos termos do autor:

⁸ HUSSERL, E. *Logique formelle et logique transcendentale*. Paris, P. U. F., 1965.

objetivismo constrói uma teoria da prática (enquanto execução), mas somente como um subproduto negativo ou, se assim podemos dizer, como um resíduo, imediatamente posto de lado, da construção dos sistemas de relações objetivas (BOURDIEU, 2002, p. 6).

Apoiando-se no estruturalismo e no marxismo, portanto, em relações linguísticas (saussuriana) e econômicas, o modo de conhecimento objetivista introduz o que o sociólogo chama de “descontinuidade marcada entre o conhecimento erudito e o conhecimento prático” (2009, p. 44), questionando, portanto, as condições de possibilidade deste conhecimento e o seu estado supostamente natural. O que sugere uma rejeição ao estado das racionalizações ou das pré-noções científicas. Rompendo, então, com o senso comum, e opondo-se ao conhecimento fenomênico, o objetivismo apoia a construção de uma teoria da prática enquanto execução, mas sem reduzir a ciência social a construções de segundo grau (BOURDIEU, 2009).

Portanto, sem rechaçar o conhecimento objetivista, mas buscando superá-lo, Bourdieu integra o que este modo se opõe (os aspectos da experiência primeira), além de considerar o sistema de relações objetivas, e incluir a interiorização desse sistema como forma de disposições – o *habitus*. São por estes pressupostos que Bourdieu identifica o terceiro modo de conhecimento – o **conhecimento praxeológico**.

Este conhecimento toma como objeto o sistema das relações objetivas e as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, colocando, assim, a prática como âmago do questionamento sociológico reflexivo (BOURDIEU, 2002, 2009). Neste modo, a manutenção da ordem, estabelecida como natural, é compreendida como uma imposição dos sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais (BOURDIEU, 2009).

Em outros termos, o modo de conhecimento praxeológico, identificado por Bourdieu, se afasta das oposições que tendem a conceber as ações a partir do ponto de vista individual ou subjetivo (resultantes de um cálculo utilitário de meios e fins), e que reduz a questão da ação a uma simples execução de regras. Acabando, deste modo, por conferir uma autonomia ilusória aos agentes, sem oferecer explicações adequadas sobre a participação do processo de produção e reprodução da linearidade do contexto social – e, sem explicar, adequadamente, como e por que os agentes participam do processo de produção e reprodução das regularidades presentes no seu contexto social (BOURDIEU, 1984).

Considerado como um “crítico arguto da tentação profética que pode incorrer os cientistas humanos” (SERGIO MICELI, 2007, p. 8), Bourdieu, ancora-se à filosofia das ciências, em especial, nas tradições de Bachelard (1984, 1990, 1996) assim como à fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty (THIRY-CHERQUES, 2006; BONTEMS, 2017), prezando por uma ciência social capaz de controlar seus vieses, como uma atividade racional, livre de doutrinas e amarras ideológicas – o que o autor chamava de “ilusão escolástica” (BOURDIEU, 1984; SCARTEZINI, 2011).

Talvez a única função da sociologia seja mostrar, tanto por suas deficiências visíveis quanto por suas realizações, os limites do conhecimento do mundo social e, assim, dificultar todas as formas de profecia. É claro pelo profetismo que afirma ser ciência. (BOURDIEU, 1984, p. 37).

Com a intenção de favorecer uma compreensão das fontes e práticas do pensamento Bourdieusiano, que dão origem a sua formulação da Teoria da Prática, apresentam-se os pressupostos aceitos, recusados e as ponderações adotados por Bourdieu.

QUADRO 1 – FONTES E PRÁTICAS DO PENSAMENTO BOURDIEUSIANO

(continua)

Fontes	Aceitações	Negativas	Ponderações
Filosofia das Ciências	O pensamento opera em movimento que descobre, integra e supera as limitações teóricas Oposição às rotinas do pensamento corrente no mundo social (senso comum); Relacional e disposicional	Aplicação dos sistemas classificatórios aos objetos de investigação Tipologias	
Estruturalismo	Existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes (Saussure e de Lévi-Strauss) Existência de estruturas transfactuais, que escapam à observação empírica. Neste sentido, a realidade só possa ser conhecida graças à intervenção de teorias e arcabouços conceituais Estruturas devem ser desveladas com o auxílio de métodos empíricos	As estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação Visão objetivista que nega a prática dos agentes e não se interessa senão pelas relações de coerção que eles impõem. O determinismo e a estabilidade das estruturas, A ação com uma simples execução de regras sociais, sem explicar adequadamente como e por que os atores participam do processo de produção e reprodução das regularidades presentes no seu contexto social	As estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente Mantém a noção de que o sentido das ações não pertence ao sujeito, mas ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam
Fenomenologia	Rompimento com o senso comum e/ou doutrinas Necessidade de abandono da atitude naturalizada ante o objeto Integração do agente e do pesquisador na atividade analítica Construção do fato social	Descritivismo, que considera apenas como uma etapa do processo de investigação A captação restrita à experiência e a percepção imediata do mundo social, tal como vivida cotidianamente pelos membros da sociedade Exclusão das investigações sobre as condições da experiência subjetiva	O princípio é estrutural para atividade analítica

Fonte: Elaborado pela autora (2021), baseado em Thiry-Cherques (2006) e Catani et al. (2018).

QUADRO 1 – FONTES E PRÁTICAS DO PENSAMENTO BOURDIEUSIANO

(conclusão)

Fontes	Aceitações	Negativas	Ponderações
Marxismo	Ideias de dominação e de consciência de classe (integrando o conceito de <i>habitus</i>) A dominação se exerce sempre mediante violência, seja ela bruta ou simbólica (seja coação física e/ou espiritual sobre as consciências)	Luta de classes: falsa consciência, alienação, mistificação etc. Direção ao “economismo”, que conhece apenas a economia no sentido restrito da economia capitalista. As outras formas de capital: social, cultural e simbólico Profissão de fé/doutrinação	A ilusão racionalista: O pensamento que não leva em conta a situação o mundo em que se está imerso
Individualismo metodológico	A formação das ideias é tributária das suas condições de produção Os atos e os pensamentos dos agentes se dão sob “constrangimentos estruturais”	O fenômeno social é unicamente produto das ações individuais, e que a lógica dessas ações deve ser procurada na racionalidade dos atores.	O individualismo metodológico pressupõe, portanto, intencionalidade deliberada e ação intencional. A alternativa ao individualismo metodológico não é tanto o coletivismo ou o holismo, mas o relacionálissimo
Positivismo	Os métodos estatísticos básicos de levantamento e de análise do social.	Objetividade da investigação, característico das ciências exatas Filiação à ideologia romântica do gênio criador como individualidade única e insubstituível	A observação será tanto mais produtiva quanto melhor articulada é a reflexão lógica que a antecede e mais sistemática for a teoria que predetermina os dados pertinentes e significantes subjetivos

Fonte: Elaborado pela autora (2021), baseado em Thiry-Cherques (2006) e Catani et al. (2018).

Face a essas colocações, observa-se que sociologia praxiológica de Bourdieu pode ser compreendida como uma sociologia da construção das visões de mundo – para a construção desse mundo. Assim, o espaço social, será fruto de uma construção social, construído a partir de pontos de vista que nada mais são, do que “visões tomadas a partir de um ponto” (BOURDIEU, 2004), ou seja, a partir de uma posição.

Deste modo, o mundo social é, para Pierre Bourdieu, construído por uma conjunção de pontos de vista de agentes (ou de um grupo de agentes). Estes agentes, ora dominantes e ora dominados, ocupam uma posição no espaço social que é

sempre relacional. Relacional porque os agentes recebem ou provocam influências que são incorporadas e que naturalizam a própria condição (BOURDIEU, 2004).

Ao se fazer esta opção de análise, afasta-se da ideia de “sujeito” universal (âmago da fenomenologia), e aproxima-se do terreno da ação, sobretudo, refutando a ideia de que o “sujeito” possa ser um ator isolado de suas relações, com autonomia plena, e consciência de suas deliberações. Nesta direção, o indivíduo, portanto, é considerado agente que se define por suas relações com a estrutura e por seu volume de bens – o **capital** (econômico, social, cultural e/ou simbólico). Tem-se aqui, deste modo, a marca da abordagem bourdieusiana do relacional, a qual considera que “o real é relacional” na vida social (BOURDIEU, 2008a, p. 22), isto significa dizer que para o autor a realidade social consiste de relações, sejam elas materiais ou simbólicas, que por sua vez, existem, sob a forma reificada, como estruturas de posições objetivas – o **campo**; e sob a forma incorporada como esquemas mentais de percepção e apreciação, compondo deste modo, o **habitus**.

2.1.3 A tríade bourdieusiana e outros conceitos que fundamentam a prática

Para dar conta da tarefa de “dizer as coisas do mundo social”, empreitada paradoxal para o sociólogo (BOURDIEU, 1984, 2004), desenvolve-se, neste espaço, a tríade conceitual bourdieusiana: *habitus*, campos e capital, entre outros conceitos que contornam e fundamentam a Teoria da Prática, pensados por Pierre Bourdieu. Muito embora, a ideia de conceitualização possa oferecer, implicitamente, efeitos de neutralização ou negação, segue-se neste desenvolvimento a partir do aparato conceitual empregado por Bourdieu para construção da sua Teoria da Prática.

Habitus é uma noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, e que já havia sido objeto de inúmeros estudos anteriores à Bourdieu, por autores como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss (BOURDIEU, 2004). No entanto, para Bourdieu os estudos deste grupo de intelectuais, são inspirados numa mesma intenção teórica e apontavam para uma mesma direção na tentativa de sair da filosofia da consciência. Em outra direção, o sociólogo busca reagir à orientação mecanicista da prática como simples execução, bem como do estruturalismo. Aproximando-se, portanto, de Chomsky, intelectual com as mesmas intenções teóricas (que também tratara sobre o *habitus*), Bourdieu, então,

insiste nas capacidades geradoras das disposições do agente, apontando para a natureza das disposições adquiridas, socialmente constituídas

Nos termos do autor

(...) eu queria lembrar que essa capacidade "criadora, ativa, inventiva", não é a de um sujeito transcendental como na tradição idealista, mas a de um agente ativo. Mesmo com o risco de me ver alinhado com as formas mais vulgares do pensamento, queria lembrar o "primado da razão prática" de que Fichte falava, e explicitar as categorias específicas dessa razão (o que tentei fazer em *Le Sens Pratique*) (BOURDIEU, 2004, p. 25–26).

Funcionando no nível prático, como um sistema de esquemas adquiridos, como categorias de percepção e apreciação ou como princípios de classificação que organizam a ação, a noção de *habitus* significa, de acordo com Bourdieu (2004), o mesmo que construir o agente social como operador prático de construção de objeto, o que acaba, por sua vez, reintroduzindo os agentes no âmbito investigativo (apartado por Lévi-Strauss e os estruturalistas) (BOURDIEU, 2004).

O mundo prático que se constitui na relação como *habitus* como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras é um mundo de fins já realizados, modos de emprego ou movimentos a seguir, e objetos dotados de um "caráter teleológico permanente", como diz Husserl, ferramentas ou instituições; isso porque as regularidades inerentes a uma condição arbitrária (no sentido de Saussure ou de Mauss) tendem a aparecer como necessárias, até mesmo naturais, pois estão no princípio dos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidas (BOURDIEU, 2009, p. 88)

Inspirado pela preocupação de reintroduzir a gênese das disposições e da história individual, Bourdieu elabora, desta maneira, o que ele chama de estruturalismo genético. Direcionando, críticas à ideologia do dom e as intenções antigenéticas do estruturalismo, o sociólogo argumenta que a ação não é uma simples execução ou obediência de regras, onde o sujeito é autômato. Inclusive, Bourdieu se opõe ao termo sujeito quando diz: "falo em agentes e não em sujeitos" (BOURDIEU, 2004, p. 27). Mesmo em contextos mais complexos, os agentes investem princípios incorporados de um *habitus* gerador, isto é, de um sistema de disposições adquiridas pelas experiências que variam conforme a posição e o momento.

Destarte, a análise das estruturas objetivas (dos campos) será inseparável da análise da gênese e das estruturas mentais, que são, em parte, produto da incorporação da própria estrutura (BOURDIEU, 2004). A sociologia praxiológica bourdieusiana irá considerar, desta forma, o espaço social como produto de lutas

históricas, constituído por agentes comprometidos em função de sua posição e pelas estruturas mentais pelas quais eles apreendem esse espaço (BOURDIEU, 2004).

A noção de *habitus*, com efeito, torna possível afirmar algo semelhante à noção de hábito, enquanto se distingue dela em um ponto essencial: “*habitus*, como a palavra diz, é o que adquirimos, mas que é corporificado de maneira duradoura no corpo na forma de disposições permanentes (BOURDIEU, 1984, p. 69)”. Por conseguinte, o *habitus* é algo gerador, uma pulsão à reprodução das próprias condições de produção, incluindo, inclusive, a noção de *ethos* que funciona como um sistema de disposições adquiridas por aprendizado implícito ou explícito, gerador de práticas distintas e distintivas, que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos de seus autores sem caráter intencional.

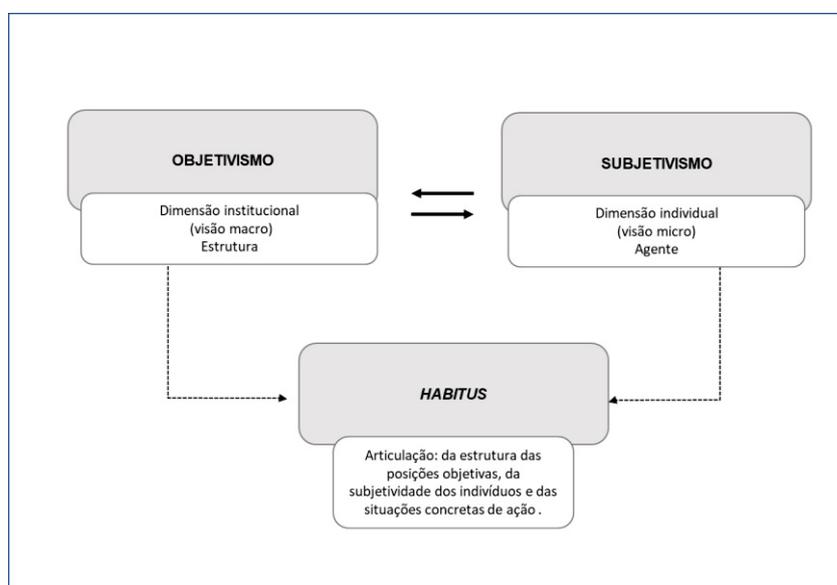
Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – O que operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (BOURDIEU, 2008a, p. 22)

Em outros termos, a noção de *habitus* exerce função de articulação entre três dimensões de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação (CATANI et al., 2017), conforme expressado na **Error! Reference source not found.**1. Como produto da história, o *habitus* produz as práticas, sejam elas individuais e/ou coletivas, sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo (BOURDIEU, 2004).

O que não significa que esta ação, conforme dito anteriormente, seja uma resposta cuja chave estaria inteiramente no estímulo desencadeador, ou um produto da experiência biográfica do agente (BOURDIEU, 1984). O *habitus*, portanto, se propõe a “dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU, 2008a, p. 21), pressupondo, deste modo, que cada classe de posições organiza uma classe de *habitus* (de gostos) vinculados por suas afinidades, atuando como princípios

geradores de práticas distintas e distintivas (BOURDIEU, 2008a). Ao mesmo tempo, isso significa dizer, que são diferenciados e diferenciadores.

FIGURA 1 – FUNÇÃO DO *HABITUS*



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em síntese, o *habitus* é produzido por condicionamentos que se associam a uma classe de condições de existência. Dizer isso, significa para Bourdieu que estes condicionamentos se reproduzem como sistemas inculcados de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Ao mesmo tempo, se reproduzem como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo (BOURDIEU, 2018).

As noções de *habitus* e a de agente, apresentados até este momento, se colocam de forma a viabilizar a compreensão das estruturas sociais e os seus processos de dominação, concomitantemente, intencionam atender às expectativas do sociólogo em debater no que se refere à superação do duelo objetivismo versus subjetivismo. Portanto, o agente, inserido numa posição social (no campo) tem o *habitus* herdado por um grupo social, ao mesmo tempo que seleciona e estabelece seus objetivos de ação em acordo com seu sistema de disposições socialmente estruturados dentro de um campo.

O **campo** é um dos conceitos da tríade, retomado várias vezes, por conta das possibilidades de suas inflexões (LAHIRE, 2017) Uma noção que acaba por

atravessar toda sua obra, e que surgiu do encontro entre suas pesquisas sobre sociologia da arte tema de seminário na *École Normale Supérieure*, por volta de 1960, e por conta do capítulo consagrado à sociologia religiosa em *Wirtschaft und Gesellschaft*⁹ (BOURDIEU, 2004).

Assim, para construir realmente a noção de campo, foi preciso passar para além da primeira tentativa de análise do campo intelectual como universo relativamente autónomo de relações específicas: com efeito, as relações imediatamente visíveis entre os agentes envolvidos na vida intelectual – sobretudo as interações entre os autores ou entre os autores e os editores - tinham disfarçado as relações objetivas entre as posições ocupadas por esses agentes, que determinam a forma de tais interações. Foi assim que a primeira elaboração rigorosa da noção saiu de uma leitura do capítulo *Wirtschaft und Gesellschaft* consagrado à sociologia religiosa, leitura que, dominada pela referência permanente ao campo intelectual, nada tinha de comentário escolar. Com efeito, mediante uma crítica da visão interacionista das relações entre os agentes religiosos proposta por Weber que implicava uma crítica retrospectiva da minha representação inicial do campo intelectual, eu propunha uma construção do campo' religioso como estrutura de relações objetivas que pudesse explicar a forma concreta das interações que Max Weber descrevia em forma de uma tipologia realista (BOURDIEU, 2018, p. 65–66).

Para o sociólogo, a noção de campo é uma estenografia conceitual de um modo de construção do objeto, que permite a apreensão da ordem estabelecida, cujas homologias estruturais e funcionais, comuns a todos os campos, sem efeitos de hipóstase, funcionam como metáfora que produz o reconhecimento de toda a tradição epistemológica (BOURDIEU, 2018).

As transferências metódicas de modelos baseados na hipótese de que existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos, ao invés de funcionarem como simples metáforas orientadas por intenções retóricas de persuasão, têm uma eficácia heurística eminente, isto é, a que toda tradição epistemológica reconhece à analogia (BOURDIEU, 2018, p. 66-67)

As aplicações práticas do campo tornam-se, então, uma das vias possíveis que conduzem a um nível de generalidade mais elevado dos princípios teóricos envolvidos no estudo empírico de universos diferentes e às leis invariantes da estrutura e da história dos campos (BOURDIEU, 2018).

⁹ Max Weber, *Wirtschaft and Gesellschaft*, II, Berlim, Colónia, Kitpenheuer und Witsch, 1956,

Estas elucubrações, levam Bourdieu, ao longo de sua trajetória, a propor o campo como um microcosmo dentro de um macrocosmo, que existe como um sistema estruturado de relações objetivas, hierarquizado, que abriga práticas que obedecem a uma lógica de regras e interesses próprios (irredutíveis a outros campos), com autonomia relativa (porque não está livre de imposições do macrocosmo), e que sobretudo, pode ser considerado como um produto de lutas históricas por apropriação de capitais (distribuídos de forma desigual no campo). Em suas palavras originais, Bourdieu explica

Um campo é um universo em que as características dos produtores são definidas por sua posição nas relações de produção, pelo lugar que ocupam em um determinado espaço de relações objetivas” (BOURDIEU, 1981, p. 80).

Em outros termos, o campo para Bourdieu se organiza como uma rede de relações sociais, que funcionam como sistemas estruturados de posições e relações de poder, abarcam em seus locais lutas por recursos e acessos, que governados por suas próprias "regras do jogo", oferecem um *modus operandi* particular de troca e recompensa, conferindo aos jogadores em campo um "sentido do jogo" prático – o *habitus*. A compreensão das práticas sociais do campo será possível, portanto, a partir da análise da posição dos diferentes agentes no campo e em suas relações com a estrutura. Por conseguinte, cada campo poderá ser visto como a institucionalização de pontos de vista inculcados nas coisas e no *habitus*, que por sua vez, será para Bourdieu (2001), uma espécie de imagem que se constitui a partir de uma crença no valor de instrumentos de construção e do que fora construído (ethos) (BOURDIEU, 2001a). Em complemento, o autor assevera

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas (BOURDIEU, 2018, p. 69).

Na base analítica primária do mundo social performam os campos econômico, político, cultural e, e deles derivam outros campos. Para o autor, cada um dos campos corresponde a um ponto de vista fundamental sobre o mundo que da mesma forma que cria o seu próprio objeto, e encontra nele mesmo, os argumentos para sua compreensão e explicação sobre o próprio objeto (BOURDIEU, 2001a).

No que se refere ao **campo econômico**, observa-se que os estudos de Bourdieu a respeito da produção e da comercialização de casas próprias, em 1997, tiveram por finalidade colocar à prova os pressupostos teóricos, antropológicos, sobre os quais, segundo Bourdieu (2003), repousavam a ortodoxia econômica. Neste ensejo, Bourdieu busca criar as condições experimentais de um aprofundado exame crítico dos princípios de construção da teoria econômica, permeando, do mesmo modo, dimensões das teorias dos contratos, das antecipações racionais, e da racionalidade limitada. No entanto, é em torno da construção dos fundamentos da teoria econômica que Bourdieu analisa a representação do agente e da ação, bem como suas preferências e/ou suas necessidades.

Destarte, analisando este mercado, Bourdieu justifica o campo econômico como um produto de uma dupla construção social, ao qual o Estado possui postura decisiva na construção da demanda, na administração da produção das disposições individuais, bem como os sistemas de preferências individuais. Para Bourdieu (2003) esta influência ocorre tanto pela atribuição de recursos, característica do Estado, tanto como por leis e regulamentações. Regido, portanto, por uma lei própria que abriga lutas incessantes, o campo econômico é habitado pelo Estado (como nenhum outro campo), o que permite, como dito, exercer uma influência determinante no funcionamento do campo, e em menor grau em outros.

Estas reflexões em torno de sua aproximação empírica, apresentada neste espaço, para fins de construção do entendimento sobre a tríade conceitual, leva Bourdieu a descrever a gênese do campo econômico que, por sua força, se impõe a todos os demais campos, que irão depender, em graus variados, de sua posição e capacidade econômica (BOURDIEU, 2003).

Uma forma de se analisar este campo é compreender como ele se distingue dos outros campos quando se analisa, como por exemplo, as sanções, “especialmente brutais”, e as condutas finais em busca aberta da maximização do lucro material individual (BOURDIEU, 2005b, p. 22). No entanto, não se pode reduzir a leitura do campo, apenas, às esferas da lógica de troca mercantil. Sobretudo, porque a compreensão de suas práticas perpassa, concomitantemente, pela compreensão do interesse econômico, sobre a formação do valor, sobre a matéria a ser calculada. Para usar os termos do autor, “a crença fundamental no valor das apostas e do próprio jogo” (BOURDIEU, 2000, p. 23) – **A *illusio***

Chega-se então, a noção de *illusio*. Termo de origem da raiz *ludos* (jogo), é uma noção adotada por Bourdieu em substituição à noção de “interesse”, e que reflete o agir disposicional, ou seja, a capacidade de ajustamento entre as estruturas mentais dos agentes (o *habitus*) e as estruturas objetivas, portanto, são o que Bourdieu irá afirmar como sendo parte da ação (BOURDIEU, 2001a, 2008a; CATANI et al., 2017).

A *illusio*, para o sociólogo em apreço, é “parte da rotina, das coisas que se faz e que se faz porque se fazem e na verdade sempre se fez assim” (2001a, p. 165). Em outras palavras, significa dizer que se um indivíduo interpreta o sentido das normas e/ou das regras de maneira que ele julga adequada, essa atividade se desenrola num espaço que tem uma história circunscrita, construída a partir de crenças aparentemente não questionadas, e que constituem a “base do jogo” (BOURDIEU, 2001a; RAGOUNET, 2017). Como uma maneira de estar no mundo, a *illusio* faz com que o agente se ocupe deste mundo participando do jogo. Nos termos originais do autor,

a *illusio* constitui o campo como espaço de jogo e faz com que os pensamentos e as ações possam ser afetados e modificados a despeito de qualquer contato físico ou na falta de qualquer interativo simbólica, em particular na e pela relação de compreensão. o mundo é compressível, dotado imediatamente de sentido (BOURDIEU, 2001a, p. 165)

Para facilitar a compreensão dessa noção, Bourdieu (2001) explica que se o agente possui uma compreensão, por exemplo, do mundo familiar, isso ocorre porque as suas estruturas cognitivas são, de fato, produto das estruturas do mundo no qual ele age, bem como dos instrumentos de construção para se conhecer este mundo são construídos por ele mesmo.

Após, então, se compreender que a *illusio* é a capacidade de ajustamento das estruturas mentais e as estruturas objetivas, convém esclarecer um conceito que explica como ocorre esta adesão imediata que se estabelece entre o *habitus* e o campo – a ***doxa***.

No intento deste esclarecimento, entende-se que é necessário observar, primeiramente, que a ausência do conhecimento de tudo o que é concedido por meio do investimento no campo e da *illusio* acaba por promover e garantir as condições de existência e de perpetuação das próprias regras para entrada no jogo e os aprendizados associados (BOURDIEU, 2004, p. 110). Essa ideia remete a noção de que a “crença”, termo apropriado por Bourdieu para revelar a face oculta dos

processos de interiorização de valores sociais e de construção do social, e que é, portanto, “constitutiva do pertencimento do campo” (BOURDIEU, 2004, p. 110), e que acaba por definir a **doxa**. Bourdieu (2001a) ainda no seu esforço original de superar a dialética entre indivíduo e sociedade, justifica que os atos de reconhecimento da moeda de adesão constitutiva do pertencimento são, portanto, a condição e o produto do funcionamento do campo. Afinal, nos termos do próprio autor

Não se entra nesse círculo mágico por uma decisão instantânea da vontade, mas somente pelo nascimento ou por um lento processo de cooptação e de iniciação que equivale a um segundo nascimento (BOURDIEU, 2001a, p. 111).

A partir destas elucubrações, Bourdieu (2001) justifica a *doxa* como um conjunto de crenças basilares que não se afirmam sob a forma de um dogma explícito e/ou consciente de si mesmo. Isto ocorre porque a disposição pura requer justamente a ignorância, seja ela ativa ou passiva, de tudo aquilo que se passa no mundo da prática. Isto posto, convém esclarecer que cada campo, então, irá possuir o seu conjunto de pressupostos cognitivos e avaliativos – a sua *doxa*.

Avançando a compreensão sobre os desdobramentos da noção de campo, tem-se, neste momento, o **campo político** – Explicitado, pela primeira vez, em “*La représentation politique*”. *Éléments pour une théorie do champ politique*, em 1981, o campo político é interpretado por Bourdieu a partir de influências de Marx, Weber e Michels.

Na ocasião da publicação deste artigo, o sociólogo analisa o microcosmo como um espaço de forças e de lutas, constituídos por agentes dominantes e agentes dominados, o qual se geram, na concorrência entre os que nele se acham envolvidos, “produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos” – entre os quais os cidadãos comuns, são reduzidos “ao estatuto de consumidores. (BOURDIEU, 2018, p. 164). Será, portanto, diante de consumidores desprovidos de competências que caracterizam o campo, que se produz uma espécie de efeito de censura limitadora do espaço das tomadas de posição, constituindo, assim, as leis que regem a entrada no campo.

No que diz respeito à autonomia e a eficácia do campo, em suas palavras Bourdieu comenta

Seria um erro subestimar a autonomia e a eficácia específica de tudo o que acontece no campo político e reduzir a história propriamente política a uma espécie de manifestação epifenomênica das forças económicas e sociais de que os atores políticos seriam, de certo modo, os títeres. (BOURDIEU, 2018, p. 175)

Isso se deve ao fato de que, na visão de Bourdieu, há uma força simbólica da representação e da crença, favorável ao dominante, que mobiliza e suscita a força da objetivação, e deste modo, para que se compreenda esta lógica é necessário ter em mente, por exemplo, o poder propriamente político de um governo. Mesmo com sua dependência das forças económicas e sociais, este pode garantir uma eficácia real sobre essas forças por meio da ação sobre os instrumentos de administração das coisas e das pessoas, isto é, pela imposição do capital dominante (BOURDIEU, 1977, 2018).

O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvios de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos atos ou nos discursos que eles produzem, tem sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções (BOURDIEU, 2018, p. 179)

Neste sentido, então, os produtos oferecidos pelo campo político funcionam como instrumentos de percepção e de expressão do mundo social (princípios de divisão), cuja distribuição numa população depende do estado dos instrumentos de percepção e de expressão disponíveis e do acesso que os diferentes grupos têm a esses instrumentos, legitimam o poder simbólico do campo (BOURDIEU, 1977, 2018).

Sobre a organização deste campo, Bourdieu (2018) esclarece que este tende a organizar-se em torno da oposição entre dois pólos – como exemplos, Bourdieu resgata a oposição entre os campos constituídos por progressistas *versus* os campos constituídos por conservadores, ou os campos de esquerda *versus* os campos de direita. Organizados, portanto, segundo divisões análogas, cujas propriedades recorrentes das doutrinas ou dos grupos situados nas posições são invariantes, realizam-se na e por meio dessa relação.

Estas ideias remetem também à noção de que o campo político é um espaço de jogo onde se joga um jogo que possui regras próprias, por sua vez as pessoas envolvidas nesse jogo possuem interesses específicos, definidos pela lógica do jogo e não pelos mandantes (BOURDIEU, 2004) . Em complemento, observa-se

Esse espaço político tem uma esquerda, uma direita, com os porta-vozes dos dominantes e os porta-vozes dos dominados; o espaço social também possui seus dominantes e seus dominados; e esses dois espaços se correspondem. Há uma homologia. Isso quer dizer que, grosso modo, aquele que ocupa no jogo político uma posição de esquerda a está para aquele que ocupa uma posição de direita b, assim como aquele que ocupa uma posição de esquerda A está para aquele que ocupa uma posição de direita B no jogo social. Quando a quer atacar b para acertar contas específicas, ele atende aos seus interesses específicos, definidos pela lógica da concorrência no interior do campo político, mas, ao mesmo tempo, atende aos interesses de A (BOURDIEU, 2004, p. 221).

No entanto, Bourdieu (2004) sublinha que as lutas que constituem o interior desses campos seria uma forma, por excelência, de luta simbólica pela conservação ou pela transformação do mundo social. Significa isso dizer, que estas lutas ocorrem por meio da conservação ou da transformação da visão do mundo social e dos princípios de sua di-visão.

O **campo cultural** – Tratado como campo de produção simbólica – torna acessível a compreensão da totalidade social (BOURDIEU, 2018). Com efeito, pode ser compreendido como um microcosmos da luta simbólica entre as classes, que se organiza para servir aos seus interesses na luta interna do campo de produção, pelo qual os seus produtores servem os interesses dos grupos externos ao campo de produção (BOURDIEU, 2018).

Constituído por subcampos, tais como: artístico, literário, científico e/ou intelectual, universitário, o jornalístico, o da moda, entre outros, têm em vista impor uma forma específica de luta que acaba por legitimar a sua dominação, seja por meio da própria produção simbólica, seja por “intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes” (BOURDIEU, 2018, p. 12). Em complemento a este raciocínio, Bourdieu explica

(...) mundo social que detêm por delegação; a fracção dominada (letrados ou «intelectuais» e «artistas», segundo a época, tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve a sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização (BOURDIEU, 2018, p. 12).

Legitimando, por conseguinte, a própria posição dominante, os bens simbólicos em disputa são, apenas para citar alguns exemplos, o reconhecimento, o prestígio, o status, a autoridade. A noção de campo de produção cultural (que se especifica como campo artístico, campo literário, campo científico etc.) permite romper com as vagas referências ao mundo social, através de palavras como "contexto",

"meio", "fundo social", "social background", com que normalmente a história social da arte e da literatura se contenta (BOURDIEU, 2002, p. 166).

Como visto até então, os campos não se encontram isolados, mas comunicam-se entre si a partir de suas áreas de contato, ou seja, existem entre os campos zonas de intersecção ocupadas por indivíduos e instituições que exercem uma dupla função, agentes duplos que transitam por campos distintos (PASSIANI, 2017, p. 71), cuja estrutura de relações de força que caracterizam o campo, conduz a um processo de acumulação e concentração de diferentes tipos de **capital**.

O capital é uma noção repensada por Bourdieu (2008), a partir de Karl Marx, e representa os recursos e/ou patrimônios que podem ser usufruídos, transmitidos e reconfigurados pelo agente. A obtenção do monopólio específico do campo ou a reconfiguração, promove segurança e poder ao detentor.

Em suas palavras

Espaço em que se estabelece um princípio de dominação, cujo valor relativo dos diferentes tipos de capitais proporcionam um poder sobre os diferentes; A cada uma das posições típicas no campo corresponde uma forma típica de relação entre a fração dominante-dominada e as frações dominantes (BOURDIEU, 2008a, p. 193)

O campo, portanto, como um espaço de lutas, constituído por um *habitus* incorporado, tem como objetivo a apropriação do capital, que por sua vez é distribuído de forma desigual no campo. Este capital pode ser compreendido pelo seu estado objetivado (bens, pertences financeiros, etc.) ou por disposições inscritas nas mentes e nos comportamentos dos agentes (diplomas, direitos, habilitações, etc.) (BOURDIEU, 2007; LEBARON, 2017). Neste sentido, qualquer espécie de capital (econômico, cultural, social) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico.

Muito embora, as vantagens mobilizadas no campo não sejam, necessariamente, as econômicas, será **capital econômico** a espécie dominante para sociologia bourdieusiana. Para dar conta de capturar as formas de legitimação e dominação, Bourdieu desdobra esta noção em outras formas de capital, e aponta, além do capital simbólico, já mencionado, para o capital cultural e o capital social (BOURDIEU, 2004).

O **capital cultural** pode existir de três formas: no estado corporificado, ou seja, na forma de dispositivos duradouros da mente e do corpo; no estado objetivado, na

forma de bens culturais (imagens, livros, dicionários, instrumentos, máquinas etc.), que são o traço ou a realização de teorias ou críticas a essas teorias, problemáticas, etc.; e no estado institucionalizado, uma forma de objetivação que deve ser separada porque, como veremos no caso dos diplomas, dá originalidade capital cultural que é suposto garantir (BOURDIEU, 1986, p. 243).

Em outros termos, o capital cultural como conjunto de bens simbólicos, conforme Bourdieu (2007) pode ser transmitido de forma objetivada ou incorporada, por meio da família e/ou por suas formas de socialização:

- No seu estado incorporado, apresenta-se como disposições ou predisposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se suas propriedades físicas (ex.: posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais etc.);
- Em seu estado objetivado, configura-se como a posse de bens materiais que representam a cultura dominante (ex.: livros, obras de arte e toda sorte de objetos armazenados em bibliotecas, museus, laboratórios, galerias de arte, etc.);
- Em seu estado institucionalizado, manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (ex.: o diploma e todo tipo de certificados escolares) (BOURDIEU, 1986; NOGUEIRA, 2017b).

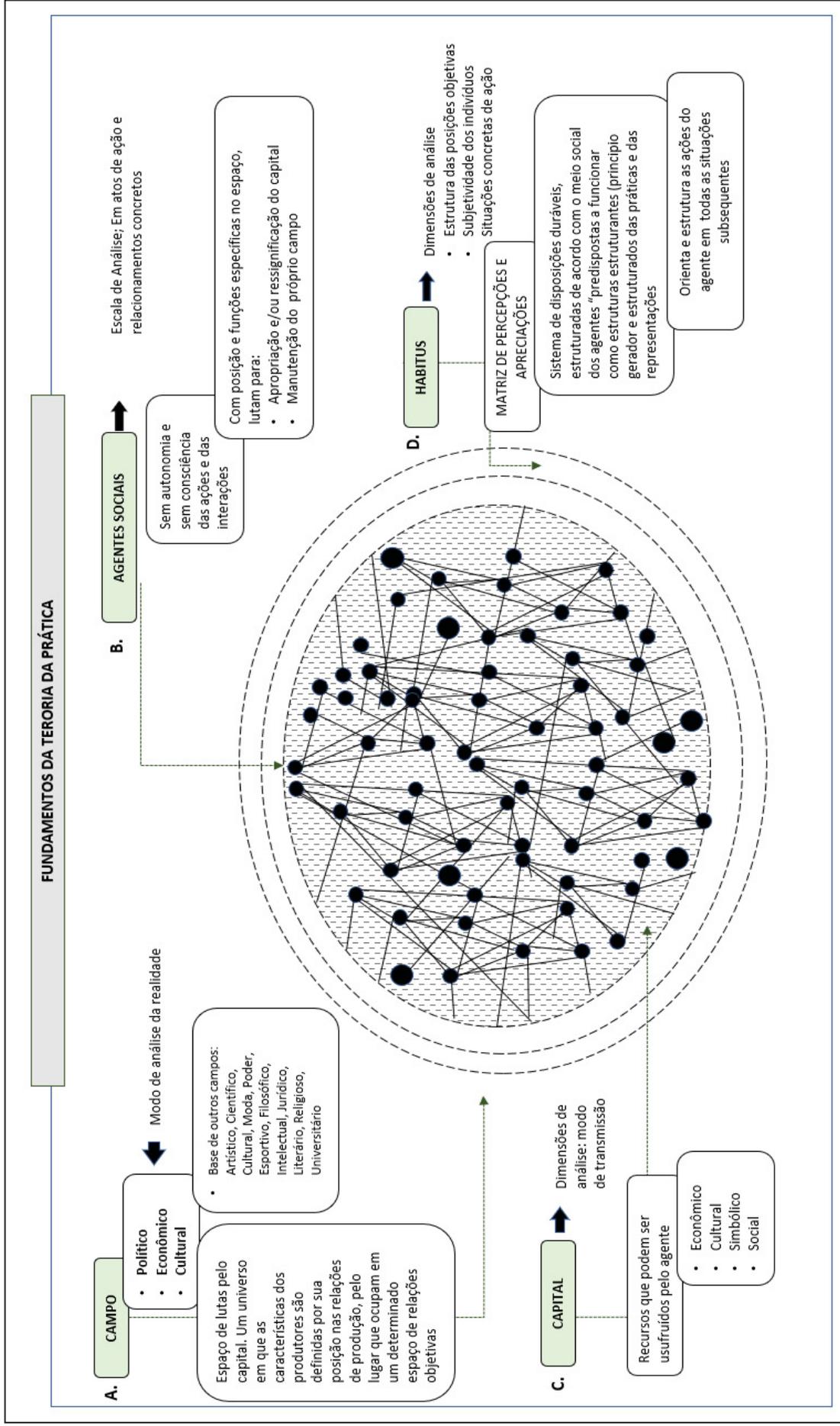
No que se refere ao **capital social**, este pode ser compreendido a partir de investigações no nível de agentes, no entanto, acaba por se impor como meio de “designar o fundamento dos efeitos sociais”, tais como os que a sociologia “espontânea” reconhece como a ação das relações (BOURDIEU, 2007, p. 66). Nesta perspectiva, o capital social pode ser compreendido como um conjunto de recursos mobilizados por meio de uma rede de relacionamentos que acaba por fornecer uma vantagem competitiva ao garantir investimentos rendimentos mais altos. Significa dizer, também, que o capital social é ligado relações de reconhecimento, de vínculo a um grupo dotados de propriedades comuns, unidos por conveniência (BOURDIEU, 2007). Nos termos do autor,

O capital social é o conjunto de recursos naturais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos durável institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento, ou em outros termos, à vinculação a um grupo, como um conjunto de agentes que não são somente dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por ele mesmo) mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007, p. 67)

Bourdieu (2007) observa que não significa que o capital social seja perseguido pelos agentes de forma consciente, pois a existência de relações não seria um dado natural constituído como um ato social. Entretanto, a rede de relações é para este sociólogo um produto das estratégias que se orientam para relações de diretamente utilizáveis, onde por tanto, se estabelecem as trocas pelo domínio no interior dos grupos.

O enfrentamento dos mecanismos de dominação social e da constituição de uma abordagem que supera a visão dicotômica de objetividade/ subjetividade representam, como visto até então, preocupações centrais de Bourdieu no que se refere às explicações sobre a realidade do mundo social. Isto posto, o projeto sociológico de Bourdieu oferece uma visão da prática, a partir do destaque dado às relações entre os agentes, campo, capital e *habitus* – ilustrada de forma abstrata na **Error! Reference source not found..**

FIGURA 2 – FUNDAMENTOS DA TEORIA DA PRÁTICA BOURDIEUSIANA



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Nota-se que atento aos fenômenos de percepção social, da produção simbólica e das relações informais de poder, Bourdieu reorientou o olhar para noções campos, capital e *habitus*, com intuito de derrubar as barreiras inscritas, de forma aparente, na realidade social. A maneira “espiralada e recursiva” como Bourdieu tece seus argumentos sobre a constituição do universo, considerada por Wacquant como “uma teia” ramificada – isto porque fora constituída por “feixes” de laços sociais que, em diferentes estados, assumem-se como personificados, objetivados, institucionalizados – funciona de forma eficaz quando relacionados uns aos outros (2002, p. 102).

O olhar do autor para estes conceitos que aparecem em seu conjunto de pesquisas sobre o simbolismo, incide reflexões sobre a pluralidade das lógicas dos diferentes mundos em que se constroem sentidos comuns, lugares-comuns, sistemas de tópicos irreduzíveis uns aos outros – Onde constrói-se, então, a “lógica das lógicas” BOURDIEU (2009).

No entanto, torna-se necessário reforçar, como visto até aqui, que a reflexão crítica da prática de Bourdieu ancora-se em sua convicção de que não é possível capturar a lógica mais profunda do mundo social, a lógica das lógicas, sem a imersão em sua realidade empírica, sendo esta historicamente situada. Com efeito, sua teoria da prática irá evocar, como prática, que os objetos de conhecimento são construídos a partir de um princípio regido pelo sistema das disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e orientado para funções práticas (BOURDIEU, 2001a, 2002, 2008a).

2.1.4 Escritos de Bourdieu no campo da educação

Esta seção apresenta um resgate sobre as contribuições bourdieusianas no campo da educação, pautando-se pela revisão de algumas das principais obras do autor, por vezes, em parceria com Jean-Claude Passeron. Estes estudos fornecem um quadro macrosociológico de análise das relações do sistema de ensino e a estrutura social, entretanto, convém esclarecer são elaboradas a partir de visões do interior do próprio campo, construídas em tempos e contextos diferentes, o que não configura, portanto, um corpus único.

Les Héritiers étudiants et la culture (1964) – Obra dedicada aos estudantes que integravam o movimento estudantil francês de maio de 1968, compreendida como uma denúncia de um sistema universitário que privilegiava o acesso à herdeiros de

classes privilegiadas. Vinculados, então, à crítica política e social da reprodução dos mecanismos de dominação, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron empenharam suas reflexões e deram início à formulação de suas teses centrais sobre os sistemas de educação. Com efeito, denunciaram as instituições escolares como instituições que concedem títulos e reconhecimentos àqueles pertencentes a situações culturais, sociais e econômicas privilegiadas, rechaçando, por sua vez, a ideia de capacidade natural da inteligência. – A ideologia do **dom**.

A obra coloca em relevo críticas sobre o esforço de convencimento dos grupos que são capazes de protestar contra seu próprio privilégio, mas que, no entanto, assumem as desigualdades como apenas como um fato, Bourdieu e Passeron analisam a participação dos alunos originários das diferentes classes. Neste intento, os dados estatísticos, levantados pelo grupo, demonstraram um reflexo da desigualdade educacional do sistema educacional francês, especialmente entre os 1961 e 1963. Os dados demonstraram, por exemplo, que acesso ao sistema variava de acordo com a profissão do pai, para menos de uma chance em cem para os filhos de trabalhadores rurais, cerca de 70 para os filhos de trabalhadores industriais, e mais de 80 para os que vêm de famílias onde são praticadas profissões liberais (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Nos termos dos autores

Essa estatística torna evidente que o sistema educacional aciona objetivamente uma eliminação muito mais completa das classes mais desfavorecidas do que se pensa. Mas é menos comum perceber certas formas ocultas de desigualdade na educação, como o rebaixamento de crianças das classes baixa e média em determinadas disciplinas e seu atraso ou estagnação nos estudos (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 15)

Os argumentos desenvolvidos pelos autores, não se basearam apenas em análises estatísticas probabilísticas, o conjunto assuntos que são tratados no livro consistiu em explicar os mecanismos de escolha dos escolhidos e como os prejudicados aceitam de forma submissa a seleção social pelos próprios prejudicados. orienta as discussões para a forma como os sistemas escolares se reproduziam e recompensavam as assimetrias sociais.

Ao definir possibilidades completamente diferentes, condições de vida ou de trabalho, a origem social é, de todos os determinantes, a única que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis de experiência do aluno, e, antes de tudo, às suas condições de existência. O habitat e o estilo de vida cotidiano associado a ele, o aumento de recursos e sua distribuição entre os diferentes itens do orçamento, a intensidade e a moleza do sentimento de dependência, variável de acordo com a origem dos recursos e a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição dependem direta e fortemente da origem social, reforçando sua eficácia que a roupa está a cargo da família ou não) e de acordo com a origem do dinheiro (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 27).

Essas análises serviram como base para os autores concluírem, e, ao mesmo tempo, acusarem, que os antecedentes familiares colocavam (ou não) os estudantes em situações vantajosas, compreendidas, também, pelos autores, como situações de cumplicidade com as predisposições e conhecimentos trazidos do contexto familiar, bem como de trajetórias anteriores (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Na visão destes autores, todo ensino, incluindo o ensino da cultura e o científico, pressupõe implicitamente um corpo de conhecimento, de saber-fazer que se constitui a partir da herança das classes cultivadas e privilegiadas. Neste sentido, o peso do patrimônio cultural torna-se uma propriedade exclusiva, inclusive, sem a necessidade de exclusão, isto porque, para os autores, as relações que os sujeitos mantêm com sua condição fazem parte da definição completa de sua condição (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Em complemento asseveram

Acreditar que todos têm oportunidades iguais de acessar a educação mais alta e a mais alta cultura quando os mesmos meios econômicos são garantidos a todos aqueles que têm os "dons" indispensáveis é permanecer na metade do caminho na análise de obstáculos e ignorar que as habilidades medidas com os critérios educacionais são devidas, e não aos "presentes" naturais (que permanecem hipotéticos enquanto as desigualdades educacionais podem ser atribuídas a outras causas), à maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema educacional ou os critérios que definem o sucesso nele. (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 38)

Fazendo jus, portanto, à denúncia declarada no próprio título, os autores desnudam e revelam, em *Les Heritiers étudiants et la culture*, as aparências de legitimidade a serviço de privilégios legitimadores, base para publicação, anos mais tarde, em *La Reproduction*.

La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement (1970) – Rompendo com as inspirações funcionalistas dos estudos do campo, Bourdieu e Jean-Claude Passeron modificam as ideias que atribuíam à escolarização

um papel central no processo de superação do atraso econômico. Seus estudos que discutem o papel de “manutenção da ordem” (1970, p. 77) do sistema de ensino na sociedade, entrando em confronto com os pensamentos, de certa forma, ingênuos de um sistema de ensino justo, democrático e capaz de romper com privilégios associados às sociedades contemporâneas. Embora o sistema de ensino não tenha sido o objeto central de sua obra, visto que suas preocupações estavam centradas em questões teóricas mais amplas, Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron, constrói, já a partir de *Les héritiers* (1964) e *La reproduction* (1970), uma teoria potente sobre o papel do ensino e a sociedade (REZENDE, 2017).

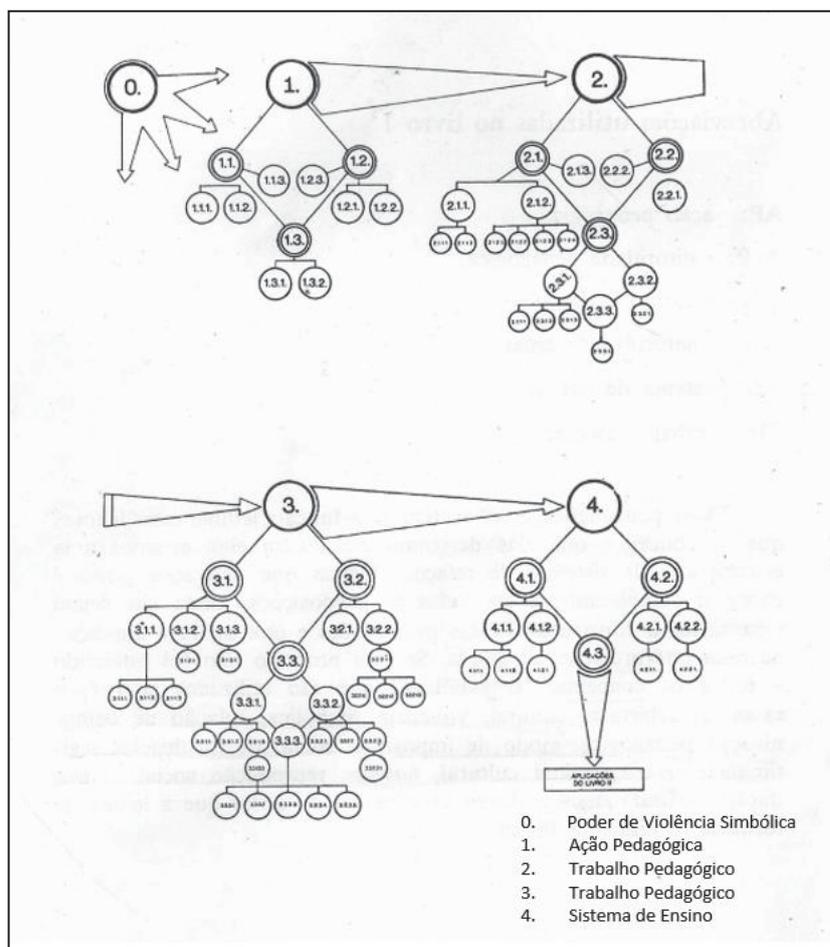
Para Bourdieu e Passeron (1970), o princípio que constitui o eixo central da teoria do sistema de ensino considera as relações e a estrutura das relações entre as classes, num contexto de múltiplas variantes culturais, o capital cultural dominante reproduz, legitima e naturaliza as ideias de meritocracia, constituindo deste modo a gênese da reprodução das desigualdades (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Neste pensamento, o conceito de *habitus* desempenha um papel de inculcação da lógica do sistema de ensino, onde a ação pedagógica viabiliza um poder arbitrário capaz de ocultar, legitimar e racionalizar uma lógica que conserva, ao mesmo tempo que, produz e reproduz em si mesma, as desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Para compreender o que seria este “poder arbitrário” vinculado ao sistema de ensino, é necessária uma reflexão em torno da noção de “arbitrário cultural”. Nos termos dos autores

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico e arbitraria na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna a "natureza das coisas" ou a uma "natureza humana" (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 23)

Defendendo, então, que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra cultura, o “arbitrário cultural”, termo cunhado por Bourdieu e Passeron (1970), se propõe a explicar o fenômeno social que busca construir uma cultura particular (de uma determinada classe social) legitimando-a em cultura universal, “exercida pela escola não é a perda da cultura familiar de origem e a “aculturação” em uma nova cultura exógena” (NOGUEIRA, 2017a, p. 36), que se traduz na “violência simbólica” do sistema de ensino. No esforço de apresentar os

fundamentos da teoria da violência simbólica, os autores se dedicam, logo na primeira parte de *La reproduction* (1970), a apresentar um sistema justificável do controle lógico, de proposições teóricas que permitiram construir, por dedução ou por especificação, proposições diretamente justificáveis pelo controle empírico (BOURDIEU; PASSERON, 1970), recapitulado de forma adaptada na Figura 3.

FIGURA 3 – PROPOSIÇÕES E RELAÇÕES LÓGICAS



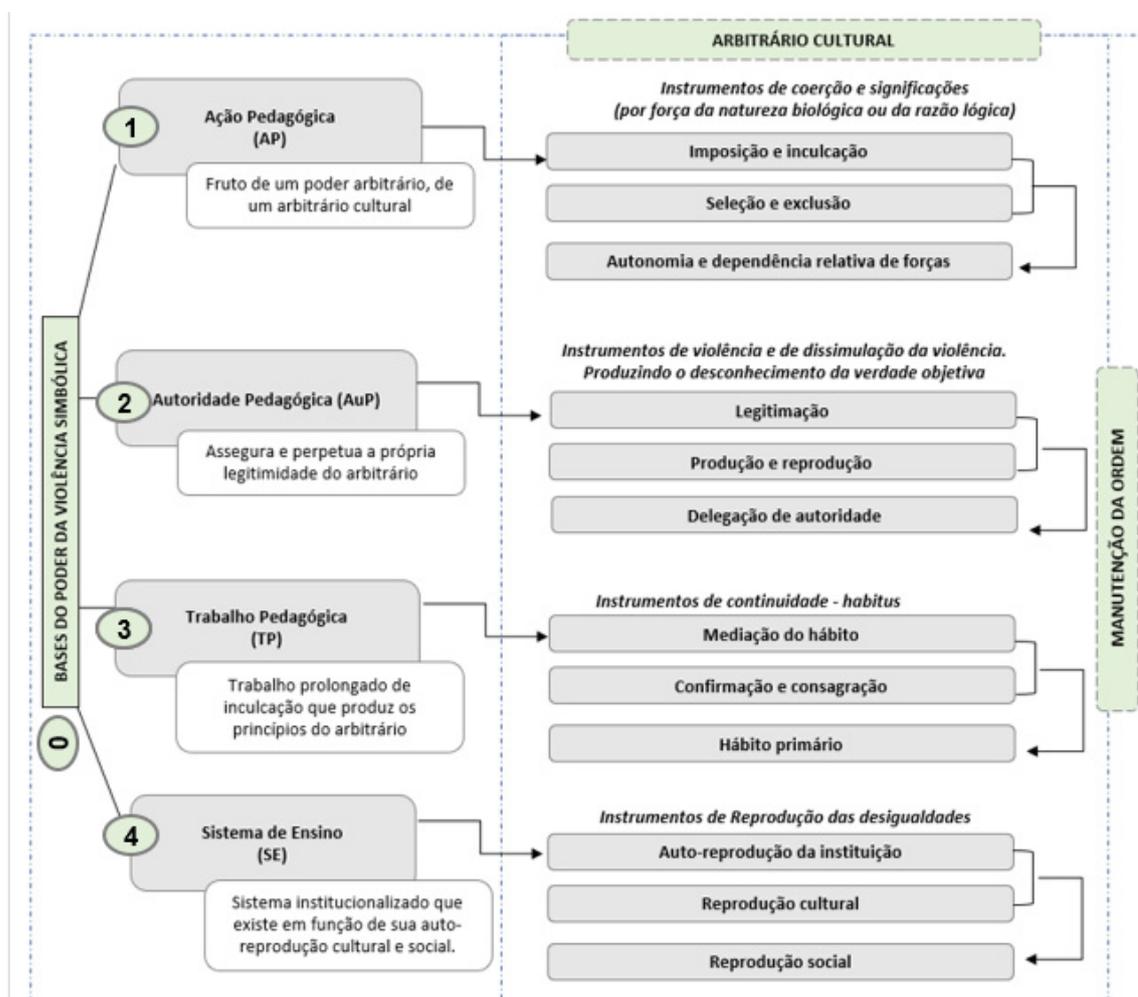
Fonte: Bourdieu e Passeron (1970, p. 18), adaptado pela autora (2021).

Neste esquema macro de proposições, os autores colocam em relevo as noções básicas que fundamentam o poder da violência simbólica, permitindo, assim, que leitor consiga apreender as relações lógicas mais importantes da teoria. Logo no primeiro nível do esquema, os autores oferecem os primeiros “conceitos sistemáticos” (1970, p.17) que servem como ponto de partida para compreensão da proposição teórica, abrindo caminho para reflexões acerca do que promove e o que permite a perpetuação da ordem estabelecida. No que refere às premissas do “poder de violência simbólica”, conceito “0” do sistema de proposições, os autores asseveram:

“Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 19).

Para facilitar a compreensão do esquema macro de proposições, entendeu-se que seria importante apresentar, na Figura 4, uma representação ilustrativa destes conceitos sistemáticos; a ideia principal e suas conexões. Na sequência, apresenta-se uma aproximação de tais conceitos.

FIGURA 4 – ESQUEMA MACRO DE PROPOSIÇÕES DAS RELAÇÕES LÓGICAS DE PRIMEIRO GRAU



Fonte: Elaborado pela autora (2021), baseada em Bourdieu e Passeron (1970).

No sentido do que foi apresentado, as análises sobre as bases deste poder de violência simbólica partem de quatro conceitos primários que se relacionam logicamente:

(i) Ação pedagógica (AP): considerada, pelos autores, como fruto de um poder arbitrário, de um arbitrário cultural, que se serve dos instrumentos de coerção e de significações, tais Como: imposição/ inculcação e seleção/exclusão (com autonomia e dependência de forças relativas) exercem, na relação de comunicação, a reprodução de um capital cultural, constituindo a verdade objetiva de violência do arbitrário cultural desconhecido pelos agentes. Dito nos termos dos autores: Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 20);

ii) Autoridade Pedagógica (AuP): Assegura e perpetua a própria legitimidade do arbitrário, assim como as condições sociais do exercício de dominação de uma ação pedagógica, delegada previamente, por meio de instrumentos de violência e de dissimulação da violência que, ao mesmo tempo, produzem E reproduzem o desconhecimento da verdade objetiva;

(iii) Trabalho Pedagógico (TP): Trabalho prolongado de inculcação que produz os princípios do arbitrário, que se utiliza de instrumentos de continuidade – *habitus* – tais como confirmação/consagração, incorporando, deste modo, os princípios de um arbitrário cultural capaz de produzir e reproduzir em suas práticas (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Neste trabalho, a concessão de títulos e reconhecimentos àqueles pertencentes a situações culturais, sociais e econômicas privilegiadas, legitimam e reforçam desigualdades sociais de origem, inculcando, inclusive, o caráter de dons naturais de inteligência (SINDIGARO, 2009);

(iv) Sistema de Ensino (SE): Por conseguinte, o sistema de ensino se configura como um sistema institucionalizado que existe em função de sua auto-reprodução cultural e social, cujos elementos direcionam para manutenção da ordem. Nesta perspectiva, os autores revelam a face oculta de uma escola neutra, e supostamente libertadora, para usar os termos de ASHI Freire (1974). Isto posto, os autores colocam em relevo a função

mistificadora da escola que oculta o caráter de arbitrário cultural e que nega e camufla o privilégio cultural dos alunos oriundos das classes dominantes (REZENDE, 2017). Nos termos dos autores, em “Les héritiers (1964), os autores antecipam estas noções afirmando: Todo ensino, e mais particularmente o ensino da cultura (incluindo o científico), pressupõe implicitamente um corpo de conhecimento, de saber-fazer e, acima de tudo, de saber-dizer que constitui a herança das classes cultivadas. (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 38)

Esta reprodução social, explicada pelos autores, como uma reprodução das relações de força que se estruturam a partir de uma reprodução de sentidos, por meio de lutas que impõem uma legitimidade aos agentes da estrutura, viabiliza uma compreensão acerca do que permite a “manutenção da ordem estabelecida”; perpetuado com “naturalidade” privilégios, injustiças, e até mesmo condições inaceitáveis acerca dos fundamentos da natureza humana.

Leçon sur la leçon (1982) – Collège de France, 23 de abril de 1982, em atenção ao rito de consagração de sua nomeação, Bourdieu profere sua aula inaugural. Logo na abertura de seu discurso, Bourdieu irá questionar o próprio ato – e, neste sentido a aula inaugural passa a ser a aula sobre a aula. O que de certa forma pode ser compreendido como uma crítica absolutamente aderente à sua sociologia que revela, questiona e denuncia os entre outros aspectos, os ritos de incorporação.

A eficácia verdadeiramente mágica do ritual repousa sobre a troca silenciosa e invisível entre o novo membro, que oferece publicamente sua fala, e os eruditos reunidos, que atestam por sua presença em carne e osso que essa fala, por ser assim recebida pelos mais eminentes mestres, torna-se universalmente aceitável, ou seja, no mais pleno sentido, magistral (BOURDIEU, 2001b, p. 4).

O desenvolvimento de sua exposição irá considerar o discurso sociológico a partir do próprio lugar de fala: um sociólogo oriundo do povo e alçado a posição de elite. O referido ato, segundo o sociólogo, irá lembrar uma das propriedades mais fundamentais da sociologia. Conforme suas palavras

Todas as proposições que essa ciência enuncia podem e devem aplicar-se ao sujeito que faz a ciência. É na medida em que não sabe introduzir essa distância objetivante, tanto crítica, que o sociólogo dá razão àqueles que o vêem como uma espécie de inquisidor terrorista disponível para toda e qualquer ação de policiamento simbólico. Não se entra na sociologia sem romper com as aderências e adesões através das quais pertencemos a grupos, sem abjurar as crenças constitutivas dessa pertença e renegar todo e qualquer laço de afiliação ou de filiação (BOURDIEU, 2001b, p. 5).

O sociólogo, portanto, como agente histórico historicamente situado, sujeito social socialmente determinado, observa que a sociedade na qual sobrevive seria um reflexo sobre si mesma. Seria, então, para Bourdieu, através do sociólogo que todos os agentes sociais poderiam se conhecer e conhecer o que fazem. Isso não significaria dizer que o que tem que ser conhecido estivesse escondido ou invisível. Significaria dizer sim, na visão do autor, que esta tarefa de “produzir a luz do dia a verdade” (2001b, p. 31), uma vez produzida, tem o seu reconhecimento esbarrado nos mecanismos de dominação coletivos de defesa, que tendem a assegurar uma verdadeira denegação do conhecimento do mundo social. Esta recusa em reconhecer a realidade pauta-se pela proporcionalidade dos interesses defendidos pelos detentores de capital cultural, justamente porque as análises, na crítica de Bourdieu, “trazem à luz do dia as condições de produção e de reprodução denegadas da cultura” (BOURDIEU, 2001b, p. 32).

Praticando a Sociologia da Sociologia, Bourdieu desenvolve sua crítica epistemológica que, segundo ele, “não se dá sem uma crítica social” (2001b, p. 7), na prestigiada instituição científica, “subvencionada e garantida pelo Estado” (CATANI, 2008, p. 49), pautando-se por fontes como Canguilhem, Foucault, Marx, Durkheim, Benveniste, Courcelle, Dumézil, Mannheim, Lacan, Freud, Kant, Descartes, entre outros pensadores das mais diferentes áreas. Sublinhando, portanto, os mecanismos de dominação e de reprodução social, gerando, deste modo, que alguns de seus comentaristas irão dizer como desconforto entre os presentes (estudantes e professores) (CATANI, 2008; CATANI et al., 2017).

Homus Academicus (1984) – Tomando como objeto o próprio mundo, sua posição e relações, Bourdieu coloca, mais uma vez, no centro de suas teses, o sistema universitário francês. A maneira como o autor intitula o primeiro capítulo de obra – “Um livro para queimar”? – Demonstra o sentido dramatizado sobre como serão desenvolvidas as ideias que colocaram em relevo as tramas lógicas subjacentes

ao inconsciente científico, e por conseguinte os mecanismos de dominação simbólica do seu círculo.

A primeira análise de Homo Academicus sugere uma retomada de sua reflexão teórica sobre os problemas epistemológicos que contornam a oposição canônica objetivismo e subjetivismo, bem como a preocupação de Bourdieu acerca do olhar enviesado sociológico. Sua abordagem explicita o saber sociológico, exposto a uma visão primária da leitura "interessada" do sociólogo, e, portanto, enviesada por estar baseada no desconhecimento do conhecimento propriamente científico. Na visão de Bourdieu, a própria estrutura do seu sistema explicativo desfaz, o que a construção científica faz, especialmente, no que se refere ao entrelaçamento que o indivíduo construído na rede de relações elaborada pelo trabalho científico, e o indivíduo empírico (BOURDIEU, 2008b). Nesta direção, a reflexividade sociológica representa uma importante diferença cognitiva na condução da investigação social.

Compreendido como uma sequência estendida de A Reprodução (WACQUANT, 1990), Homo Academicus traz à tona tal universo autorreferencial do autor, em sua totalidade, expondo os elementos de distribuição de poder, mediados pelo habitus, bem como as formas de capital cultural constitutivas do campo. Estas formas de capital, extraídas pela análise da distribuição relacional dos professores, revelam um quadro que acaba por reproduzir a estrutura da classe dominante, cujo poder está enraizado no prestígio científico e nas capacidades definidas estritamente por e entre pares. (WACQUANT, 1990).

Para Bourdieu, o campo universitário se constitui a partir de uma lógica própria, cujos conflitos entre as classes mudam completamente em função do grau de dependência em relação ao campo do poder e econômico. Um exemplo oferecido por Bourdieu é o "conflito das faculdades" ou das "disciplinas" (temporalmente dominantes), expresso pela análise bourdieusiana sobre competência científica e a competência social, no qual seus pólos se opõem em diferentes formas, no entanto, ocorrem fundamentalmente em função do grau de dependência em relação ao campo de poder e/ou às condicionantes ele propõe ou impõe (BOURDIEU, 2008b). Nos termos do autor

Saber que as diferentes faculdades estão distribuídas de acordo com um estrutura quiasmática, homóloga à estrutura do campo de poder, com num polo as faculdades cientificamente dominantes, mas socialmente dominadas, e, no outro extremo, as faculdades cientificamente dominadas, mas temporalmente dominantes, entendemos que a oposição A principal delas diz respeito ao lugar e ao significado que as diferentes categorias de professores dão na prática (e antes de tudo no seu orçamento de tempo) à atividade científica e à própria ideia que têm de ciência. As palavras comuns, pesquisa, ensino, gestão de laboratório, etc., cobrem realidades fundamentalmente diferentes e são, sem dúvida, tanto mais enganosas hoje quanto a difusão do modelo científico, sob os efeitos combinados da moda e das restrições homogeneizadas (BOURDIEU, 2008b, p. 77)

Esta dependência é melhor compreendida a partir da análise da genealogia desta dupla dimensão técnica e social (ancorada em Foucault). Em sua análise, Bourdieu descreve a instituição progressiva da necessidade social que funda importância social à determinadas faculdades (ou disciplinas), implicando, de certa maneira, uma forma de violência simbólica. Para Bourdieu (2008b), a ciência recebe o reconhecimento social à medida que os valores científicos são mais amplamente reconhecidos, recebendo, deste modo, sua força social externa sob a forma de autoridade delegada que legitima sua arbitrariedade social.

Sobre esta conclusão, Wacquant (1990) observa que *Homo Academicus* representa para Bourdieu uma arma à espera de um uso em lutas acadêmicas que aumentem a autonomia e a responsabilidade política de seus participantes. Procurando, desta maneira, por um caminho de rompimento com a aceitação dóxica do campo – efeito da correspondência entre estruturas objetivas e estruturas corporificadas – abrindo espaços, portanto, para a liberdade intelectual e a ação (WACQUANT, 1990, p. 681).

A partir, portanto, das noções de capital, habitus, campo e violência simbólica, Bourdieu descreve o *campo* universitário como lócus de relações objetivas entre as posições e espécies do capital, cuja lógica se estabelece entre as posições e as disposições, entre o habitus e o campo, significando, desta maneira, que um menor sucesso dos investimentos científicos poderá levar a aceitar investimentos extra científicos do tipo substitutivo (BOURDIEU, 2008b). Destarte, o campo se apresenta como um espaço que intenciona reproduzir a própria estrutura a partir das lutas protagonizadas por diversos agentes que operam suas forças dentro e sobre a universidade, cujo objeto é definir o que pertence ou não ao campo.

Sobre as lutas do campo, Wacquant ainda observa

O poder acadêmico e o prestígio intelectual são, ao mesmo tempo, *armas e riscos* na guerra acadêmica de todos contra todos. E a posição dentro dessa estrutura determina, pela mediação de sua seleção e condicionamento específico, as estratégias adotadas por seus ocupantes para impor este ou aquele princípio de hierarquização dentro do universo específico (WACQUANT, 1990, p. 680).

Uma síntese sobre as principais contribuições de Homo Academicus é o oferecida por Wacquant, quando observa o nível metodológico basilar do trabalho. Sublinhando como Bourdieu explora suas fontes de dados (colhidas em mais de duas décadas) e a forma como combina diversas abordagens metodológicas. Para o autor, Bourdieu

(...) não apenas triangula ou valida seus resultados *ex post* com métodos diferentes - o ajuste entre os vários resultados gerados substituindo a discussão técnica de intervalos de confiança e similares - ele também lê quantitativos dados "etnograficamente", isto é, como meios exploratórios ou confirmatórios de localizar padrões subjacentes enquanto, inversamente, ele frequentemente interpreta observações de campo "estatisticamente", isto é, com o objetivo de tirar inferências e elaborar relações entre variáveis (WACQUANT, 1990, p. 682).

Refletir sobre o ato de "ler as ciências sociais", representa uma contribuição rara à metodologia social, explorada por Bourdieu em Homo Academicus (WACQUANT, 1990, p. 682). Esse ato, significa, em termos empíricos, a necessidade de uma leitura que não colapse a linguagem construída da análise científico-social. Resgatando, portanto, as ideias de que os indivíduos construídos ou "epistêmicos" cumprem funções cognitivas, na lógica do entendimento do senso comum, tornando-se, destarte, "indivíduos empíricos" (WACQUANT, 1990, p. 682). Homo Acadêmicos faz, ainda, uma "intervenção inconsciente", no que um se refere ao debate "micro-macro" (WACQUANT, 1990, p. 682), tendo em vista o reconhecimento implícito de que cada nível de análise pode ser compreendido sem necessidade de reduzi-lo ao outro, mas que podem ser trabalhados por conceitos disposicionais, ou seja, pelo *habitus* que estrutura as práticas e suas representações. Isto posto, observa-se que as discussões e as análises dos determinantes sociais da produção intelectual, promovidas em Homo Academicus, fornecem à Sociologia ferramentas que possibilitam uma neutralização dos vieses identificados por Bourdieu entre o sociólogo e o seu objeto.

2.2 ORGANIZATIONAL WRONGDOING

Desde o início do século, o envolvimento de grandes corporações em escândalos de irregularidades organizacionais tem sido pauta frequente da agenda tanto mídia como da sociedade de uma forma geral (TREVINO, 1986; GREVE; PALMER; POZNER, 2010; PALMER; SMITH-CROWE; GREENWOOD, 2016a; HERSEL et al., 2019). Nomes como Enron, Arthur Andersen, Tyco, WorldCom, Barclays Bank, Parmalat, incluindo, até mesmo, organizações de governança internacional como a Federação Internacional de Futebol da FIFA, ganharam os holofotes da mídia e impulsionaram discussões sociais e uma série de trabalhos acadêmicos em torno do tema (PALMER; SMITH-CROWE; GREENWOOD, 2016a; HERSEL et al., 2019).

Apesar do volume de trabalhos ao redor do *organizational wrongdoing/misconduct* não há uma concepção conceitual unívoca na literatura, o que poderia oferecer um prejuízo para o progresso do campo das investigações científicas (GREVE; PALMER; POZNER, 2010). Além da falta de clareza conceitual, observa-se que há uma visão dominante nas pesquisas que percebe o fenômeno como anormal, sugerindo uma frequência rara ou até mesmo periférica, cujas transgressões seriam cometidas por pessoas com comportamentos desprezíveis socialmente (GREVE; PALMER; POZNER, 2010; PALMER, 2012; ROGLIO; ROCHA 2021). No entanto, uma nova abordagem teórica defende que atos de *wrongdoing/misconduct* são dominantes e muitas vezes não são muito diferentes dos atos corretos. Nesta abordagem, os transgressores seriam pessoas e/ou organizações comuns e socialmente aceitas (GREVE; PALMER; POZNER, 2010; PALMER, 2012; PALMER; SMITH-CROWE; GREENWOOD, 2016b). Para facilitar a compreensão sobre as diferenças entre as abordagens teóricas que tratam sobre o assunto, apresenta-se, no Quadro 2, algumas das características de cada abordagem.

QUADRO 2 – ABORDAGENS PARA COMPREENSÃO DAS CAUSAS DO WRONGDOING ORGANIZACIONAL

<i>WRONGDOING / MISCONDUCT</i>		
	Anormal	Normal
Abordagem teórica	Dominante	Emergente
Frequência do fenômeno	<ul style="list-style-type: none"> Rara / Periférica / Aleatória / Exceção 	<ul style="list-style-type: none"> Onipresente
Regras e normas de conduta	<ul style="list-style-type: none"> Afastamento claro 	<ul style="list-style-type: none"> Afastamento implícito
Perfil dos transgressores	<ul style="list-style-type: none"> Pessoas incomuns e que apresentam traços socialmente desprezíveis (como ambição e ganância excessivas); Sociopatas; Vistos como abomináveis/raros ("maças podres"); Deliberação consciente e racional; Tomam decisões discretas para se envolver em comportamentos ilícitos Desenvolvem uma inclinação positiva para se envolver no comportamento em questão; Atenção plena e vigilante. 	<ul style="list-style-type: none"> Pessoas comuns e que apresentam comportamentos socialmente aceitáveis; Podem ser religiosos e moralmente legitimados, agradáveis, empáticos; Geralmente embarcam em transgressões organizacionais sem se envolver em deliberação consciente e racional Sofrem a influência de seu contexto social imediato (estruturas e processos sem os quais as organizações não poderiam funcionar); Geralmente, embarcam no mal organizacional de maneira crescente em períodos prolongados; Não apresentam inclinação premeditada / Desatenção e racionalidade limitada
Estruturas e processos	<ul style="list-style-type: none"> Defeituosas ou distorcidas, às vezes caracterizadas como "barris ruins"; Sistemas de incentivos organizacionais desalinhados que motivam as pessoas a perseguir objetivos ilícitos; Culturas organizacionais perversas condicionam as pessoas a pensar e agir de maneiras desviantes. 	<ul style="list-style-type: none"> A transgressão pode ser o produto de toda a gama de estruturas e processos; Tais estruturas podem dar origem a irregularidades de uma maneira que às vezes é incidental à produção do correto; As estruturas e processos rotineiros podem facilitar as irregularidades (incluem sistemas administrativos, influência social situacional, estruturas de poder e processos tecnológicos etc.)
Ponte entre as abordagens	Transgressão da linha entre o certo e o errado / Decisão Ética	

Fonte: Roglio e Rocha (2021, p. 4)

A visão normalizada, portanto, sugere uma lacuna no que se refere às explicações causais sobre o fenômeno. Por outro lado, o baixo esforço sustentado para teorizar o fenômeno e as suas relações contribuem, também, para uma padronização dos atos, favorecendo uma omissão importante na produção do conhecimento empírico

e teórico (GABBIONETA et al., 2019). Em complemento, estes autores argumentam que no campo empírico, a maioria dos casos de *wrongdoing/misconduct* envolve a aquiescência de profissionais especializados; e no campo teórico, o fenômeno representa um desafio aos entendimentos tradicionais do profissionalismo (GABBIONETA et al., 2019).

Muitos trabalhos endereçam questões de natureza ética, a partir de inquéritos sobre má conduta organizacional e analisam o fenômeno com o olhar mais voltado para o passado. Apenas para destacar o que se encontra publicado, nos últimos cinco anos (2015-2019), na plataforma *Web of Science*, sobre *organizational misconduct: **The Moral Self: A review and integration of the literature*** (JENNINGS; MITCHELL; HANNAH, 2015). Neste trabalho, os autores buscaram, a partir de uma revisão das pesquisas empíricas relacionadas ao eu moral, fornece uma estrutura integradora para aumentar a coerência conceitual entre os constructos mais relevantes; ***Bounded awareness: Implications for ethical decision making*** (BAZERMAN; SEZER, 2016). Neste estudo os autores analisam o estado de inanição dos gestores diante de decisões de natureza ética. Analisam, também, a incapacidade desses gestores de perceberem e agirem para interromper uma conduta antiética, e concluem que perceber comportamentos antiéticos deve ser considerado uma habilidade crítica de liderança; ***A necklace of garlic against unethical requestes*** (DESAI; KOUCHAKI, 2017). Nesta pesquisa, os autores analisam os resultados de cinco estudos de laboratório e um estudo de pesquisa organizacional sobre o envolvimento de gestores e subordinados em comportamentos antiéticos, e concluem que a exposição a símbolos morais exibida pelos subordinados é capaz de dissuadir os superiores de se envolverem em comportamentos antiéticos e de pedir a seus subordinados que se envolvam em comportamentos antiéticos; ***Lie? We Lie! Why? Experimental Evidence on a Dishonesty Shi in Groups*** (KOCHER; SCHUDY; SPANTIG, 2018) Neste trabalho, os autores argumentam que comportamentos antiéticos, como: desonestidade, trapaça e corrupção, ocorrem frequentemente em organizações ou grupos. Contudo, apontam que há evidências experimentais que sugerem uma tendência mais forte para comportamentos antiéticos nos grupos do que individualmente; ***Under the microscope: An experimental look at board transparency and director monitoring behavior*** (LI et al., 2018). Neste estudo, os autores examinam como a transparência das informações afeta o comportamento de monitoramento dos diretores, e concluem

que, quando suas ações são divulgadas ao público, os diretores preocupados com sua reputação pública se tornam mais vigilantes

2.2.1 A maleabilidade da ética... “São necessários dois para dançar um tango”

Considerando que questões éticas, como dito anteriormente, são assumidas como subjetivamente objetivadas em atos de wrongdoing, uma questão que ‘naturalmente’ se coloca é o que vem a ser ética? Sociólogos organizacionais há muito tempo se esforçam em delimitar o curso da linha que separa o certo e o errado; o moral e o imoral; o ético e o antiético, o que parece não contribuir para o avanço do campo (confirmar quem citar)

Apesar do debate sobre a ética nos negócios ter evoluído de uma pequena área de nicho para um campo independente, crescente em número de artigos publicados, ganhando algum espaço nas discussões acadêmicas (TENBRUNSEL; SMITH-CROWE, 2014), ainda não há uma compreensão unívoca acerca do que vem a ser ético ou não no mundo dos negócios (TENBRUNSEL; SMITH-CROWE, 2014). Este aspecto, constitui-se como uma das principais críticas ao campo, haja visto que na visão de alguns pesquisadores, a ausência de uma definição precisa tornar o campo inconsistente, o que por sua vez, possa pressupor um apelo à construção de uma ponte entre os campos normativo e descritivo da ética nos negócios (TENBRUNSEL; SMITH-CROWE, 2014; MOORE E GINO; 2015).

Neste ensejo, Greve, Palmer e Pozner (2010, p. 178), resgatando a expressão popular: "são necessários dois para dançar o tango" sugerem que o *wrongdoing/misconduct* organizacional seja fruto de uma construção social (BERGER; LUCKMANN, 2014). Desta forma, o envolvimento em atos de *wrongdoing/misconduct* pressupõe que uma linha entre o certo e o errado seja traçada por um agente de controle social (PALMER, 2012). Teoricamente, portanto, o agente de controle social seria quem delimita o que é ético ou antiético, moral ou imoral (GREVE, PALMER & POZNER, 2010; PALMER, 2012; MANNING & ANTEBY, 2016; PALMER; SMITH-CROWE; GREENWOOD, 2016A). Por conseguinte, o comportamento organizacional se manifesta como um fenômeno que terá sempre sua conduta julgada por um agente de controle social (PALMER, 2012).

Ainda na visão de Palmer (2012), os participantes da organização enfrentam desafios cognitivos e comportamentais, e podem iniciar as ações erradas de maneira

inconsciente. Dito em outras palavras, os participantes da organização podem apresentar um comportamento errado sem pensamento/intenção premeditada e/ou atenção plena. Manning e Anteby (2016), interessados em saber como os transgressores justificam o cruzamento da linha “vermelha” entre o certo e errado, discutem as situações em que os agentes de controle social não traçam a linha com clareza para de proteger seus próprios interesses. Sugerindo, deste modo, que a referida linha seja contornada por uma área cinzenta (PALMER, 2012) ou a zona cinzenta da legalidade (JACKALL, 1988; 2010), onde sempre haverá uma alternativa que justifica ou normaliza os atos de *misconduct*.

Os estudos deste último pesquisador, sugerem que os ambientes de negócios funcionam como uma espécie de terreno social e moral, revelando que nestes ambientes a busca pelo sucesso e/ou pela sobrevivência são usados como justificativas socialmente aceitas, orientando o comportamento individual e organizacional (JACKALL, 1988; 2010). Dito isto, o *misconduct* é considerado como um fenômeno heterogêneo, de natureza complexa, manifestado no nível institucional e que adquire justificativa moral sua manutenção. Neste campo, a maleabilidade do curso de ação da linha que acomoda o certo de um lado se opõe à visão dicotômica das alternativas: certo/errado, ético/antiético ou moral/imoral e aponta para o protagonismo da dos atos que encontram justificativas socialmente aceitas (ROCHA; ROGLIO, 2021).

2.3 ITINERÁRIO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Os primeiros cursos na área de administração iniciaram-se em 1881, no final do século passado, com a criação da Wharton School, nos EUA (FERREIRA; FARIA, 2011). No Brasil, a história reificada dos cursos superiores em Administração de Empresas é, relativamente, recente e começa no período em que sua trajetória é confundida com o ensino de ciências econômicas, e se entrelaça com o longo processo de definição das fronteiras dos saberes administrativos (NICOLINI, 2002, 2003).

Entretanto, apesar dos primeiros cursos começarem suas atividades no país em 1905¹⁰ (vinte um anos depois da criação do primeiro curso nos Estados Unidos) o ensino de administração passa a ser considerado como consolidado a partir dos pleitos oriundos das transformações sociais ocorridas nos anos 1930, que culminaram na formação de grandes conglomerados industriais demandantes de administradores capazes de produzir e gerir organizações cada vez mais complexas (COVRE, 1991; NICOLINI, 2003).

Os anos seguintes foram marcados por diversas respostas às demandas estruturais do país, em especial, à agenda de desenvolvimento econômico. Apenas para citar alguns exemplos, destacam-se: a criação, por parte do Governo de Getúlio Vargas, do Ministério da Educação (em 1931) e do Departamento de Administração do Setor Público (em 1938); a criação, com recursos tomados junto à classe empresarial, da Escola Superior de Administração de Negócios (em 1941); e também, a criação da Faculdade de Economia e Administração (FEA), na Universidade de São Paulo (em 1944), além da Fundação Getúlio Vargas, popularmente conhecida como FGV, em 1946 (NICOLINI, 2002). Outro marco importante deste itinerário responsivo foi o estabelecimento dos primeiros acordos de cooperação técnica com universidades dos Estados Unidos, liderados pela FGV, firmados em atenção às demandas por profissionais altamente especializados, portanto, diferenciados nas consideradas “modernas técnicas de gestão norte-americanas”, recém importadas por organizações brasileiras (MOTTA, 1983; BARROS; PASSOS, 2000; NICOLINI, 2003; ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BOAVENTURA et al., 2018).

As instituições brasileiras pioneiras foram: Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo (1941); Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP/FGV) Getúlio Vargas, Rio de Janeiro (1952); Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, (FCE/UFMG, Belo Horizonte (1952); Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV), em São Paulo (1954); Escola de Administração (EAUFBA), Salvador (1959); Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP) em São Paulo, mas que, apesar de ter sido criada em 1946, só veio oferecer o curso de administração em (1963); Instituto de

¹⁰ Os primeiros cursos na área de administração iniciaram-se no final do século passado, com a criação da Wharton School, em 1881, nos EUA (FERREIRA; FARIA, 2011).

Administração (UFRGS), Porto Alegre, (1966) (SILVA; FISCHER, 2008; BOAVENTURA et al., 2018)

Em 1965, a Lei Federal nº 4.769/65 passou a estabelecer prerrogativas direitos e deveres aos profissionais formados nos cursos de administração (SILVA; FISCHER, 2008). Logo após, em 1966, visando atender um ambiente empresarial dinâmico e contingencial, cada vez mais influenciado pela aproximação norte-americana, é implantado o currículo mínimo (fixando conteúdo e duração) para o curso de graduação em Administração de Empresas; e propondo uma institucionalização da formação e da profissão de técnico em Administração, fornecendo uma base flexível para a criação dos cursos de Administração nacionais (SILVA; FISCHER, 2008; BOAVENTURA et al., 2018). Entretanto, as escolas de ensino superior em Administração reservaram-se à “obedecer aos requisitos básicos sugeridos pelo currículo mínimo, desenvolvendo uma estrutura curricular rígida e engessada”, distanciando-se das transformações que o mercado exigia na época (BOAVENTURA et al., 2018, p. 7). Conforme o resgate do itinerário regulatório dos cursos de Administração, realizado por Silva e Fischer (2008), nesta época, apenas, duas habilitações eram aceitas: administração hospitalar e comércio exterior.

Mais adiante, em atenção às exigências do mercado, precisamente em 1993, a nova proposta de diretriz curricular, cujo currículo mínimo possuía duração de três mil horas integralizáveis e duração mínima de quatro e máxima de sete anos letivos, tornou os cursos mais flexíveis e adaptáveis à realidade do mercado (SILVA; FISCHER, 2008; BOAVENTURA et al., 2018). E, em 2003, Cristovam Buarque, então Ministro da Educação, homologa o parecer CES/CNE nº. 134, que dispõe sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), flexibilizando às instituições de ensino superior quanto à elaboração de seus currículos, de modo que atendessem às dinâmicas do mercado (BOAVENTURA et al., 2018), conforme apresentado no Quadro 3.

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS CURRICULARES

	Currículo Mínimo – 1993	Novas diretrizes - 2003
Disciplinas	Formação básica e instrumental 720h	Competências e Habilidades
	Formação Profissional (1.020h)	Conteúdo Básico, Qualitativo e Complementar
	Disciplinas Eletivas e Complementares (960h)	Complementar
Estágio	300h	Opcional
Trabalho Final	Nada Consta	Opcional
Carga Horária	3.000h	3.000h

Fonte: Boaventura et al. (2018, p. 9)

Estas flexibilizações acabaram, no entanto, não culminando no afastamento da influência estrangeira descontextualizada das características socioculturais nacionais frente às necessidades do mercado (ALCADIPANI; CALDAS, 2012; BOAVENTURA et al., 2018). Em consequência dessa utilização sistemática de referenciais importado e não afinados com a realidade nacional diz respeito à qualidade dos conteúdos questionada pelos próprios pesquisadores norte-americanos (PAULA; RODRIGUES, 2006).

2.3.1 A inserção da Ética no currículo das escolas de negócios

Esta subseção intenciona apresentar os principais movimentos da história reificada dos cursos de Administração que colocaram o tema ética no centro do debate acadêmico até a sua inserção nos currículos das escolas de negócios.

Neste intento, observa-se que a década de 50, revela as primeiras preocupações éticas no âmbito dos negócios de que se tem notícia (ARRUDA, 2008; DIAS, 2014; ANTUNES, 2018). A mecanização dos processos de produção e a alienação dos trabalhadores decorrente dos movimentos repetitivos de produção industrial impulsionam o debate até os dias atuais (ARRUDA, 2008; DIAS, 2014; ANTUNES, 2018; ROGLIO; ROCHA, 2021). A década seguinte, por sua vez, marcada pelas discussões éticas em torno da agressividade desigual das forças militares norte-americanas no contexto da guerra do Vietnã e, também, pela desproporcionalidade de forças nas políticas de expansão internacional de algumas empresas americanas (DIAS, 2014; ANTUNES, 2018). Neste período, observam-se choques culturais nas formas de fazer negócios que, por vezes, conflitantes com os padrões de ética das matrizes americanas (DIAS, 2014; ANTUNES, 2018).

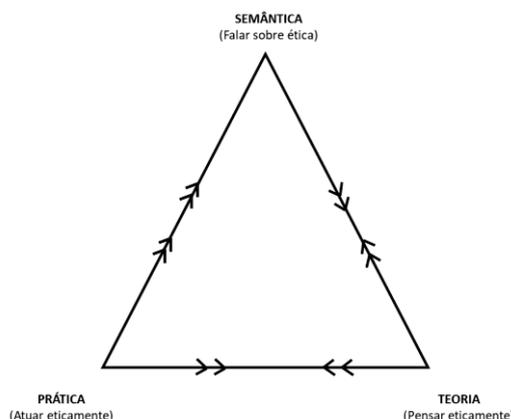
A conduta ética profissional, a capacidade moral dos indivíduos, enriquecimento ilícito e desumanização da tecnocracia dominante foram temas que suscitaram o debate na década de 70, impulsionados, também, pelos trabalhos empíricos do cientista Raymond Baumhart (1968), publicados ao final dos anos 60 (ARRUDA, 2008). Em paralelo, a interculturalidade e relacionamento com clientes contornam o debate no campo organizacional e acadêmico (ANTUNES, 2018).

O ensino da Ética, por sua vez, introduzido de forma pioneira na Harvard Business School, em 1908 (BARROS; PASSOS, 2000; ARRUDA, 2008; NUNES; NUNES, 2016); PASSOS, 2000), toma impulso a partir dos anos 60 e 70, quando filósofos começam a oferecer contribuições no processo formativo dos gestores organizacionais por meio da aplicação do conceito de ética à realidade dos negócios (ARRUDA, 2008).

No início da década de 80, o primeiro trabalho importante sobre ética empresarial tratou o assunto de forma sistemática e foi publicado por Donaldson em 1989 (MACFARLANE, 1995). Concomitantemente, esforços isolados de professores universitários dedicados ao ensino da Ética nos Negócios em faculdades de Administração e em programas de MBA – *Master of Business Administration* são percebidos mais fortemente nos Estados Unidos e na Europa, favorecendo o surgimento das primeiras publicações e a criação da primeira revista científica específica à área de Administração: *Journal of Business Ethics* (ROGLIO; ROCHA, 2021).

Na sequência, já no início da década de 90, surgem a *Society for Business Ethics* nos EUA, e a EBEN – *European Business Ethics Network*, originando outras revistas especializadas, a *Business Ethics Quarterly* e a *Business Ethics: a European Review* (ARRUDA, 2008; NUNES; NUNES, 2016; ROGLIO; ROCHA, 2021). Neste ritmo, a década de 90 é caracterizada pela universalização e pela ampliação do conceito de ética empresarial, discutidos em fórum organizado pela ISBEE – *International Society for Business, Economics, and Ethics*, cuja primeira pesquisa (em âmbito global), liderada por Georges Enderle, é apresentada no Japão, em 1996, os vários enfoques perseguidos nos estudos de ética nos negócios; e, de forma sistematizada, ressaltaram, a existência de três modos inter-relacionados de abordagem: a semântica (o falar sobre ética), a teoria (pensar sobre ética) e a prática (o atuar eticamente) (ARRUDA, 2008), representados na abstração ilustrativa da Figura 5.

FIGURA 5– ABORDAGENS DOS ESTUDOS SOBRE ÉTICA



Fonte: Arruda (2008, p. 6)

No Brasil, o I Congresso Latino Americano de Ética, Negócios e Economia, em julho de 1998, pesquisadores e professores universitários discutiram experiências, ao lado de subsidiárias de empresas multinacionais, endereçando atenção os desafios do campo, a multiplicidade de ambientes empresariais, e os aspectos culturais e econômicos de cada país, originando, assim, a ALENE – Associação Latino-americana de Ética, Negócios e Economia (ARRUDA, 2008); E, em julho de 2000 o país sedia também o II Congresso Mundial da ISBEE – *International Society of Business, Economics, and Ethics*¹¹, cujo tema central foi: os desafios éticos da globalização (ARRUDA, 2008).

No que se refere à inserção do tema nos cursos de Administração no Brasil, sabe-se que a Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) foi a primeira instituição que privilegiou a inserção da disciplina de ética no itinerário formativo dos profissionais administradores (ARRUDA, 2008; NUNES; NUNES, 2016; FERRELL; FRAEDRICH; FERRELL, 2017; SERAFIM; ZAPPELLINI; BORGES, 2017).

Por fim, neste período dois outros marcos são observados: posicionamento do Ministério da Educação e Cultura, sugerindo que todos os cursos de administração, em nível de graduação e pós-graduação, incluíssem em seu currículo a disciplina de ética (ARRUDA, 2005; NUNES; NUNES, 2016; SERAFIM; ZAPPELLINI; BORGES, 2017). Em paralelo, o Conselho Regional de Administração

¹¹ Única instituição internacional que congrega professores e profissionais de empresas dedicados ou interessados em Ética (ARRUDA, 2008)

e a Fundação FIDES, em conjunto, comprometeram-se a seguir a instrução do MEC (ARRUDA, 2008).

Neste contexto, a partir do resgate do itinerário percorrido pelos cursos de administração no Brasil observa-se a construção para a formação ética do estudante de Administração no Brasil, ocorre no interior de um campo de reprodução das relações de forças que está intimamente subordinado às imposições e submissões estabelecidas pelas escolas de negócios do centro euro-americano. Estas preocupações percebidas por estudiosos como Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg, Fernando Prestes Mota (apenas para citar alguns) sugerem que ensino de Administração sofre há bastante tempo por um processo de “mercadorização” com conteúdos e métodos cada vez menos efetivos; cujas concepções tendem a reduzir excessivamente a complexidade dos fenômenos examinados; com acentuada tendência de instrumentalidade do conhecimento (PAULA; RODRIGUES, 2006). Todos estes aspectos, ainda na visão de Paula e Rodrigues (2006) conduzem os estudantes no sentido de os levarem a reproduzir técnicas em vez da realização de diagnósticos, tratando-os como expectadores de quem detém o poder dominante, desestimulando autonomia e autodidatismo, promovendo um afastamento do seu papel social.

2.4 ÉTICA ORGANIZACIONAL: À LUZ DA SOCIOLOGIA BOURDIEUSIANA

Esta etapa intenciona interpretar ética organizacional à luz da sociologia bourdieusiana, atendendo assim, ao primeiro objetivo específico deste trabalho.

Neste intento, convém esclarecer que Bourdieu não define o que é ética, tampouco organização. A organização é, portanto, “metaforizada por Bourdieu como campo” (BORIM-DE-SOUZA; FERREIRA; NEVES, 2018, p. 4). Deste modo, como visto, durante o desenvolvimento deste trabalho, o campo corresponde a um espaço concorrencial e, ao mesmo tempo, um espaço de integração social, onde os agentes constituem suas relações de força, dividem-se entre dominantes e dominados, e desenvolvem estratégias de conservação e de sucessão do próprio campo (BOURDIEU, 1980; 2000; 2004; 2008). Para se interpretar ética organizacional, a partir da sociologia praxiológica bourdieusiana se faz necessário compreender que ao lado do que se chama norma expressa e explícita ou do cálculo racional, existem outros princípios geradores das práticas, de modo que se torna necessário supor que

estes princípios obedecem a uma espécie de "sentido do jogo" (BOURDIEU, 1980; 2000; 2004; 2008). Recapitulando bases weberianas, Bourdieu (2004, p. 93) observa que os agentes sociais obedecem à regra quando o interesse em obedecer a ela suplanta o interesse em desobedecer a ela. Remontando a assunção da noção de maleabilidade da linha que separa o certo e o errado, haja visto que há sempre uma condição do interesse.

Dito isto, Bourdieu (2009) sublinha que a regra não é eficaz por si mesma, justamente, por impor o questionamento das suas condições de agir, o que poderia explicar, por sua vez, a manutenção ou a reprodução dos atos de *misconduct/wrongdoing* em contextos organizacionais. Com efeito, toda a ação social advirá, principalmente, do resultado do *habitus*, cujo princípio gerador orienta a relação dos agentes com o mundo social por meio de um sentido prático irredutível à regras (BOURDIEU, 2009).

Neste contexto, as regras, por vezes, objetivadas sob a forma de leis ou normas, podem não obedecer às lógicas, e não se ajustarem necessariamente ao sentido do jogo. A julgar que todos os domínios da prática se organizam a partir de um conjunto de esquemas que constituem uma *doxa*, e que podem não passar por uma consciência refletida, interpreta-se que esses domínios são compartilhados por agentes, afinados com o campo, contribuindo para a manutenção de uma ordem estabelecida em determinado campo.

Essas elucubrações podem ser compreendidas a partir dos escritos bourdieusianos em: "O sentido da honra (1972), texto originalmente publicado em 1966, com o título *The Sentiment of Honour in Kabyle Society*. Neste livro, Bourdieu explica as condutas na sociedade da Cabília a partir de um princípio de condutas de honra, ou seja, de um *ethos* interiorizado pela socialização que regem as formas de produção e de acúmulo de capital. Em suas análises, Bourdieu explica algumas regras que regem o "sentido da honra" do homem daquela sociedade. Entre elas, o autor destaca-se a que parece melhor explicar esta noção

As regras da honra regiam também os combates. A solidariedade impunha a qualquer indivíduo que protegesse um parente contra um não parente, um aliado contra um homem de outro "partido", um habitante de aldeia, ainda que de um partido contrário, contra um estranho à aldeia, um membro da tribo, contra o membro de outra tribo. Mas a honra proíbe, sob pena de infâmia, que vários combatam contra um só; por isso, os interessados esforçavam-se, através de mil artifícios e pretextos, por renovar a querela a fim de a poderem retomar por conta (BOURDIEU, 2002, p. 11)

O conjunto das análises de Bourdieu, em o *Sentido da honra* (2002), levam o pesquisador para sua tradição cultural. Sendo assim, o próprio autor adverte quanto à necessidade de um afastamento das possíveis identificações etnocêntricas, analogias superficiais e tentar dar conta de se dizer o mundo social.

Face aos aspectos oferecidos até aqui, retomando a proposta desta subseção, admite-se que “ética em organizações”, à luz de Pierre Bourdieu, exige um afastamento da pulsão de tentar determinar regras entre o certo e o errado, o moral e o imoral, o ético e o antiético. Haja visto que, em sua sociologia, estes julgamentos ocorrem num campo concorrencial e, ao mesmo tempo, um espaço de integração social, cujas as práticas pressupõem a necessidade de se admitir que existe um “código de honra”, que integra o homem “de honra” a um *habitus* (BOURDIEU, 2002) – Em suma, o “sentido do jogo” é, portanto, como se interpreta a ética em contextos organizacionais à luz de Pierre Bourdieu. Este sentido pode não passar por uma consciência refletida, mas seus domínios são compartilhados por agentes, afinados com o jogo do campo, contribuindo, inclusive, para sua manutenção e sua reprodução.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em razão das preocupações teórico-empíricas apresentadas neste trabalho e em atenção aos objetivos da pesquisa, tanto o geral, quanto os específicos, esta seção organiza os procedimentos adotados no percurso investigativo. Para facilitar a compreensão acerca deste itinerário, recuperam-se as premissas e os aspectos técnicos que contornam e direcionam a etapa metodológica. Neste momento, cabe recapitular que as bases deste trabalho foram pautadas por alicerces bourdieusianos: a lógica da prática, pensamento relacional e reflexivo.

3.1 PREMISSAS: O FOCO NA PRÁTICA

De cunho exploratório, tangenciada pelo paradigma construtivista, esta pesquisa adota abordagem qualitativa, a partir da ontologia historicista do pensamento bourdieusiano, bem como por sua metodologia da ação. Neste sentido, optou-se, como método pela observação do fenômeno: a formação ética do estudante de administração, a partir do seu *habitus* orientador. O *habitus*, portanto, configura-se como o nível de análise desta investigação, interpretado a partir das narrativas do campo. Neste intento, utilizaram-se como fonte de dados algumas das vozes do campo manifestadas em entrevistas qualitativas; documentos públicos e/ou acessados por meio de contato com instituições; e em observação participante.

O foco na prática é um desenvolvimento recente, dinâmico e oferece uma ampla gama de abordagens nos estudos organizacionais (ORLIKOWSKI, 2015). Conforme apresentado na etapa de referencial teórico, Bourdieu oferece uma concepção de uma economia e de uma lógica de prática que são imanentes às próprias práticas, cujas origens da ação não estão em decisões calculadas, nem nas determinações de mecanismos externos e superiores aos agentes (CHIA; HOLT, 2006). Suas raízes podem ser encontradas na análise do modo como a sociedade encontra-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis que orientam o pensar, o sentir e o agir – o *habitus* (WACQUANT, 2017).

Neste sentido, as práticas são percebidas como “entidades substanciais e discretas (transformando-as em 'objetos' discursivos), no final, ainda estamos falando de atividades, não de coisas” (NICOLINI; MONTEIRO, 2017, p. 3). Em outras palavras, as práticas não são eventos, pois possuem tempo, história e estão situadas

historicamente – são mais do que uma simples leitura do que as pessoas fazem (NICOLINI; MONTEIRO, 2017). Por conseguinte, as práticas destacam-se em ocorrências sociais situadas, observáveis e significativas, realizadas linguisticamente, através de movimentos corporais e com a contribuição de artefatos materiais (NICOLINI; MONTEIRO, 2017).

3.2 EPISTEMOLOGIA

Em suas opções teóricas, a sociologia de Bourdieu se estabelece a partir de uma epistemologia histórica para explicar as estruturas de dominação e a distribuição assimétrica das posições de poder existentes nos mais variados campos das relações sociais. Neste sentido, reconhece-se a arbitrariedade que seria, à luz da sociologia bourdieusiana, definir noções entre certo ou errado, moral ou imoral, ético ou antiético. Entende-se, por sua vez, a existência de um “sentido do jogo” em jogo no interior do campo. Um sentido que supera a visão dicotômica que orientam ações concretas. Neste contexto, sua epistemologia histórica aponta para um “sentido de jogo” capaz de explicar as estruturas subjacentes que moldam uma formação subjetivamente objetivada como ética.

3.3 ORIENTAÇÕES DA PESQUISA

A partir do problema de pesquisa, alguns questionamentos foram delineados, intencionando iluminar o caminho até o alcance dos objetivos específicos propostos neste trabalho. Isto posto, apresentam-se no Quadro 4.

QUADRO 4 – PERGUNTAS DE PESQUISA

Objetivos Específicos	Perguntas de Pesquisa
1) Entender de que maneira a ética organizacional pode ser interpretada à luz da sociologia bourdieusiana	<ul style="list-style-type: none"> • Como a partir da sociologia praxiológica bourdieusiana permite uma compreensão da ética organizacional?
2) Capturar as narrativas subjacentes às estruturas e às ações que intencionam formar administradores para uma conduta ética;	<ul style="list-style-type: none"> • Como se manifesta o papel do campo no que se refere a formação do estudante no âmbito da ética nos negócios? • A partir das narrativas, quais são as metodologias, técnicas e perspectivas teóricas que dominam o tratamento sobre Ética nos Negócios nos cursos de Administração? • Como os agentes inseridos no campo universitário estabelecem relações e as associações sobre ética organizacional; e como estas são manifestadas em suas ações que apontam para formação do estudante?
3) Compreender o que revelam as práticas sociais de ensino- aprendizagem sobre ética em organizações.	<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira os capitais são movimentados no processo de ensino-aprendizagem que configuram o sentido do jogo no âmbito da ética nos negócios?

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Chiba (2019).

3.4 FONTES DE DADOS: ASPECTOS TÉCNICOS

Quanto aos aspectos técnicos, utilizaram-se entrevistas qualitativas, organizadas de modo semiestruturado e documentos públicos e/ou internos, acessados pela internet e/ou por meio de contato com docentes e instituições.

3.4.1 As vozes

As vozes que este trabalho teve a oportunidade de ouvir foram expressas por agentes em relação no campo, entre eles: estudantes de cursos de administração, docentes que ministram disciplina de ética, docentes de outras disciplinas, docentes que exercem ou exerceram algum cargo de gestão em cursos de administração/gestores de cursos, instituições de Ensino Superior e representantes do mercado.

Para facilitar a compreensão acerca dos locais onde as referidas vozes foram capturadas e analisadas as narrativas, apresentam-se as fontes dos dados, no Quadro 5.

QUADRO 5 – FONTES DE DADOS

Vozes	Sigla	Local de coleta
Docentes	D.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas qualitativas docentes de IES variadas; • Webinars FGVEthics.
Docentes/Gestores de cursos de Administração	DG.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas qualitativas docentes de IES variadas; • Webinars FGVEthics.
Estudantes	E.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas qualitativas docentes de IES variadas; • Webinars FGVEthics.
Instituições de Ensino	IES.	<ul style="list-style-type: none"> • Webinars FGVEthics.; • Dados coletados a partir de uma observação participante
Estado	BR.	<ul style="list-style-type: none"> • Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); • Webinars FGVEthics.

Fonte: Elaborado Pela autora (2021)

Como unidade de análise, utilizaram-se as narrativas, sem intenção de prover generalizações, muito embora a manifestação das práticas se constitui como uma das vias possíveis que conduzem a um nível de generalidade mais elevado dos princípios teóricos envolvidos no estudo empírico (BOURDIEU, 2018). Neste sentido, aspectos quantitativos como volume de entrevistas, tempo de duração e/ou quantidade de documentos/laudas não foram aspectos perseguidos neste trabalho. Os esforços foram direcionados, por sua vez, para os dados e as suas relações. Portanto, a coleta foi encerrada quando se entendeu que a pergunta norteadora havia sido respondida.

3.4.2 Entrevistas

No que se refere às entrevistas, esclarece-se que estas foram realizadas no Brasil, por meio eletrônico (conferência online), gravadas em formato de áudio, com a obtenção do consentimento do participante. Na sequência, as gravações foram transcritas em forma de texto para realização de análise. Os arquivos foram armazenados sem identificação de nomes de participantes, para prover sigilo de suas identidades, por cinco anos. Transcorrido este período, o conteúdo das gravações será destruído.

No que concerne à apresentação dos resultados deste trabalho, garantiu-se aos participantes que qualquer informação será divulgada de forma codificada, para que a identidade dos participantes e o nome de suas respectivas instituições de origem e locação fossem preservados, mantendo-se, portanto, confidencialidade dos dados. Convém esclarecer, também, que todos os participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos do estudo, e foram convidados de forma voluntária. Todos assinaram também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo disposto no Anexo 1). Reforça-se que estes foram convidados a participar deste estudo de maneira voluntária, alguns casos o convite ocorreu via e-mail, outros por telefone. Dependendo, basicamente, da disponibilidade e acessibilidade do participante, independentemente de sua instituição de origem.

Entre instituições públicas, privadas e filantrópicas, 5 instituições foram tocadas por este trabalho a partir das narrativas de docentes, gestores e estudantes. Apresentam-se, no Quadro 6, os critérios de inclusão dos participantes:

QUADRO 6 – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES

Critérios de Inclusão	Gestores e gestoras (DG), Docentes (D.) e estudantes (E.), vinculados a uma IES, todos(as) maiores de idade, e que de maneira voluntária aceitaram participar desta pesquisa.
Critérios de Exclusão	A pesquisa não contou com a participação de grupos vulneráveis, como menores de idade, gestantes, e pessoas com autonomia reduzida. Assim como também não contou com pessoas que se negaram o preenchimento do TCLE ou do Termo de uso de som (quando aplicável)

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

3.4.3 Webinars

Intencionando interpretar como se manifestam as relações entre os limites de controle social que organizam o campo onde se constitui e formação do Administrador, procurou-se por documentos que expressassem as vozes das IES quanto à temática. Inicialmente, buscou-se por informações apresentadas em sites e/ou nos projetos pedagógicos das principais IES brasileiras. Entretanto, observou-se que estes dados não responderiam às preocupações deste estudo e foram descartados pelo caráter objetivista dos documentos.

Seguindo pelo percurso investigativo, a partir de dados coletados em uma das entrevistas qualitativas, teve-se o conhecimento do seminário, realizados de modo online (Webinars), conduzido pelo Centro de Estudos em Ética, Transparência,

Integridade e Compliance (FGVEthics), disponíveis na internet, no modo público, que por abarcarem o tema ética, chamou atenção desta pesquisa. De acordo com informações coletadas no site do FGV-Ethics, o centro é composto por professores, pesquisadores e alunos da FGV-EAESP e de instituições de ensino no Brasil e no exterior, voltados para o desenvolvimento dos temas relacionados a *compliance*, ética, transparência e integridade. Neste momento, entende-se que seja importante observar que o uso dos dados coletados no *webinar* conduzido pelo FGVEthics se justifica, especialmente, pelo montante acumulado do seu capital cultural, manifestado pelo reconhecimento institucional das competências culturais da FGV, por sua posição estruturada e estruturante no contexto social e educacional brasileiro. Portanto, considerando que os *webinars* são compreendidos como uma das novas possibilidades de recursos educacionais (GODOI; BORGATO, PANIAGO; 2015), entendeu-se que esse seminário poderia oferecer subsídios para as análises propostas neste estudo, por sua natureza dialógica.

QUADRO 7 – WEBINARS ETHICS 2020

DOCUMENTOS	ENVOLVIDOS
FGV Ethics 2020 Webinar Compliance e Diversidade durante e após a Covid-19	<ul style="list-style-type: none"> • Docente titular disciplina de Ética e Responsável pela coordenação do evento e do centro FGV Ethics; • Executiva: Sócia e Proprietária da Compliance Partners Brasil • Executivo: Global Chief Compliance Officer em LATAM Airlines Group • Executivo: Chief Compliance Officer BRF

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

3.4.4 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)

Seguindo pelo percurso investigativo, buscou-se por documentos que pudessem representar a voz do Estado como um agente inserido no campo universitário, que também estabelece relações e associações no que se refere ao aprofundamento da formação profissional. Para exercício investigativo, entendeu-se que analisar os critérios adotados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) ofereceria subsídios que apoiariam à questão norteadora deste estudo, haja visto que os resultados deste instrumento funcionam como base para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior no Brasil.

Outrossim, analisou-se os critérios de avaliação do Enade para os cursos de Administração, em torno da temática ética, referente aos períodos apresentados no Quadro 8. Cabe ressaltar que apesar do ENADE ser aplicado desde 2004, o site da instituição disponibiliza apenas os documentos a partir de 2009.

QUADRO 8 – DOCUMENTOS ENADE ANALISADOS

ANO	DOCUMENTOS
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Prova • Gabarito • Padrão de Resposta
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Prova • Gabarito • Padrão de Resposta
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Prova • Gabarito • Padrão de Resposta
2018	<ul style="list-style-type: none"> • Prova • Gabarito • Padrão de Resposta

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

3.5 ANÁLISE DOS DADOS: UTILIZANDO MÉTODOS NARRATIVOS

Neste momento, ressalta-se que as transcrições de entrevistas, documentos e outros materiais empíricos coletados foram condensados para análise. Isto significa dizer que foram selecionados conforme foco, necessidade de simplificação /ou abstração (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014). Em complemento, ainda na visão destes autores, observa-se que para análise dos dados em pesquisas qualitativas o pesquisador é o principal instrumento do estudo, pois tem o papel de capturar dados sobre as percepções dos participantes locais de dentro através de um processo de que exige atenção, compreensão, empatia e suspensão de preconceitos e suposições prévias sobre os tópicos em discussão (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014)

Intencionando compreender e documentar a complexidade discursiva dos relatos, a investigação narrativa se expande nas ciências sociais (ANDREWS; SQUIRE; TAMBOUKOU, 2008), e a aparente popularidade relaciona-se com ampla gama de definições inclusivas do termo “narrativa” (HOLSTEIN; GUBRIUM, 2012; CHASE, 2017). Figurada em suas várias formas de comunicação (testamentos, conversas, interações, e interação, comentários na mídia e material histórico e

cultural), tem sua amplitude aumentada por variadas tradições metodológicas, não surpreendendo sua penetração nas ciências sociais (JAMES A. HOLSTEIN; JABER F. GUBRIUM, 2012).

O desenvolvimento e o uso de abordagens narrativas surgem em decorrência da virada linguística que ocorreu nos estudos organizacionais e nas ciências sociais em geral (RHODES; BROWN, 2005). Os primeiros estudos que utilizam, explicitamente, narrativas em suas metodologias de pesquisa datam da década de 1970 (RHODES; BROWN, 2005). Nas décadas seguintes, em função da atenção dada às pesquisas sobre cultura organizacional e simbolismo, observa-se o crescimento e o uso de narrativas para explorar o significado da experiência (RHODES; BROWN, 2005).

As narrativas admitem uma interface entre pessoas (imersas em suas emoções e em seus contextos), histórias, organizações e pesquisadores (FISHER, 1984; CZARNIAWSKA-E. JOERGES, 1995), e apresentam algumas características específicas. A temporalidade revela sua oposição a outras formas de discurso organizacional, e representa uma dessas características. Somam-se, ainda, a fluidez e a ambiguidade presente nos ambientes organizacionais, e o foco nos meios de sua produção: as histórias (GABRIEL, 2004; VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016). Outro aspecto importante refere-se ao emprego de enredo e coerência em análises narrativas. Qualquer outra atividade discursiva, passa a ser considerada como uma simples narração da cronologia (HIRSCH; THORPE; EASTERBY-SMITH, 2001; RHODES; BROWN, 2005).

As pesquisadoras Squire, Andrews e Tamboukou (2008) afirmam que a definição de narrativa se mantém em disputa. Assim, não há categorias evidentes nas quais focar nos estudos narrativos do mesmo modo que há nas abordagens temáticas baseadas no conteúdo, assim como também não existem regras gerais sobre materiais adequados ou modos de investigação.

Estudos narrativos, portanto, permitem investigações sobre como as histórias são estruturadas, como funcionam, bem como seus modos de produção e consumo. Adicionalmente, ainda baseado na visão de Andrews, Squire e Tamboukou (2008), observa-se a capacidade destes estudos quando o objetivo é identificar como narrativas são aceitas, contestadas e até mesmo silenciadas.

Nesta direção, este grupo de pesquisadoras aponta algumas divisões teóricas. A primeira delas se refere à parte que teoriza sobre a narração falada de

eventos passados específicos; a segunda se refere à parte que trata sobre as experiências, explorando histórias sobre fenômenos gerais ou imaginários; e terceira, inclui teorizações que consideram as desenvolvem no e com o “outro”, portanto, as narrativas são consideradas dialogicamente co-construídas.

Rhodes e Brown (2005), intencionando demonstrar a profundidade e o alcance da contribuição da narrativa para a teoria organizacional, fazem uma ampla revisão da literatura e apontam cinco dos principais campos de pesquisa nos estudos organizacionais para as quais a narrativa foi direcionada: criação de sentido, comunicação, aprendizagem/mudança, política e poder e identidade e identificação.

(I) criação de sentido: campo que investiga os processos de narrativização. Em outras palavras, investiga como versões da realidade tomam forma de narrativa, intencionando interpretar e infundir significado nos eventos.

(II) comunicação: esta dimensão considera as narrativas como o meio pelo qual a experiência é reflexivamente reconstituída, tornada significativa e comunicável. Permite-se, desse modo, a localização das histórias marginalizadas;

(III) aprendizagem/ mudança: foco em compreender como as histórias são uma forma de ordem temporal para gerenciar e legitimar a mudança na cultura organizacional, relacionando-se com normas, por vezes não declaradas, promovendo, inclusive, a aprendizagem na organização, visto que emerge do diálogo entre as muitas maneiras possíveis de narrar novamente a organização;

(IV) política e poder: este campo explora as narrativas como um meio pelo qual as organizações são construídas e reconstruídas em regime de “verdade”. Estruturados em sistemas de presença e ausência, as investigações insinuam significados nas organizações e excluem concepções alternativas. Discute-se neste campo, com apoio em Bakhtin (1981), como as narrativas são usadas para teorizar organizações como entidades “heteroglóssicas” e como forças concorrentes operam por meio de narrativas múltiplas, por vezes sobrepostas, criando e sustentando sociedades polifônicas e plurívocas;

(V) identidade e identificação: para entender a identidade, o campo oferece meios que exploram as crenças dos indivíduos sobre suas organizações auto-

reflexivas. Em outras palavras, preocupa-se com as elaborações e reelaborações que os indivíduos fazem, seja de forma consciente ou não, acerca das organizações a que pertencem. Grande parte dos trabalhos deste campo apoia a visão de que as narrativas permitem uma análise eficaz sobre como as identidades são continuamente construídas.

Uma das principais críticas ao campo dos estudos narrativos, resgatada por Rhodes e Brown (2005) sugere que os estudos narrativos são considerados mais arte do que pesquisa. Neste contexto, arte não teria valor como conhecimento, visto que seria “mais frequentemente assumida do que argumentada” (RHODES; BROWN, 2005, p. 168). Entretanto, os autores argumentam que a exclusão e/ou oposição a um paradigma científico estritamente definido na teoria da organização imporia, aos estudos narrativos, limitações ao seu desenvolvimento, incluindo os impactos no desenvolvimento da própria teoria da organização (RHODES; BROWN, 2005). Face a essa discussão, os autores sublinham que as narrativas podem ser consideradas uma forma valiosa de se expandir conhecimento corporificado, e que permite aos pesquisadores a imersão nas realidades vividas da vida organizacional – “a verdade” –; no entanto, não se trata de um conhecimento que “aspira a certeza e controle” (RHODES; BROWN, 2005, p. 178).

Dito isto, o reconhecimento das múltiplas maneiras pelas quais as histórias podem ser contadas estimula uma visão das organizações como ativamente construída por meio de uma atividade discursiva. Neste sentido, a atenção do pesquisador, portanto, não deve ser exclusiva nos indivíduos, mas também na organização como uma rede de interpretações narrativas inter-relacionadas. (RHODES; BROWN, 2005).

Chase (2017), em sua avaliação sobre a maturidade da investigação narrativa, argumenta que o campo ainda floresce e atravessa as fronteiras ocidentais. Segundo esta estudiosa, os pesquisadores refletem, cada vez mais, sobre suas posições e o lugar dos estudos narrativos. Observa-se a atenção dada à distinção da narrativa como atividade humana; as particularidades e as formas da investigação narrativa; e a capacidade de promover mudanças sociais (CHASE, 2017). O trabalho desta pesquisadora reconhece, portanto, o amadurecimento do campo. Seus estudos apontam que os pesquisadores continuam a expandir os limites do que pode ser

definido como narrativa enquanto outros estão considerando os contornos do próprio conceito.

Nesta direção, a autora recapitula o curso do amadurecimento dos métodos, resgatando, inicialmente, as descobertas de Labov e Waletzky (1967/1997). Estes pesquisadores – influenciados pelos trabalhos de Propp com estrutura formal das grandes unidades semânticas; por Colby com os estudos sobre a estrutura sintagmática de palavras e frases; e por Schatzman e Strauss que estudaram diferenças na técnica narrativa por meios informais (LABOV; WALETZKY, 1997) – tornam-se, também, influenciadores da pesquisa inicial sobre narrativa oral como discurso. Adicionalmente, Labov e Waletzky (1967/1997) são considerados responsáveis pela identificação das características sociolinguísticas de narrativas orais, incluído descobertas sobre as narrativas pessoais de experiência (oral e escrita) encontradas em documentos como cartas e memórias, bem como relatos orais de muitos tipos, histórias contadas durante as entrevistas e na vida cotidiana (CHASE, 2017).

Chase (2017) recorda, ainda, que Labov e Waletzky cunharam termos – história de vida e testemunho coletivo. Ademais, definiram, também, narrativas orais e escritas como ação social. Essa ideia representa um recurso sobre “como fazer ou realizar algo (por exemplo, defender, persuadir ou entreter) e que, simultaneamente, constrói versões de si mesmo, dos outros e do mundo social”, e tratando, portanto, as narrativas como instancias de interações situadas incorporadas de modo interpessoal, cultural, institucional e histórico (CHASE, 2017, p. 947). Em complemento, a autora reconhece toda a diversidade do conceito nos seguintes termos

Uma forma distinta de discurso, como significado retrospectivo fazer - moldar ou ordenar a experiência passada (...) uma forma de compreender as próprias ações e as ações dos outros, de organizar eventos e objetos em um todo significativo, de conectar e ver as consequências de ações e eventos ao longo do tempo (CHASE, 2017, p. 947).

Por outro lado, do mesmo modo em que a questão da temporalidade surge como uma implicação, ela acaba por ampliar a compreensão do conceito (CHASE, 2017). Nesta direção, será a partir de Patterson (2008) que a narrativa passa a ser considerada como discurso que dá sentido à experiência sem, necessariamente, ordená-lo cronologicamente, ou seja, sem oferecer “pontos de partida ou de chegada automáticos” (ANDREWS; SQUIRE; TAMBOUKOU, 2008, p. 1). Patterson (2008), a

partir de Labov, sugere que existirá prejuízo ao se focar exclusivamente em um modelo linear de estrutura narrativa. Ainda assim, Patterson (2008) reconhece Labov como uma influência centrada nos eventos, na medida em que define a narrativa em termos da representação dos eventos considerando o “texto”, na medida em que incorpora uma compreensão da narrativa da experiência pessoal como um texto, e que leva pouco em conta o contexto (PATTERSON, 2008). Cabe, por outro lado, resgatar que Labov reconheceu a função adicional do interesse pessoal nas narrativas, determinado por um estímulo no contexto social em que a narrativa ocorre (LABOV; WALETZKY, 1967/1997).

Distinguida por sua ênfase no tratamento integral do fenômeno os métodos narrativos consideram que a sua apreensão “requer uma ampla varredura de contextos: temporal e espacial, histórico, político, econômico, cultural, social e pessoal”, conforme assevera Stake (1996, p. 43), reconhece-se que as construções narrativas, pelo seu formato natural de comunicação (CZARNIAWSKA-E. JOERGES, 1995), nem sempre são explícitas; por vezes, são implícitas, multifacetadas e mobilizadas por diferentes formas nos estudos organizacionais (VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016) e, portanto, não intencionam promover generalizações. No contexto deste trabalho, portanto, o método narrativo é concebido como uma maneira de extrair os significados construídos e alinhados às experiências dos agentes envolvidos na construção da formação ética do estudante. Esta extração, segue os temas elencados como norteadores que tentam capturar o que subjaz às estruturas e às ações que intencionam formar administradores para uma conduta ética.

3.6 ACESSANDO A REALIDADE

Conforme apresentado no desenvolvimento desta seção, os estudos que utilizam métodos narrativos são comumente associados com a linguagem escrita ou falada (CORVELLEC, 2015; BOJE; HALEY; SAYLORS, 2016; VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016), e por sua vez, são inúmeras e variadas as técnicas de coletas das narrativas (CORVELLEC, 2015). Em atenção aos objetivos específicos que intencionam capturar as narrativas que revelam como os agentes estabelecem relações e as associações sobre ética organizacional; e como estas são manifestadas em suas ações, formulou-se um conjunto de perguntas com seus respectivos objetivos

associados, que organizadas como um roteiro semiestruturado, serviram de base para condução das entrevistas. Apresenta-se este roteiro no Quadro 9.

QUADRO 9 – ROTEIRO DE PERGUNTAS/TEMAS NORTEADORES

(continua)

GRUPO DE AGENTES	PERGUNTAS/TEMAS NORTEADORES	OBJETIVOS
Docentes	O que o(a) faz um profissional da área da educação?	Mais do que relato sobre a escolha da profissão, busca-se compreender o que faz este profissional permanecer no campo.
	·De alguma forma assuntos de natureza ética são considerados em suas disciplinas? Se não são tratados, por qual motivo não são considerados? Se são tratados, de que maneira são tratados?	Compreender como a ética se relaciona com os conteúdos sua área de especialização
	Conte-me sobre os desafios éticos enfrentados pelos profissionais da educação no que tange ao ensino de ética nos negócios em sala de aula? Se há desafios, como são enfrentados?	Compreender como se manifestam as relações entre professores e estudantes, tangenciadas pela temática investigada.
	Quais são os desafios éticos enfrentados pelos profissionais da educação no que tange às estruturas dos sistemas de ensino? Se há desafios, como são enfrentados?	Busca-se compreender como se manifestam as relações entre professores e instituições de ensino e as disputas por capital, tangenciadas pela temática investigada.
	De que forma você acredita que seja possível construir uma formação ética de um estudante de administração no Brasil?	Busca-se compreender como interpretam o papel social da educação superior na construção de uma formação ética.
	Quais são as melhores perguntas a serem feitas aos estudantes no que se refere à ética nos negócios?	Busca-se compreender de que forma as reflexões de natureza ética são provocadas no campo dedicado ao ensino de administração.
	Quais são as melhores perguntas a serem feitas às instituições no que se refere à ética nos negócios?	Supõe-se que esta pergunta permite ao entrevistado que ele manifeste o que o mais o incomoda com relação ao papel das instituições de ensino superior no que tange a temática deste estudo. Portanto, buscou-se compreender para que direção apontaria eventual oportunidade mudança.
	Quais as vivências relacionadas ao ensino de ética nos negócios você destacaria?	Buscou-se promover maior abertura para que o entrevistado trouxesse dados não previstos.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

QUADRO 9 – ROTEIRO DE PERGUNTAS/TEMAS NORTEADORES

(continuação)

GRUPO DE AGENTES	PERGUNTAS/TEMAS NORTEADORES	OBJETIVOS
Docentes/Gestores(as) de cursos de Administração	O que o faz um profissional da área da educação?	Compreender o que mantém o profissional da educação no campo.
	Caminhos que o(a) levaram a se tornar um gestor da área de educação?	Mais do que um relato sobre a escolha da profissão, busca-se compreender o que faz este profissional permanecer no campo.
	De que forma assuntos de natureza ética são considerados no curso de Administração?	Mais do que um relato sobre o que é ética ou a sua importância, busca-se compreender como que questões éticas são pensadas na construção da formação ética do estudante de Administração.
	Quais são os desafios éticos enfrentados no que tange ao ensino de ética nos negócios?	Busca-se compreender como se manifestam nas relações com os outros agentes do campo e as disputas pelos capitais, tangenciados pela temática do estudo.
	De que forma você acredita que seja possível construir uma formação ética de um estudante de administração no Brasil?	Busca-se compreender como interpretam o papel social do curso de administração na construção de uma formação ética.
	Quais são as melhores perguntas a serem feitas aos estudantes no que se refere ao ensino de ética nos negócios?	Supõe-se que esta pergunta permite ao entrevistado que ele manifeste o que o mais o incomoda com relação ao papel das instituições de ensino superior no que tange a temática deste estudo. Portanto, buscou-se compreender para que direção apontaria eventual oportunidade mudança.
	Quais as vivências relacionadas ao ensino de ética nos negócios você destacaria?	Busca-se compreender como se manifestam nas relações com os outros agentes do campo e as disputas pelos capitais, tangenciados pela temática do estudo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

QUADRO 9 – ROTEIRO DE PERGUNTAS/TEMAS NORTEADORES

(conclusão)

GRUPO DE AGENTES	PERGUNTAS/TEMAS NORTEADORES	OBJETIVOS
Estudantes	·Quais foram as razões que levaram você a escolher o curso de Administração de Empresas?	Busca-se compreender as motivações para escolha do curso a partir da narrativa de sua história reificada.
	Quais conhecimentos e habilidades você espera dominar após concluída a sua formação em Administração de empresas?	Busca-se compreender quais são os capitais esperados pelos estudantes.
	·Quais são os desafios éticos que você acredita que os estudantes enfrentam durante o curso de Administração?	Busca-se compreender como se manifestam nas relações com os outros agentes do campo e as disputas pelos capitais, tangenciados pela temática do estudo.
	Quais são os desafios que você acredita que que um administrador enfrenta em sua realidade organizacional?	Investiga-se como o estudante compreende a natureza dos desafios enfrentados pelo administrador.
	Quais as vivências relacionadas ao ensino de ética nos negócios você destacaria?	Busca-se compreender como se manifestam nas relações com os outros agentes do campo e as disputas pelos capitais, tangenciados pela temática do estudo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

3.6.1 Apresentando os entrevistados

Para facilitar a compreensão das análises e discussões apresentadas neste trabalho, optou-se por atribuir um nome e uma sigla para referenciar os entrevistados escolhidos. Incluiu-se uma breve apresentação de sua posição na estrutura bem como um resumo da história reificada dos agentes a partir de dados coletados nas entrevistas e/ou em seus currículos publicados na Plataforma Lattes. Deste modo, apresenta-se o Quadro 10.

QUADRO 10 – APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

(continua)

Nome de Referência	Posição na estrutura
DG. NOAH (Docente/Gestor)	Professor(a) Doutor(a) em Administração. Mais de 20 anos como docente. Foi estudante da escola que, atualmente, atua como Coordenador(a) de curso de graduação em Administração em Instituição de Ensino, divide suas experiências acadêmicas com o mercado.
DG. AQUILA (Docente/Gestor)	Mestre(a) na área de Organizações, atua cerca de 10 anos como docente em Administração. Entre as atividades acadêmicas, direção de escolas de negócios e Coordenação dos cursos de Administração. Divide suas experiências com atividades voltadas para o mercado.
DG. URI (Docente/Gestor)	Professor(a) Doutor(a) em Administração. Atua há mais de 10 anos como docente. Assumiu, recentemente, Coordenação de um curso de Administração Internacional.
DG. ARIEL (Docente/Gestor)	Professor(a) Doutor(a) em Administração. Atua há mais de 20 anos como docente. Assumiu, recentemente, Coordenação de um curso de Administração. Sua opção pelo caminho da docência foi algo que aconteceu de forma gradual, não era um plano de vida.
DG. EREN (Docente/Gestor)	Professor(a) Doutor(a) em Administração, atua há mais de 30 anos como docente em curso de Administração. Possui experiência com disciplina de Ética. Entre as atividades acadêmicas, direção de escolas de negócios e Coordenação dos cursos de Administração.
DG. ASHI (Docente)	Professor(a) Doutor(a) em Filosofia. Foi seminarista. Atua, há mais de 6 anos, como docente da disciplina de Ética em vários cursos, entre os quais, o curso de Administração.
DG. (D. BELL) (Docente)	Professor(a) Doutor(a) em Administração. Há cerca de 3 anos, atua com docente do curso de Administração, ministra disciplinas de Estratégia e de Teoria das Organizações, Atua como pesquisador em programas de pós-graduação stricto sensu.
D. EREN (Docente)	Professor(a) Doutor(a) em Administração, atua há mais de 10 anos como docente em curso de Administração. Possui experiência com disciplina de Ética, metodologias de ensino e teoria geral da Administração. Fez mestrado porque, na época, era uma exigência das instituições de ensino. Atua como pesquisador(a) em programas de pós-graduação.
P. CARLI (Docente)	Mestre(a) em Engenharia da Produção. Atua como docente em Curso Administração, há mais 27 anos. Formou-se aos 21 anos, e começou a trabalhar como docente logo em seguida. Contudo, por entender que não tinha autoridade em sala de aula, atribuída à questão de sua idade, afastou-se da sala de aula por 18 anos. Após compreender que sua carreira no mercado estava ameaçada retomou seu interesse pela docência. Para melhorar aspectos salariais, entendeu que seria interessante fazer mestrado. Por não ter perfil de pesquisa, optou-se por não seguir com o Doutorado. Após um período percebeu que sua atuação no mercado não estava ameaçada, e atuou nas duas dimensões (academia e mercado) até entender que por questões de saúde, deveria reduzir jornada. Atualmente, atua apenas como docente na área de Finanças.
P. FIORIM (Docente)	Professor(a) Doutor(a) em Administração. Atua com docente da disciplina de Estratégia e Organizações há cerca de 3 anos. Dedicou-se desde à pesquisa desde o período da graduação. Percebeu que o campo da educação seria um espaço que proveria maior liberdade de atuação e pensamento. Atua como pesquisador em programa de pós-graduação.
D. JUST (Docente)	Professor(a) Doutor(a) em Administração. Atua há mais de 10 anos como docente em cursos de Administração e tecnólogos. Divide suas atividades com atuação na política do município.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

QUADRO 10 – APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

(conclusão)

Nome de Referência	Posição na estrutura
E. GIO (Estudante)	Estudante do 6º período. Escolheu o curso de Administração por entender que oferece uma visão ampla e aplicável em qualquer área futura. Tem interesse em fazer mestrado e trabalhar fora do país. Sua primeira experiência profissional foi trabalhando na Disney, onde comenta que enfrentou seus primeiros desafios éticos. Já cursou a disciplina de ética durante o curso.
E. SOL (Estudante)	Estudante do 2º período do curso de Administração. Sua ideia inicial era fazer o curso de Direito, mas após o curso técnico no SENAI interessou-se pela Administração. Tem interesse em internacionalizar a carreira.
E. ÍON (Estudante)	Estudante do 6º ano do curso de Administração. Fez dois anos do curso de Ciência da Computação, mas uma matéria sobre desenvolvimento de negócios o fez mudar para o curso de Administração. Associa a mudança também à influência familiar. Trabalhou na empresa júnior e na empresa do seu pai. Observa que tem conseguido realizar muitas trocas com o pai, pois um teria a prática e o outro a teoria.
E. IZUMI (Estudante)	Estudante do 5º ano de administração. Escolheu o curso numa feira de profissões, promovida pela escola em que estudava, ainda no terceiro ano do ensino médio. Neste momento, motivada, em especial, por uma palestra de marketing, optou por prestar vestibular para Administração. Durante o curso também percebeu afinidade com diversas outras áreas do campo da administração.
E. JOE (Estudante)	Formada em Ciências Sociais e funcionária Pública de uma Instituição de Ensino Superior. Cursa o 5º período de Administração de Empresas. Optou por fazer o curso de Administração, pois percebe que o curso amplia as possibilidades de atuação na área pública.
E. KALIL (Estudante)	Estudante do 5º ano do curso de Administração. No início do curso, não sabia exatamente o porquê havia escolhido seguir a carreira, mas depois observou que a característica pluralista do curso é o que mais tem afinidade com seus interesses.
E. KIRA (Estudante)	Iniciou dois cursos antes de começar a fazer Administração, Engenharia Mecatrônica e hotelaria. Está no 7º ano, planeja encontrar um “bom emprego e ter uma vida boa”. Um bom emprego, em sua visão, é aquele que encontra reconhecimento e bom salário. Entende que o curso é abrangente e que lhe capacita para saber encontrar soluções para os problemas organizacionais. Considera ainda, que “este é o melhor jeito de conseguir reconhecimento alheio”. Possui experiência de trabalho associada a auditorias internas.
E. LUA (Estudante)	Estudante do 6º período de Administração. Chegou a cursar Engenharia da produção, mas achou que Administração teria mais a ver com o seu perfil por abranger várias áreas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

4 AS PRÁTICAS SOCIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA ÉTICA NOS NEGÓCIOS

Esta seção intenciona apresentar as análises acerca das narrativas selecionadas, pautadas pela lente bourdieusiana, que tangenciam as interpretações sobre a história do campo que se dedica à formação do estudante de administração no âmbito da ética nos negócios. Incluindo análises sobre como os agentes estabelecem relações e associações sobre ética organizacional; e como estas são manifestadas em suas ações. Adicionalmente, analisam-se as metodologias, técnicas e perspectivas teóricas que dominam o tratamento sobre Ética nos Negócios nos cursos de Administração.

4.1 TRAÇOS DA HISTÓRIA INCORPORADA E DAS CONTROVÉRSIAS DO CAMPO DEDICADO À FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE ADMINISTRAÇÃO

Este tópico dedicou-se a apresentar as análises e as interpretações acerca dos traços da história incorporada do campo que se dedica à construção de uma formação ética do estudante de administração, incluindo uma análise sobre as controvérsias do campo.

4.1.1 A *doxa* de liberdade, transformação social e soberania

Como visto anteriormente, na etapa de fundamentação teórica, os campos, para Bourdieu, constituem o modo de análise da realidade do mundo social, mas não se encontram isolados, pois existem zonas de intersecção ocupadas por agentes e instituições que exercem uma dupla função, transitando por campos distintos (BOURDIEU, 2004, 2008; PASSIANI, 2017). Dito desta maneira, o campo que se dedica à construção da formação do estudante de administração pode exercer, concomitantemente, a função de agente de outros campos, tais como o econômico e o político. À luz da sociologia praxiológica bourdieusiana, este campo é o espaço onde são travadas lutas para se estabelecer o monopólio legítimo de uma verdade acadêmica de poder. Na direção deste pensamento, percebeu-se que as ideias de que o campo educacional se constitui como um espaço de liberdade, transformação

social e soberania parecem compor argumentos que se transformam em *doxa*, fortalecendo a posição dominante do campo, tanto em seu interior como fora dele.

Por conseguinte, estes vereditos são fortalecidos a partir da *illusio* do campo, na medida em que os participantes acreditam que estão jogando o jogo do campo, em suposta condição de liberdade de estar ou não no campo (BOURDIEU; WACQUANT, 1992). Isto significa dizer que as relações que envolvem os agentes como protagonistas, detentores do poder de delegação para gerir e (re) produzir tais vereditos, dão sentido ao campo, ao mesmo tempo que funcionam como uma maneira de estar e fortalecer o próprio campo.

Neste momento, cabe recapitular que a narrativa acontece de forma relacional e colaborativa, entre falante e ouvinte (presentes fisicamente ou não), e situa-se em um contexto cultural onde pelo menos alguns significados e convenções são compartilhados, portanto, são co-construídas, exercendo uma influência crucial sobre o que pode e não pode ser dito e/ou como devem ser expressas. Nos achados deste trabalho, interpreta-se como *doxa*, as atividades linguísticas apresentadas numa espécie de discurso dominante, observadas em narrativas que sugerem que o campo seja detentor de um poder capaz de conceder liberdade e de transformação de forma soberana. Disseminadas por seus respectivos detentores, os efeitos da *doxa* visam inculcar verdades inquestionáveis de ideais de liberdade do campo poder transformação social e de soberania.

Nesta perspectiva, os excertos “*o professor tem liberdade...*” e “*vi oportunidade de seguir uma carreira que me permitisse...*”, enunciam a heterodoxia do grupo, ora dominado, a julgar pela maneira como incorpora os efeitos da *doxa* do campo. Para facilitar a compreensão destas interpretações apresentam-se, na sequência deste trabalho, alguns trechos destacados em narrativas e em outros documentos acessados pela pesquisa que sugerem a existência da *doxa*, apontando para alguns dos seus efeitos.

A *doxa* de liberdade

As primeiras análises que sugerem a disseminação da *doxa* de liberdade são interpretadas a partir das narrativas dos docentes sobre o que os levam ou então sobre o que os mantêm no campo educacional. Ideias de liberdade, livre arbítrio e alvedrio foram interpretadas a partir de algumas passagens narradas: “Eu vi que no

ensino, o professor tem liberdade em sala de aula, liberdade de pesquisa...” e “seguir uma carreira que me permitisse continuar aprendendo, estudando”, contextualizadas a seguir, apontam para a legitimação de um poder dominante. Aqui, os efeitos da doxa são vistos à medida que o dominado crê numa aparente ideia de liberdade.

Em destaque, alguns trechos que sugerem a mesma relação com a doxa:

[...] foi principalmente na graduação que eu tive várias experiências de estágio, trainee, fiz iniciação científica e comecei a gostar da pesquisa. Eu me via muito, nos professores e pensava que me daria bem dando aula e fazendo pesquisa. Eu tive experiências de estágio e trabalho que me traumatizaram um pouco, pelas várias coisas erradas que eu vi no dia a dia, você era subordinado ao chefe e tinha que fazer isso pela autoridade e pela pressão. Eu vi que no ensino, o professor tem liberdade em sala de aula, liberdade de pesquisa. É a liberdade de cátedra que vai fazer a aula dele. Depende de mim e muito menos do chefe (D. BELL).

[...] gosto de estar em sala de aula, essa liberdade que temos com o jovem, essa liberdade que a gente tem de horário, o que me puxou para o ensino foi isso, essa liberdade de poder criar, de aprendizado constante, no mercado financeiro (D. CARLI)

[...] muitas vezes me perguntam o porquê me tornei professor, é porque eu gosto de estudar, me permite isso, me dedicar no estudo de algumas coisas que durante muito tempo não fizeram sentido para mim (DG. NOAH)

[...] Vi oportunidade de seguir uma carreira que me permitisse continuar aprendendo, estudando, indo para o mestrado e doutorado, desde a escola ajudava os colegas, tirando dúvida, ensinando, sempre estava ajudando os outros a aprenderem, então o que me leva para educação é isso, aprender e transmitir o conhecimento (D. JUST).

Ainda analisando as atividades linguísticas, coletadas no interior dos discursos dos agentes que exercem o domínio do campo, evidencia-se espécie de *doxa* separatista, que tenta claramente, a partir dos seus efeitos, delimitar o que pertence ou não ao campo. Excertos que reforçam a falsa dicotomia “mercado versus academia” justificam o argumento de que “não se tem ação sobre a conduta ética dos egressos”, do mesmo modo, inculca a ideia de isenção da academia perante o que ocorre no campo organizacional.

A doxa de transformação social e de soberania

Os efeitos da *doxa* de transformação social e de soberania do campo foram interpretadas de várias maneiras, em especial, a partir das narrativas capturadas tanto

nas entrevistas qualitativas como nos sites de algumas instituições pesquisadas. Em continuidade, trechos como *“professora você mudou a minha vida”*; *“nós mostramos que administração tem a capacidade de mudar o mundo”*; *“preparar para fazer coisas que possam impactar o desenvolvimento e transformação desses negócios”*; *“ser educador(a) é ser tudo ao mesmo tempo”*, chamaram atenção por indicarem a construção e a reificação de uma ideia que sugere a existência de uma onipotência dominante capaz de transformar em quaisquer circunstâncias. Os trechos a seguir contornaram as primeiras interpretações que apontam os efeitos de incorporação da *doxa* de transformação social e de soberania do campo.

[...] transforma com exemplos, porque as às vezes está no meio do muro, não sabe para qual lado vai pular, mas uma simples palavra pode ajudar nessa conduta. Eu vejo isso nos meus amigos do Facebook, recebemos muitas observações no Dia dos Professores. Volta e meia vemos comentários de *“professora você mudou a minha vida”* (D. CARLI).

[...] eu acho que o maior desafio é trazer, expressar a importância daquilo, quando falamos de senso crítico, de honestidade, nós mostramos que administração tem a capacidade de mudar o mundo, conseguimos dar sentido à vida das pessoas (DG. URI)

[...], mas uma coisa que é interessante é como fazer as pessoas pensarem criticamente sobre seus vínculos e sobre suas ações e se preparar para fazer coisas que possam impactar o desenvolvimento e transformação desses negócios, eu tendo a ver a grande contribuição que a gente pode dar, prepará-lo para uma ação consistente e fundamentada com a capacidade de trabalhar criticamente essas ações (DG. NOAH)

[...] eu acho que no DNA do profissional da educação, está ligado em se colocar tanto na posição daquele que conduz, não gosto da posição que ensina, sim de quem orienta, ao mesmo tempo na posição de quem aprende, tem dois pontos, aquele que está sempre aprendendo e aquele que vai conduzir, orientar porque eu me vejo como, às vezes, uma expectadora e orientadora do processo de aprendizado, eu me sinto só como se fosse um farol, não mais a responsável, para mim ser educador(a) é ser tudo ao mesmo tempo (DG. URI)

Ao invés de ser uma representação passiva de eventos, uma narrativa se apresenta como uma redefinição criativa do mundo que viabiliza a revelação de padrões ocultos e significados (RHODES; BROWN, 2005). Nesta direção, as narrativas sugerem sentido, identificam significados e permitem o convívio entre os envolvidos (WEICK, 1995; GABRIEL, 2004). Para fins de complementação interpretações, anteriormente apresentadas, resgatam-se as narrativas da Fundação

Getúlio Vargas e Pontifícia Universidade Católica Paraná, apresentadas em seus websites, que além de refletirem a ortodoxia dominante do campo revelam a construção e a incorporação da *doxa* de transformação social, que se impõe arbitrários de interrogações perante a soberania das instituições estudadas.

Estas interpretações relacionadas à disseminação da *doxa* podem ser capturadas nos próprios websites que promovem os cursos de administração no Brasil. Excertos que sugerem a ideia de que tais cursos sejam direcionados aos que buscam “transformar a sociedade e o mercado” ou para os que buscam ser “protagonistas na transformação do mundo” são, especialmente, comuns. De um lado, um agente que oferece como carta de entrada no campo, o capital financeiro. De outro, o agente dominante que oferece seu capital específico, subjetivamente objetivado como um diploma, que supostamente empodera o dominado

Embora estas interpretações tenham sido mais claramente capturadas nos trechos em que são analisadas as narrativas dos docentes e das instituições de ensino, observa-se que na relação com os discentes, por vezes, os efeitos da *doxa* são alcançados e reforçados. A expectativa de que a partir de sua formação, o discente terá o capital necessário para atuar em qualquer área, reforça a *doxa* de transformação e soberania dominante, bem como a própria posição na estrutura do campo.

[...] todas as nossas matérias se combinam, espero sair capacitada para qualquer uma das áreas que esteja fazendo, espero ter capacitação e ética em tudo que estiver fazendo, ter as expertises de cada carreira, acho que o conjunto que vamos sair formado tem muito do conhecimento teórico que a gente vai adquirir com todas as matérias (E. SOL)

Os próximos trechos complementam as interpretações acerca da maneira como o(a) docente compreende os limites do capital de transformação, da mesma forma que seu discurso aponta as fronteiras de sua atuação, reforça os próprios capitais de entrada no jogo. Em jogo, portanto, um capital subjetivamente se coloca como capaz de transformar o meio social. Os efeitos da *doxa* são percebidos no discurso dialógico dos docentes quando emitem ideias de que “eu não seria capaz de mudar um percentual, mas se conseguir mudar uma ou duas dentro de sala de aula, nosso papel já está cumprido” e/ou quando coloca “fazer coisas que possam impactar o desenvolvimento e transformação desses negócios”.

[...] a gente nem sabe tudo que fizemos para aquele jovem, essa parte consegue sim mudar, exemplos dos próprios colegas também, olha uma atitude legal do colega e começa a repetir, eu acredito que não seria capaz de mudar um percentual, mas se conseguir mudar uma ou duas dentro de sala de aula, nosso papel já está cumprido (D. CARLI)

[...] uma coisa que é interessante é como fazer as pessoas pensarem criticamente sobre seus vínculos e sobre suas ações. É preparar para fazer coisas que possam impactar o desenvolvimento e transformação desses negócios, eu tendo a ver a grande contribuição que a gente pode dar, prepará-lo para uma ação consistente e fundamentada com a capacidade de trabalhar criticamente essas ações (DG. NOAH)

A luz da sociologia praxiológica de Bourdieu, compreender as práticas sociais do campo é possível a partir da análise da posição dos diferentes agentes no campo e em suas relações com a estrutura. Por conseguinte, o campo universitário pode ser visto como a institucionalização de pontos de vista de que “a educação transforma”; “capacita para tudo”, doxa inculcados nas coisas e no *habitus*, reforçando a crença no valor de instrumentos de construção e do que fora construído. Embora as interpretações acerca da *doxa* de transformação social e de soberania institucional tenham sido mais claramente capturadas nas narrativas dos grupos de agentes (docentes e instituições), observa-se que outro grupo, o grupo dos discentes, por vezes, também são alcançados por seus efeitos à medida que estes compreendem que de alguma forma o campo é capaz de agir “em todos os aspectos da vida”.

[...] é uma questão cultural, a universidade sozinha não consegue solucionar, vem de berço, mas acredito que a educação transforma, se tiver exemplos dentro de sala de aula que mostre qual é o caminho a ser seguido, tem uma modificação para esse aluno, que se transforme em um bom profissional (E. JOE).

[...] espero sair capacitada para qualquer uma das áreas que esteja fazendo, espero ter capacitação e ética em tudo que estiver fazendo, ter as expertises de cada carreira (E. SOL)

[...] os professores incentivam é a resolução de problemas e resolução de conflitos e administração, não só em administração, mas em todos os aspectos da vida (E. GIO)

[...] não é um curso só, consegue trabalhar e desenvolver não só em uma área específica, mas tem todo um universo que consegue correlacionar, pesquisar, ir atrás, desenvolver em diversas áreas, o que me chamou atenção foi isso, trabalhar em um negócio e desenvolver o meu. Conseguir aprender sobre tudo (E. ION).

Recapitulando as noções bourdieusianas que iluminam este estudo, cabe resgatar que a ausência do conhecimento de tudo o que é concedido por meio do investimento no campo e da *illusio* acaba por promover e garantir as condições de existência e de perpetuação das próprias regras para entrada no jogo e os aprendizados associados (BOURDIEU, 2004, p. 110). Outrossim, os efeitos da *doxa* de liberdade, transformação social e soberania revelam a face oculta dos processos de interiorização constitutiva do pertencimento do campo (BOURDIEU, 2004), cujos atos de reconhecimento da moeda de adesão condicionam e produzem o funcionamento do campo de formação do estudante de administração.

A *illusio*, construída a partir de crenças, como por exemplo, “as universidades estão ali para melhorar o Brasil”, aparentemente inquestionáveis, disseminam a *doxa de transformação*, e reificam historicamente a ideia de soberania. Os efeitos desta *doxa*, por sua vez, são interpretados em narrativas as quais possibilitam que os agentes se ocupem deste mundo, participando do jogo.

[...] apoiar o desenvolvimento do profissional e como cidadão, que tenha fundamentos sólidos e comportamentos compatíveis com o mundo, dos seus valores e os valores que nossa sociedade necessita (DG. NOAH)

Estas noções, neste momento apresentadas, orientam para uma incorporação da ideia de capacidade quase que “natural” para transformação de uma coletividade, o que acaba por revelar uma desconexão entre intenções e ações, na medida que a realidade da estrutura objetiva do campo age, ontologicamente, orienta para individualização e não para a coletividade. Estas interpretações são explicadas na próxima subseção que trata das controvérsias do campo.

4.1.2 As Controvérsias

Envolvendo, um corpo interdisciplinar, as narrativas são consideradas construções discursivas temporais, que fornecem um meio para construção e concessão de sentido individual, social e organizacional (VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016). Uma das controvérsias do campo, foi percebida por meio da quebra de um sentido disseminado pela *doxa* de transformação social, diz respeito aos limites do poder disciplinador, representado pelas estruturas objetivas do campo e que

esbarram, por exemplo, nas ideias de socialização primária do estudante ou em suas relações e/ou em seus contextos.

Se de um lado, as atividades discursivas, disseminadas pelos detentores dominantes da *doxa*, compreendidos como as Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Administração, sugerem o olhar para a coletividade a partir de uma narrativa de transformação social, de outro, suas estruturas e suas atividades reverenciam o indivíduo (o estudante) do início ao fim do seu processo formativo.

[...] infelizmente é uma questão de escolha, eu tenho a percepção de que consegue mudar completamente o caráter de uma pessoa até os 7 anos de idade, depois é difícil, por isso a maioria das adoções não querem crianças maiores de 7 anos, tem estudos nessa linha, algumas coisas consegue sim mudar para melhor, as vezes o caminho é muito justo, mas consegue sim. (D. CARLI)

[...] complicado né, quem sou eu para responder, mas é um conjunto, na graduação, não transformamos um indivíduo nesse nível, não pega alguém que teve uma criação voltado para o jeitinho, o eu ganho e o outro perde, ali naqueles 4, 5 anos vai transformar o indivíduo? Não acredito nisso, o que pode acontecer é mostrar os ganhos e perdas da ética, aí eu acho que é o aspecto racional, na universidade é isso, consegue apresentar situações que eles não passaram durante a vida até ali, então podem pensar racionalmente essas consequências (DG. ARIEL)

[...] acho que não só no curso de administração, a gente recebe uma matéria prima de pessoas que vem com outras realidades, é um desafio de sociedade brasileira e não só no curso ou instituição em particular (DG. AQUILA)

Neste momento, recapitula-se nesta pesquisa que o *modus operandis* do processo de formação do estudante do ensino superior no Brasil, é dotado de incorporações objetivadas que perpassam por uma espécie de validação homogênea e positivista para todos os cursos, incluídos os cursos de Administração. Esta validação, diz respeito à maneira como se adequa à lógica positivista de aferição do desempenho de suas atividades – a mesma para todos os cursos, que não considera especificidades características da profissão, tampouco apontam para uma ideia de coletividade. Ao contrário, aprecia e age na individualização do estudante, desde a sua seleção até o ato de sua diplomação.

[...] Ser ético ou não ser, é algo que vem de cada pessoa, a pessoa nasce com isso, hoje a gente vê pais ensinando os filhos a não serem éticos, furando fila em *self service*, tenho vistos coisas absurdas de pais em relação as crianças (D. CARLI)

[...] eu acho que depende de você, porque pode seguir o que a organização vai impor porque precisa do emprego ou pode se demitir (E. LUA)

[...] acho que vai do valor da pessoa ser verdadeira, desde o momento que você assume com a organização, que você entra, ser verdadeira, ser honesto, para que não ocorra problemas (E. IZUMI)

Outro aspecto que chama atenção a partir da análise das narrativas, que tangenciaram a discussão anterior, diz respeito às controvérsias didático-pedagógicas, que derivam de um discurso dicotômico limitante, imposto pelo próprio campo, que opõe: profissionais e cidadãos, administradores e humanos, profissionais e pessoas consideradas “gente boa”. Esta última oposição, refere-se ao fato de que uma das instituições, tocadas por este trabalho, subordina a diplomação de bacharel em administração de empresas à certificação do estudante como “gente boa”. Ou seja, além de atender aos critérios do bacharelado, ele deverá atender aos critérios de certificação que o considerará “gente boa”.

[...] a filosofia é a ciência mãe de todas as outras, acho fundamental principalmente em uma sociedade conturbada, não só no Brasil, acho essencial que se discuta, na administração é importante trabalhar e explorar o tema [ética], não só em uma disciplina, para que não seja apenas teórico, mas que seja empírico, de formar um profissional ético capaz de se sensibilizar com essas situações, eu acho que isso faz parte da relação do administrador humano, todo mundo que se forma na “Alpha” ganha dois diplomas, um profissional e outro de gente boa (DG. AQUILA)

Em consequência, interpreta-se a partir das narrativas do discurso dos disseminadores da *doxa*, uma ideia dominante que coloca profissionais e humanos em lados opostos, ou seja, a própria estrutura do sistema de ensino desfaz, o que a *doxa* se propõe a disseminar. Isso significa dizer também que as estruturas incorporam uma suposta dicotomia, fazendo parecer como uma ideia dada e acabada (*taken for granted*), que limita o próprio olhar para a noção de coletividade.

Ainda no âmbito das controvérsias que contornam a *doxa* e seus efeitos, observa-se que, em especial, a *doxa* de liberdade tropeça justamente no movimento de luta que classifica o que pertence ou não ao campo. Nos trechos a seguir, ao se analisar as relações de dominação e exploração características dessas condições de luta, percebe-se uma narrativa que aponta para uma direção contrária a ideia de liberdade.

[...] quando somos alunos temos aquele idealismo, coragem de ver as coisas de fora. Quando vira outro autor do campo, como professor e pesquisador, é bem menos idealista do que imaginava. Às vezes vai assumir disciplina que não é seu foco, vai assumir uma disciplina de ontem para hoje, fazer sem planejamento para aquilo, hoje na coordenação de administração não tem esse planejamento pedagógico, tem que fazer algo mágico para se virar, essa é a liberdade de cátedra (D. BELL)

[...] eu tive muito problema com respeito, porque eles não me viam como autoridade, eu sei que me desestimulei muito e saí da docência. Eu fiquei 17, 18 anos longe, trabalhei em outras áreas, fiz minha carreira em outras áreas, então eu vi minha carreira meio ameaçada, o que acontece com muito profissional, e como eu sabia que era docente, eu comecei a me voltar para docência novamente [...] tenho quase 27 anos de prática no mercado financeiro, então voltei para ensino superior, depois pensei que ficaria sem o mercado financeiro o que não aconteceu, eu acabei ficando com os dois, achei que minha carreira tinha terminado e não terminou, não consegui largar nenhum dos dois, acabei ficando com os dois (D. CARLI)

Identificar as camadas diferentes e, até mesmo, contraditórias de significado, oferece, assim, uma espécie de diálogo útil que pode alcançar o entendimento sobre o indivíduo e mudança social (ANDREWS; SQUIRE; TAMBOUKOU, 2008). Na mesma linha interpretativa, os trechos a seguir, apontam as controvérsias que tangenciam a *doxa* de transformação social e soberania.

[...] a gente nasce sem saber muita coisa, bebês precisam de atenção e tem que ensinar tudo, partindo desse princípio de ter que ensinar tudo. Ética também pode ser ensinada, mas tem tudo aquilo de verdade absoluta, o que é ética, quais são os valores corretos, mas tem pessoas que de natureza vão questionar as coisas. Pode até ensinar, mas se ela não concordar, vai continuar igual (E. KIRA)

[...] a dificuldade é a sociedade na era da informação, que quer velocidade e desafia a ansiedade e isso não é fácil [...] isso não é algo que eu tiro da minha cabeça e coloco aí, a experiência é algo que tenta passar por situações, simulações, trabalhamos com muita prática com simulações de situações para que ele veja como acontece, os caminhos que eles vão seguir são orientados e a gente espera que eles aprendam pela prática e pelo exemplo (DG. AQUILA)

[...] quem é o indivíduo que queremos contribuir para a formação, não vamos transformar do dia para a noite, elas são transformadas com atitudes (DG. ARIEL)

A partir das controvérsias apresentadas anteriormente, elucubra-se, pautando-se, especialmente, pela análise autorreferencial de Bourdieu, em *Homo Academicus*, sobre competência científica e a competência social. À luz dos pressupostos bourdieusianos estas oposições ocorrem fundamentalmente em função

do grau de dependência em relação ao campo de poder e/ou às condicionantes ele propõe ou impõe (BOURDIEU, 2008b).

Nesta linha compreensiva, a partir de uma análise subjacente ao explicitado nos trechos “*se eu disser que não, estou falando não a toda uma ideia de educação*” e “o impacto talvez seja menor do que gostaríamos, mas ele é absolutamente necessário e é inquestionável”, observa-se que a partir do momento em que o agente nega os efeitos da *doxa* ele abdica da própria posição dominante no campo.

[...] essa ideia de que não é possível moldar, considera a ética como um valor aprendido na infância ou nasce com alguma característica ética. Eu não acredito nisso, o ser humano tem uma praticidade enorme, ele modifica o seu corpo e a sua mente, em consequência seu comportamento, sua conduta. [...] se eu disser que não (transforma), estou falando não a toda uma ideia de educação. Falar que não, é falar não ao ensino de qualquer área, se não é a mudança de comportamento que a gente visa em um curso superior. Eu entro lá na administração, não sabendo o que é uma organização ou que a organização pode ter diversos conceitos, se eu quiser abrir uma empresa não sabendo como contratar, não sabendo as questões éticas, não sabendo as questões humanas, de finanças e as implicações legais, eu entro e saio a mesma coisa, porque eu não aprendi nada (D. EREN)

[...] comportamento ético é o resultado do ensinamento de várias vertentes, a escola pode ensinar uma vertente, alguns pontos, algum estudo de campo, mas quando se soma essas interações com a família, amigos, sociedade. Então a ética não é exclusivamente dominada por um aparato da escola, eu acho que a aproximação tem que ser humilde, no sentido que os fatores que geram o comportamento, vão além de qualquer coisa que a escola possa fazer, desses itens, mesmo as famílias podem fazer, então a ética é um conjunto de interações, o que me leva a pensar é que o impacto talvez seja menor do que gostaríamos, mas ele é absolutamente necessário e é inquestionável (DG. NOAH)

Estes excertos configuram um importante ponto de atenção no que se refere a racionalidade instrumental incrustada nas estruturas do sistema de ensino superior que, nos casos dos cursos de administração, orientam ações em prol do indivíduo e subtraem o pensamento genuinamente coletivo.

Isto posto, ressalta-se que estas primeiras análises, apresentadas até então, somadas às análises sobre as relações e as associações dos agentes no que concerne à ética nos negócios, revelam as práticas de ensino-aprendizagem no que tange a formação do estudante de administração.

4.2 RELAÇÕES E AS ASSOCIAÇÕES NO ÂMBITO DA ÉTICA NOS NEGÓCIOS

Este tópico dedicou-se a apresentar as compreensões pautadas pelas narrativas sobre como os agentes, inseridos no campo universitário, estabelecem relações e as associações sobre ética organizacional; e como estas são manifestadas em suas ações que apontam para formação do estudante. Para dar conta desta tarefa, retoma-se um alerta observado a partir das interpretações sobre ética organizacional à luz da sociologia praxiológica de Bourdieu que sugere a necessidade de um afastamento da pulsão de tentar determinar regras entre o certo e o errado, o moral e o imoral, o ético e o antiético. Isto posto, as subseções a seguir destinam-se a compreender essas relações e associações, incluindo o tema do *wrongdoing* organizacional como forma de tangenciar a discussão sobre ética em contextos organizacionais.

4.2.1 *Wrongdoing* Organizacional: o caminho aparentemente confortável para se discutir ética nos negócios nos cursos de administração

Conforme apresentado em seção específica, apesar do volume de trabalhos científicos e discussões que movimentam as relações sociais em torno do *wrongdoing/misconduct* organizacional, não há uma concepção conceitual unívoca sobre o fenômeno, o que poderia sugerir uma fragilidade no que se refere ao avanço de uma reflexão sociológica. A partir do referencial teórico apresentado neste trabalho, o que se observa é que as questões éticas são subjetivamente objetivadas como atos de *wrongdoing* pelos agentes inseridos no campo organizacional. Neste sentido, se um ato fora considerado, por um agente de controle social, como um ato de *wrongdoing*, ele será igualmente considerado um ato antiético, na visão deste agente.

Entretanto, à luz de Pierre Bourdieu, ao lado do que se entende por norma expressa existem princípios geradores das práticas que obedecerão ou não a um sentido de jogo. Isto significa dizer, que os agentes sociais obedecerão à regra quando o interesse em a obedecer supera o interesse em desobedecê-la (BOURDIEU, 2009). Em outras palavras, diversas situações de ação podem transitar pelo que sociólogos organizacionais chamam de zona cinzenta da legalidade e/ou a vizinhança da linha entre o certo e o errado (JACKALL, 1988; 2010, PALMER, 2012).

Diante da complexidade da temática, neste momento da pesquisa, entendeu-se que seria importante investigar como um tema de natureza ambígua é considerado no que se refere aos conteúdos e às escolhas pedagógicas adotadas pelas escolas de negócios, como forma de compreender as estruturas e as ações que orientam o sentido do jogo jogado no campo do ensino superior, e que apontariam ou não para as ideias de transformação social.

Neste intento, observou-se, que as regras objetivadas sob a forma de leis ou normas se apresentam como um caminho supostamente mais confortável para se discutir ética nos negócios quando se compara, por exemplo, com as discussões que permeiam a zona cinzenta da legalidade. Por conseguinte, disciplinas como Metodologia Científica, Direito Administrativo, Direito Tributário, Finanças e *Compliance* são, frequentemente, associadas pelos agentes como disciplinas que tocam o tema da ética nos negócios de forma transversal, sem grandes polarizações interpretativas.

[...] no Direito, nossa professora é advogada e ela sabe bem essa parte, ela trazia vários casos do que ela presenciou, com clientes e principalmente essa parte de pagamento. Algo que marcou bastante foi de colocar o que é salário como benefício, para não sofrer com processos ... ou algo assim. Temos uma disciplina que traz essa parte de nossos artigos, trabalhos acadêmicos, sobre a parte do plágio na parte acadêmica, não tanto na profissão, mas na faculdade, essa parte de ética tem um pouco ali (E.SOL)

[...] eu acho que é, de fato, mais fácil falar de norma. É uma zona segura para o professor. Hoje, ele tem sua autoridade questionada o tempo todo, e ir para a zona cinzenta é mais arriscado. Tem uma reação de proteção, segurança e os modelos políticos pedagógicos pouco usadas, os professores leem pouco e estudam pouco sobre questões sociais, não tem propriedade para falar do assunto (D. JUST)

A partir dos excertos acima apresentados, entendeu-se que seria importante, para compor as análises deste trabalho, avaliar de que maneira a ética nos negócios seria ponderada nos instrumentos positivistas de validação de desempenho do estudante, aplicados pelo Estado, na figura do Inep. Considerando, portanto, que estes instrumentos fornecem bases para o planejamento dos projetos pedagógicos das escolas de negócios, analisaram-se as provas disponibilizadas pela entidade, no formato público, priorizando o tratamento dos dados que referenciavam diretamente o termo: ética.

Com efeito, em consonância com as narrativas encontradas nas vozes dos discentes e docentes, observou-se que os instrumentos de avaliação de desempenho do estudante de Administração, orquestrados pelo Inep, também procuram pelo caminho supostamente mais confortável, o normativo.

Ao se examinar, por exemplo, a questão 4, da prova aplicada em 2012, observa-se que a tentativa de delimitar o que é ou não ético se constitui como uma tarefa censurável, na medida em que se entende que as condutas consideradas certas podem não se ajustar, necessariamente, ao sentido do jogo. O ato do roubo, ilustrado no enunciado da referida questão, sugere o envolvimento de um valor pessoal “associado ao propósito de salvar vidas” e que poderia sugerir um trânsito pela zona cinzenta. No entanto, no âmbito de uma análise positivista de desempenho (individual), arbitrária de questionamento, onde apenas uma alternativa pode ser considerada correta, não se abre espaço para uma reflexão genuinamente deontológica da classe e/ou de uma coletividade ainda maior, e mede apenas o conhecimento normativo consensuado absorvido (novamente pelo indivíduo). Na íntegra, apresenta-se o Quadro 11.

QUADRO 11 – REPRODUÇÃO DA QUESTÃO 4 - ENADE 2012

QUESTÃO 04 – ENADE 2012

É ou não ético roubar um remédio cujo preço é inacessível, a fim de salvar alguém, que, sem ele, morreria? Seria um erro pensar que, desde sempre, os homens têm as mesmas respostas para questões desse tipo. Com o passar do tempo, as sociedades mudam e também mudam os homens que as compõem. Na Grécia Antiga, por exemplo, a existência de escravos era perfeitamente legítima: as pessoas não eram consideradas iguais entre si, e o fato de umas não terem liberdade era considerado normal. Hoje em dia, ainda que nem sempre respeitados, os Direitos Humanos impedem que alguém ouse defender, explicitamente, a escravidão como algo legítimo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Ética. Brasília, 2012.
Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2012 (adaptado)

Com relação a ética e cidadania, avalie as afirmações seguintes.

I. Toda pessoa tem direito ao respeito de seus semelhantes, a uma vida digna, a oportunidades de realizar seus projetos, mesmo que esteja cumprindo pena de privação de liberdade, por ter cometido delito criminal, com trâmite transitado e julgado.

II. Sem o estabelecimento de regras de conduta, não se constrói uma sociedade democrática, pluralista por definição, e não se conta com referenciais para se instaurar a cidadania como valor.

III. Segundo o princípio da dignidade humana, que é contrário ao preconceito, toda e qualquer pessoa é digna e merecedora de respeito, não importando, portanto, sexo, idade, cultura, raça, religião, classe social, grau de instrução e orientação sexual.

É correto o que se afirma em:

- A I, apenas.
- B III, apenas.
- C I e II, apenas.
- D II e III, apenas.
- E I, II e III.

Fonte: Enade, 2012

A fuga para a espectro supostamente mais confortável, que dita o que é certo ou errado, pode ser evidenciada a partir de uma análise acurada acerca do teor das alternativas apontadas como corretas (letra E, pelo gabarito) pelo agente dominante. Narrativas que ponderam que “toda pessoa tem o direito ao respeito de seus semelhantes e a uma vida digna”; ou então, que “sem o estabelecimento de regras de conduta não se constrói uma sociedade democrática e pluralista”; ou que “toda e qualquer pessoa é digna e merecedora de respeito”, não remetem polêmicas

polarizadas de cunho ético, são moralmente inquestionáveis. Estas narrativas transitam pela zona confortável das práticas de ensino-aprendizagem, que sugere uma apreensão do mundo social, tomada quase como natural e evidente (*taken for granted*), que oferece bases para incorporação de uma ideia fantasiosa de que o ambiente organizacional seja um espaço de ampla harmonia e de estabilidade.

Do mesmo modo, a opção pela zona de conforto pode ser percebida, de forma muito semelhante, na questão 24, inserida na prova aplicada em 2018, cuja resposta esperada pelo agente dominante é a alternativa “E”. Subordinado a um enunciado que contextualiza o ambiente normativo, a questão norteadora exige do estudante, no máximo uma capacidade individualizada de raciocínio lógico apoiado em bases instrumentais.

QUADRO 12 – REPRODUÇÃO DA QUESTÃO 24 - ENADE 2018

QUESTÃO 24 – ENADE 2018

Grande parte das atividades de organizações empresariais é sujeita a regulamentação estatal, a exemplo das demonstrações financeiras de empresas de capital aberto e das especificações de produtos definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO). Além da regulamentação estatal, há setores que utilizam mecanismos de autorregulamentação, como o setor de comunicação publicitária, que se orienta por definições do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR). Esse Conselho analisa o componente ético das atividades do setor, com base no seu código de ética e em resoluções próprias. Não trata, porém, de todas as questões do campo. Por exemplo, questões de propaganda política são analisadas pelos tribunais eleitorais. Há, também, iniciativas de autorregulamentação em setores como o bancário e o de mídia impressa e eletrônica.

Considerando o contexto acima, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

- I. A autorregulamentação é uma alternativa adicional de controle sobre possíveis desvios éticos entre organizações dos setores que a adotam.

PORQUE

- II. Executivos de empresas de setores autorregulamentados atuam em um ambiente ético bem estruturado, o que permite que se desprendam das regulamentações externas oriundas de agências governamentais, já que têm as referências setoriais como base para a análise ética de suas decisões. A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- A. As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I;
- B. As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- C. A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- D. A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- E. As asserções I e II são proposições falsas.

Fonte: Enade, 2012

Portanto, inseridos no ambiente confortável de consenso, arbitrário de questionamentos, os agentes traçam com facilidade a linha que separa o certo e o errado, o moral e o imoral, o ético e o antiético, silenciando o debate acerca dos contornos da zona cinzenta. Neste intento, a manutenção da ordem, estabelecida como natural, é claramente observada como uma imposição dos sistemas de classificação e de estruturas mentais objetivamente ajustadas às estruturas sociais (BOURDIEU, 2009). Isto posto, o vir a ser ético em contextos organizacionais

acomoda-se mais facilmente no ambiente regulado pelo consenso, unidos por uma espécie de *illusio* de estabilidade organizacional – “um mundo colorido”, usando os termos de um entrevistado.

Estas asserções podem evidenciadas quando se captura a dialogicidade co-construídas no contexto de narração. Sejam elas erguidas quando os agentes apontam para eventos passados específicos, sejam elas co-construídas pela forma como narram as suas próprias experiências ou na forma como terceirizam suas ideias no e com o “outro”. Isto posto, organizou-se no Quadro 13 uma síntese das associações estabelecidas pelos agentes, tanto para administradores como para os estudantes de administração no que se refere aos atos de wrongdoing que classificam o vir a ser ético.

QUADRO 13 – ASSOCIAÇÕES SEGURAS NO ÂMBITO DA ÉTICA NOS NEGÓCIOS

Associados aos administradores	Associados aos estudantes de administração
<ul style="list-style-type: none"> • Corrupção • Nepotismo • Lavagem de dinheiro • Fraudes • Suborno • Estelionato • Furto e Roubos • Sonegação de impostos • Falta de transparência nos balanços • Trabalho escravo e/ou infantil • Violação da liberdade de cátedra • Manipulação de dados, ligado à lei de proteção de dados (LPD) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plágio • Cola (ato de copiar as respostas de prova e/ou trabalho) • Faltas apontadas como excessivas • Usar celular em sala de aula • Depredar patrimônio escolar
<p>Ponte entre as associações: todos os atos são considerados antiéticos.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As análises, até aqui apresentadas, apontam tanto para o silêncio como para a ideia de desídia no que se refere à realidade concreta das ações que supostamente se colocariam como orientadoras para uma conduta de mudança social. Estas análises não intencionam prescrever soluções, tampouco assumem a necessidade subtração de conteúdos programáticos. Mas evidenciam o caráter raso, individual e individualista do *modus operandis* do campo no que se refere às ideias de transformação social.

Outro aspecto que chama atenção nestas análises, é o caráter pueril dos atos não éticos associados aos e pelos estudantes de administração. Neste sentido, supervalorizar atos, como por exemplo, o da “cola” não parece apontar para um caminho regenerativo dos tecidos sociais. Por outro lado, pormenorizá-los poderia representar uma ameaça de desconstrução da autoridade dos agentes dominantes do campo. Não será possível afirmar, numa visão talvez bastante positivista, que internalizar o ato junto ao trabalho pedagógico refletiria num eventual aumento ou redução da produção de gestores eticamente insensíveis. É possível afirmar, no entanto, que o debate de como se discute ética e se a exercita ainda é superficial.

[...] o aluno de administração se forma e tem uma capacidade técnica que pode colaborar para o bem ou para o mal, igual um aluno de química, pode aprender a fazer vários procedimentos para o bem, mas ele tem a técnica de fazer uma bomba, drogas e é a mesma coisa, mostrar (D. ASHI)

[...] eu levo isso muito a sério, sempre falo para os meus alunos, nunca coleí na minha vida, me ferrei algumas vezes como um bom estudante, mas nunca coleí, eu vejo que a principal ética quando se faz um curso superior é não se auto enganar, hoje o estudante que cola está se auto enganando (D. CARLI)

Neste momento da pesquisa, cabe ressaltar que não se trata de uma reivindicação de normalização do ato. Trata-se, portanto, de uma reflexão acerca do espaço que a discussão míope ocupa no contexto de formação do estudante de administração, que além de não modificar o campo, subjuga o papel da estrutura na construção social do *wrongdoing*.

4.2.2 A zona cinzenta: o caminho tortuoso para discussão sobre ética

Os trechos, a seguir destacados, introduzem o debate frente às ideias de Jackall (1988; 2010) acerca da ética burocrática e de maleabilidade da linha que separa o certo e o errado no contexto formativo do estudante de administração. Como visto na etapa de fundamentação teórica, em determinados contextos, os agentes podem ser envolvidos em atos de *wrongdoing*, sem consciência plena de suas deliberações. Estas ideias podem ser capturadas nos enunciados que narram as experiências dos agentes, apresentados a seguir.

[...] professor leva tanta lambada, porque não teve formação, não conhece o processo, ele leva lambada e às vezes, na pública e na privada, ele é chamado atenção pela coordenação de forma incorreta, o que ele faz, cria estratégias para se proteger, que não vai corrigir mais, porque se o aluno reclamar, a coordenação vai dar uma chacoalhada, então é melhor dar 10 para todo mundo, ninguém vai reclamar, não posso julgar o comportamento em várias áreas, mesmo se eu ver que ele está chegando atrasado, não está avaliando ninguém, a única coisa que eu julgo antiético é quando um professor desrespeita o estudante, nesse sentido eu julgo e condeno, todos os outros fico receosa em falar alguma coisa porque não conheço a história (D. EREN)

[...] as vezes não pode por causa da lei mesmo, as pessoas não estavam cientes, muitas vezes é só isso, não existe onde está o certo e o errado, mas tem uma coletânea de certos e errados em várias sociedades (E. KIRA)

De acordo com Weick (1995) as histórias funcionam como objetos fundamentais para a construção de sentido porque ajudam a compreensão, sugerem uma ordem causal, e permitem que as pessoas falem sobre aspectos omissos, que guiam a ação e transmitem e compartilham valores e significados; O sentimento de injustiça, associado às ideias “o professor leva tanta lambada que...”, sugere o encontro do ato de wrongdoing com a sua justificativa moral. Outros enunciados que refletem a mesma noção

[...] A ética, como reflexão da moral, não é algo super plano, as pessoas enxergam de diferentes ângulos então as pessoas não são livres de dilemas[...] porque para ganhar dinheiro as pessoas deixam a ética de lado [...] para alguns colegas e vê que essa pessoa dependendo da situação, parece ter um senso moral maleável (E. KIRA).

[...] A maioria das pessoas que eu conheço estão em empresas que exigem bastante, muitas vezes as pessoas acabam passando certos limites para atingir os resultados, que acaba comprometendo os valores delas, vão contra seus próprios valores para atingir essas metas propostas (E. IZUMI).

[...] Eu acho que seria em relação a regras e comportamentos que são impostos pela organização que você tem que seguir. Existem certas organizações que nem sempre o que acreditam e seguem vão estar de acordo com o que você acha ético, por isso tem que seguir e concordar com o que a organização faz (E. LUA).

Neste contexto, assumir o protagonismo de uma terceira alternativa, que supere a visão dicotômica e impositiva do certo ou do errado, representa um caminho mais tortuoso no âmbito que discute a ética organizacional em contextos formativos, pode ser considerada uma tarefa tortuosa, justamente, porque envolve valores e

experiências individuais que não são suscetíveis a medições positivistas homogêneas. Neste sentido, como a gênese da estrutura de ensino atua e age no indivíduo, a discussão fica em aberto.

[...] Eu acho que é muito complexo. Porque ética é difícil de definir, é subjetivo. O que é para um não é para outro. O que eu sinto no trabalho, a ética é seguir as regras, seguir as normas burocráticas (D. ARIEL)

Por sua vez, ao se analisar as narrativas dos agentes não se percebe uma fuga explícita do caminho mais confortável que discute, com mais facilidade, a ética normativa em sala de aula. O que se observa é que a discussão em torno da zona cinzenta da legalidade toma uma outra forma. Esta nova forma é objetivada na realidade concreta dos agentes como estudos de casos empíricos – remetendo a ideia de um laboratório, onde o estudante simula a melhor decisão. Estes estudos de casos são, normalmente, associados em suas narrativas como “dilemas organizacionais”.

[...] ética foi um período bem rápido, o que mais aprendemos mais foram os dilemas, muitos gestores passam e o que mais vemos é que eles precisam lidar com isso. Nem sempre a gente consegue seguir nossos valores, que temos, se é a coisa certa a fazer em benefício da empresa. São as coisas que mais me marcaram foram esses dilemas, de lidar com os próprios valores e dos valores da função de um administrador, se deve seguir os seus valores éticos ou se deve beneficiar a empresa que está trabalhando (E. ZUMI).

[...] é um tema que não é tocado de fato, na faculdade eu tive uma disciplina de ética ou pelo menos de filosofia que a gente debatia questões éticas, dilemas, mas era uma disciplina pouco valorizada pelos estudantes, esse debate mais direto, na graduação a professora de direito fazia o debate mais amplo das consequências das ações, a ética em administração acaba sendo mais tecnicista, como se não tivesse preocupação com a consequência das ações (D. JUST).

[...] estudamos muitos cases que dão uma visão real do que acontece, isso é algo muito legal que a faculdade faz (E. ION).

[...] eu lembro que era um caso que tinha uma empresa que precisava de uma mão-de-obra, então estava tentando contratar a mão de obra de um país, a maior parte dos trabalhadores iriam ser menores de idade, mas na cultura do país era comum colocar as crianças para trabalhar, de acordo com a nossa cultura não era certo, aí ficou dividido porque a empresa iria se beneficiar se contratasse esse lugar, ficou dividido porque tinha gente que pensava que ia beneficiar a empresa e que naquela cultura era certo, mas muita gente era contra isso (E. LUA).

De todo modo, os dilemas organizacionais pressupõem o envolvimento de algum valor pessoal que não reduz a ação a uma simples execução de regras soberanas e inquestionáveis. Por outro lado, esta técnica de tratamento do tema em sala de aula parece ser nova apenas em sua aparência. A justificativa para esta interpretação encontra respaldo quando se analisa a homologia estrutural, enquanto instrumento pedagógico, dos dilemas organizacionais e dos estudos de casos normativos.

[...] eu lembro que a gente estudava alguns casos, por exemplo, as organizações se deparavam com um assunto bastante complicado, que eram relacionados com a ética. Os administradores que tinham que adotar uma postura diante disso, que foi bem polêmico, porque cada um tinha uma concepção diferente que tomaria naquela situação, a sala ficava bastante dividida nas tomadas de decisão que o administrador iria tomar (E. LUA).

A julgar que ambos apresentam alternativas ou premissas contraditórias e mutuamente excludentes; assim como pressupõem implicitamente que as soluções são operadas no nível individual pela figura do administrador, experienciada pelo estudante de administração como se este estivesse em condição de laboratório.

A inserção da ideia de “condição laboratório”, neste momento do trabalho, diz respeito a reflexão necessário quanto ao senso equivocado, portanto, da *illusio* que sustenta o campo de formação do administrador que, por vezes, reduz os processos sociais complexos a processos particulares interpretados a partir da perspectiva do indivíduo (PAULA; RODRIGUES, 2006). Ao tratar o assunto dessa forma, limitado a decisões individuais, incorpora-se nessa prática a ideia de que o administrador age, em nome da organização, como instrumento concreto que perpetua a visão dominante de um mundo mediatizado pelas organizações. Assim, o habitus centrado na lógica utilitária de meios e fins se torna comum e ensinado nas práticas de ensino, inclusive nas disciplinas de ética, afastando as possibilidades de um ensino capaz de orientar práticas para uma reflexividade deontológica.

4.3 AS PRÁTICAS SOCIAIS ENSINO-APRENDIZAGEM MANIFESTADAS EM AÇÕES PARA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

Conforme apresentado anteriormente, as narrativas envolvem um corpo interdisciplinar, e são consideradas construções discursivas temporais, que fornecem

um meio para construção e concessão de sentido individual, social e organizacional (VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016).

Vaara, Sonenshein e Boje (2016), em seus estudos sobre o potencial das narrativas no que se refere ao avanço da compreensão das principais questões relacionadas à estabilidade e mudança nas organizações, apontam que esse potencial ainda não foi totalmente explorado, e destacam o pluralismo de oportunidades teóricas em várias áreas temáticas, dentre elas, a dialogicidade. Segundo este mesmo grupo de estudiosos, a tendência na análise narrativa de se concentrar em narrativas específicas ou atos de contar histórias, afasta os pesquisadores da dinâmica dialógica. Uma compreensão completa, como, por exemplo, sobre o papel das narrativas dominantes na estabilidade e mudança organizacional, também requer atenção sobre como as narrativas se relacionam entre si em processos dialéticos – isso porque diferentes tipos de narrativas são usados para promover ou resistir à mudança (VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016).

Conforme apresentado no desenvolvimento deste trabalho, os estudos que utilizam métodos narrativos são comumente associados com a linguagem escrita ou falada (CORVELLEC, 2015; BOJE; HALEY; SAYLORS, 2016; VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016). Neste contexto, inúmeras e variadas são as técnicas de coletas das narrativas (CORVELLEC, 2015). Nos trechos destacados a seguir, alerta-se para a manifestação de uma prática ensino-aprendizagem associada a uma espécie de pedagogia baseada na relação “causa-efeito”. Uma técnica quase que coercitiva de um ensino que pressupõe: se fizer isso, acontecerá aquilo. Sendo que no pacote do “aquilo”, entram em boa medida prejuízos de natureza individual e/ou de cunho econômico.

[...] o estudante que cola está se auto enganando, minha conversa preliminar com o estudante é essa. Eu não tenho como pegar a prova de escola de vocês. Temos turmas de 80 alunos, é humanamente impossível, mas se eu pegar vocês vão passar um carão, porque eu não contrataria um profissional que engana, falo para outros estudantes na mesma linha, você que passa cola, pense que amanhã ou depois vai disputar uma vaga no mercado com esse indivíduo e que as vezes pode tirar uma vaga sua (D. CARLI)

[...] tem a questão do plágio, é demais. Talvez falte uma cultura organizacional de dar uma voadora neles. Chegar com um seminário de plágio, eu acho que falta ainda... sinto que as pessoas saem da universidade com uma visão instrumental, de alcançar os objetivos e as metas. Eu acho que a universidade no Brasil, ela não forma um administrador ético, no sentido mais amplo do termo (D. BELL)

[...] o que pode acontecer é mostrar os ganhos e perdas da ética, aí eu acho que é o aspecto racional. Na universidade é isso, consegue apresentar situações que eles não passaram durante a vida até ali, então podem pensar racionalmente essas consequências (D.G URI)

De acordo com Rhodes e Brown (2005), o foco na pluralidade das narrativas permite que os pesquisadores busquem compreender como as interpretações podem ser narrativamente incorporadas e concorrentes entre si, permitindo a localização de conteúdos marginalizados. Portanto, caminhando para o final deste percurso investigativo, e considerando que até este momento da pesquisa, haviam sido capturadas as vozes dos docentes, discentes e instituições de ensino, entendeu-se que analisar o Webinar Compliance e Diversidade, realizado pelo FGV Ethics 2020, seria um caminho útil para capturar outras vozes que, de certa forma, orientam as ações do campo educacional. Somam-se a estes fatores o papel e a força simbólica da FGV no que se refere à representação e a crença, favorável aos domínios da *doxa* de transformação social e onipotência no campo das escolas de negócios. Adicionalmente, convém recapitular, como visto na etapa de fundamentação teórica, que a IES em questão, se torna, durante o itinerário percorrido pelos cursos de administração no Brasil, uma das vozes líderes na reprodução da influência estrangeira descontextualizada frente às características socioculturais nacionais.

Como dito na etapa de apresentação deste trabalho, entende-se que se as organizações estão posicionadas no centro da sociedade contemporânea, um importante espaço de investigação diz respeito maneira como estas orientam as ações do campo. Neste sentido, interessa a este estudo, o Webinar, inscrito sobre o título Compliance, e Diversidade durante e após a Covid-19, por apresentar uma conversa com executivos, intitulados pela instituição como os mais admirados no Brasil. Pela natureza dialógica do Webinar, compreendeu-se que seria conveniente buscar as elaborações e reelaborações que estes executivos fazem, seja de forma consciente ou não, acerca das organizações a que pertencem de modo que fosse possível analisar suas respectivas associações acerca do tema ética nos negócios.

No Brasil, escândalos de corrupção, revelados no âmbito da Lava Jato, intensificam o debate social, e promovem não somente alterações regulatórias, mas um crescimento das estruturas de Compliance no interior das organizações (WAGATSUMA; CATTAN; FERNANDES, 2020). Aos poucos, a pauta do Compliance, “estar em conformidade” tem ganhado relevância, haja visto que a tutoria do

Compliance, anteriormente alocada em áreas como Jurídico e/ou Auditoria, vem ganhando em estruturas e orçamento próprios, por conseguinte, aumentam o seu espaço na agenda das escolas de negócios (WAGATSUMA; CATTAN; FERNANDES, 2020).

Na mesma linha a ideia de Diversidade e Inclusão são temas frequentes nas escolas de negócios, e cada vez mais tornam-se as “palavras da moda”. O que chama atenção é a natureza econômica que tangencia os argumentos que intencionam orientar ações organizacionais. De acordo com o seminário apontados pelo FGVethics, como pauta relevante para empresas

O comportamento discriminatório nas empresas, prejudica não somente os indivíduos, mas também as próprias empresas... [...] São inúmeras as pesquisas que mostram o valor positivo que uma cultura para diversidade geram impactos positivos nos resultados financeiros das empresas (FGVethics, 2020)

Para facilitar a compreensão desta interpretação, organiza-se no Quadro 14 a seguir uma síntese dos principais benefícios associados pelos agentes, inseridos no mercado, que constroem esse sentido.

QUADRO 14 – ASSOCIAÇÕES BENEFÍCIOS PARA ADOÇÃO DA DIVERSIDADE, INCLUSÃO E COMPLIANCE NAS ESCOLAS DE NEGÓCIOS

Benefícios com viés social	Benefícios com viés econômico
<ul style="list-style-type: none"> • Equalização de oportunidades • Respeito a pessoa humana 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade representa dinheiro para as empresas”; • Empresas com diversidade de gênero são 15% mais produtivas que as que não possuem • Empresas com diversidade de étnica são 35% mais produtivas que seus concorrentes. • Tratamento de temas específicos só podem ser tratados por pessoas específicas • Alinhamento com consumidores que são diversos • Alinhamento com fornecedores que são diversos • Proteção da reputação marca • Contribuição do PIB • Vantagem competitiva

Fonte: FGVethics (2020).

Quando examinados o bojo dos benefícios associados às empresas que procuram atuar de forma não discriminatória em suas operações, observa-se claramente o manancial desproporcional de argumentos com viés econômico. Neste contexto, a adoção da diversidade e da inclusão representam, na visão dos agentes em relação com o campo, recursos que podem ser usufruídos e reconfigurados como capital econômico. Nos termos de um dos agentes entrevistados pela Instituição: “Se não convence pelo que é certo a fazer, convence-se pelo lado financeiro”. Esta breve passagem, neste trabalho apresentada, evidencia o mote que orienta o *modus operandis* causal e funcionalista do ensino de ética no Brasil.

4.3.1 A ética nos cursos de Administração: silêncio ou desídia?

Esta subseção se dedica a apresentar as interpretações acerca das associações manifestadas pelos agentes inseridos no campo educacional que se dedica à formação de administradores, mas que também corresponde a um espaço concorrencial e, ao mesmo tempo, um espaço de integração social, onde os agentes constituem suas relações de força, dividem-se entre dominantes e dominados, e desenvolvem estratégias de conservação e de sucessão do próprio campo.

Todavia, observa-se que tais interpretações são frutos de leituras pautadas pela lente bourdieusiana de análise que senta o olhar para ações de ensino e suas possíveis relações com a realidade concreta, sem a pretensão de colocar-se como neutra ou definitiva.

Como visto no desenvolvimento deste trabalho, as regras do campo são subjetivamente objetivadas sob a forma de leis ou normas, mas podem não obedecer às lógicas, e podem não se ajustarem necessariamente ao sentido do jogo, haja visto que existem domínios que são compartilhados por agentes, afinados com o campo, contribuindo para a manutenção de uma ordem estabelecida do próprio campo. Nesta perspectiva, a escolha entre o que é considerado “certo” ou “errado” pode ser compreendida como uma ação rotineira em organizações, e a ênfase dada a esse aspecto pelas escolas de negócios e pelos estudos sociológicos parece configurar uma visão empobrecida e irreal de gestão, a julgar que a racionalidade e a perfeição ética são psicologicamente impossíveis (DOLLY; KERN, 2016) e limitadas pela zona cinzenta de uma realidade incorporada nos agentes por meio de um *habitus*.

Neste contexto, o empenho em diferenciar o que são questões antiéticas e o que são questões de negócio, se configura como um limite ao pensamento reflexivo acerca do real papel do administrador em contexto de vida coletiva, transformando o exercício de ensino de ética nos negócios, uma verdadeira **aula sobre regras...**

[...] eu acho que todos os professores deixaram bem claro o que é certo e errado, porque eles tentam formar profissionais capacitados e deixam mostrar o que é certo. Na aula de direito tivemos muito esse contato com o que é certo e o que não é, como temos que tratar essas situações. Eu acho que foi muito bem explicado para gente isso (E. GIO)

Uma aula, compreendida, pela subjetividade dos agentes, como uma “pedra no caminho que eles têm que passar, igual filosofia e cultura religiosa” (D. ARIEL) ou um assunto à parte, que remete a ideia de que o tema seja apenas **um pedaço de um grande todo...**

[...] o livro que a gente usa, todo capítulo tem uma parte de ética no final, a gente vê que usamos nos trabalhos [...] em pesquisa de marketing sempre tem uma parte sobre ética, recursos humanos vejo bastante sobre ética, em outras matérias não percebo tanto (E. LUA)

Ou então, uma ideia de que exista **uma ética paralela**, que só pode ser tratada, por quem tenha legitimidade para o exercício, conforme narrado: “A disciplina de ética foi bem teórica em relação a matéria [...] agora não me recordo, mas o professor não era dos negócios (E. ION)”.

[...] eu acabei de ler todos os planos de ensino, estamos ofertando um período especial, acabei de ler, não com um olhar de análise, mas porque estava tudo certinho e eu não vi uma preocupação com isso (ensino de ética), era muito técnica, pode ser que na aula aparece, mas no plano, programa e objetivos não (DG. URI)

Neste momento da análise, recapitulando as ponderações de Ariston Azevedo (2020) sobre o cultivo do analfabetismo pedagógico que impera nos Programas de Pós-Graduação no Brasil (PPGs), em especial nos cursos de Administração, resgata-se a preocupação do autor no que se refere ao que deveria estar em jogo na prática educativa: a formação humana. Em defesa de um “modo de vida acadêmica” voltado para “o estudo, a conversa e a pesquisa”, o autor alerta para a demasiada atenção dada à formação de “pesquisadores” no processo de formação didático pedagógico de mestres e doutores nos PPGs, em detrimento da formação de educadores.

Elucubrações ainda em torno do pensamento de Ariston Azevedo, recapituladas neste momento da pesquisa, direcionam o olhar para “o desafio de, pelo processo educativo, formar e ser formado” (2020, p. 171). Neste sentido, pode-se dizer que a preocupação para uma formação humana, tangenciada por uma racionalidade instrumental homogeneizadora, coloca o corpo de conhecimento e o debate associado numa espécie de **“bolha isolada”** (DG. ASHI) que não gera adesão do estudante de administração: “[...] eu não conseguia ver relação com o conteúdo, foi a disciplina que eu mais faltei, tive 25% de falta, porque foi no limite, não me sentia bem” (E. JOE), e que não desestabiliza referências positivistas acerca desempenho do estudante.

[...] principal é a relação de como mensurar aprendizagem, vai surgir dilemas éticos, eu fico em uma régua unicamente que vai medir o processo de aprendizado, posso contemplar outras coisas que mostram esforço e comprometimento, posso usar réguas distintas para alunos distintos, tem que ver se é ético ou não é ético, temos o não debate que fala que tem que medir todo mundo da mesma maneira, usar a mesma régua o tempo inteiro e eu acho que isso é algo que eu sinto falta de conversar mais com pares (DG. ASHI)

Reforçando, do mesmo modo, a ideia capturada da narrativa a seguir de que ética seja ***um tema fora de moda...***

[...] Dá para colocar em muitas matérias, mas tem questões de tempo limitado. Tem um programa a ser seguido e não podemos fugir daquilo. **A moda agora é a ética da sustentabilidade.** Então tem que seguir isso e fica nessa questão de apenas um tema, plágio, sustentabilidade, mas não consegue estudar as questões éticas de um empreendedor, até porque temos um problema de ter um programa fixo e é instruído pela universidade. O outro ponto é questão dos conteúdos para lecionar, tem que fazer uma escolha, vai deixar de falar de ferramentas para colocar ética. (D. BELL).

Até então, as análises das narrativas oferecidas neste trabalho foram mais associadas com a linguagem escrita ou falada, algo comum em grande parte dos estudos que utilizam métodos narrativos (CORVELLEC, 2015; BOJE; HALEY; SAYLORS, 2016; VAARA; SONENSHEIN; BOJE, 2016). No entanto, a partir Riessman (2008) e Salmon & Riessman (2013), precursoras da virada visual da pesquisa narrativa, é possível conferir uma face ativa e dialógica para o silêncio apontado pelos agentes,

[...] é um tema que não é tocado de fato, na faculdade eu tive uma disciplina de ética ou pelo menos de filosofia que a gente debatia questões éticas, dilemas, mas era uma disciplina pouco valorizada pelos estudantes (D. JUST).

[...] o tema é muito voltado para uma disciplina de ética, não temos uma cultura de trabalhar esse tema de forma transversal, é muito voltado a finalidade econômica, empresas, coisas assim e poucas discussões da ética (DG. ARIEL).

Com base nessa possibilidade, acredita-se que estes silêncios possuem força narrativa na medida que, infundido com a linguagem, dialogam com os agentes e atuam para singularizar práticas de ensino-aprendizagem que são contornadas por uma espécie de desídia frente à supremacia dos valores essencialmente econômicos. Neste sentido, as práticas sociais de ensino-aprendizagem nas e pelas escolas de administração revelam que estes silêncios operam como característica do campo na medida em que este se ocupa em moldar burocratas limitados simplesmente validar, as teorias e suposições da gestão (PAULA; RODRIGUES, 2006), orientados pela característica concorrencial do campo econômico, cujas as práticas pressupõem a necessidade de se admitir que existe um “código de honra”, que integra o homem “de honra” a um *habitus* (BOURDIEU, 2002)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado intencionou compreender, a partir da sociologia praxiológica bourdieusiana, como se constrói a formação ética dos estudantes de Administração, considerando as práticas sociais de ensino-aprendizagem adotadas em suas escolas preparatórias no Brasil. Neste intento, definiram-se os seguintes objetivos específicos: entender de que maneira a ética organizacional pode ser interpretada à luz da sociologia bourdieusiana; capturar as narrativas subjacentes às estruturas e as ações que formam administradores; compreender o que revelam as práticas sociais de ensino-aprendizagem nas e pelas escolas de administração.

Em atenção ao primeiro objetivo específico incluiu-se na etapa de fundamentação teórica a seção inscrita como “Ética Organizacional: à luz da sociologia bourdieusiana”. Para dar conta deste objetivo, recorreu-se aos fundamentos de sua teoria da prática e às inspirações advindas dos escritos em “O sentido da honra”. Nesta perspectiva, a ética organizacional foi interpretada a partir de um afastamento da ideia de norma. A julgar que pela lente bourdieusiana de análise, ao lado da norma expressa, existem os princípios geradores das práticas, de modo que se torna necessário supor que estes princípios obedecem a uma espécie de “sentido do jogo”.

Neste sentido, os agentes sociais obedecem à regra (ou ao sentido do jogo) quando o interesse em obedecer a ela suplanta o interesse em desobedecer a ela, sugerindo deste modo a noção de maleabilidade da linha que separa o certo e o errado, o ético e o antiético. Assim sendo, a regra estará subordinada às suas condições de agir, o que poderia explicar, por sua vez, a manutenção ou a reprodução dos atos de *misconduct/wrongdoing* em contextos organizacionais.

A partir destas interpretações foi possível prosseguir pelo percurso investigativo em direção ao segundo objetivo que intencionou capturar as narrativas subjacentes às estruturas e às ações que sustentam a formação de administradores. Em atenção a esse objetivo, recorreu-se aos métodos narrativos por sua característica de tratamento integral do fenômeno, reconhecendo que pelo seu formato natural de comunicação, nem sempre são explícitas e podem ser mobilizadas por diferentes formas, sem intenção oferecer generalizações.

Adicionalmente, como estratégia para atender a este objetivo procurou-se, inicialmente interpretar os elementos que surgissem a partir das narrativas acerca das

histórias dos agentes inseridos no campo que se dedicam à formação do estudante de administração. Em seguida, buscou-se analisar como os agentes estabelecem relações e associações sobre ética organizacional; e como estas são manifestadas em suas ações na realidade.

À luz da sociologia *praxiológica bourdieusiana*, compreendeu-se que para se estabelecer o monopólio legítimo de uma verdade acadêmica de poder, o campo educacional se beneficia dos efeitos da *doxa* de liberdade, transformação social e soberania. A *doxa* foi desta forma interpretada a partir do momento em que foi possível compreender as atividades linguísticas que se apresentavam como uma espécie de discurso dominante, e que estimulavam a *illusio* de que o campo seja detentor de um poder capaz de conceder liberdade e de transformação de forma soberana. Os efeitos da *doxa* foram percebidos no discurso dialógico entre os agentes dominantes e dominados, bem como nas movimentações dos capitais em jogo.

Observou-se que os efeitos da *doxa* orientam para uma incorporação de uma ideia de capacidade quase que “natural” para transformação de uma coletividade, o que acaba por revelar uma desconexão entre intenções e ações, na medida em que a realidade da estrutura e das disposições objetivas do campo agem, geneticamente, orientada para à individualização e não para a coletividade. Tem-se aqui, uma das controvérsias do campo, encontradas no trabalho. Se de um lado, as atividades discursivas, disseminadas pelos detentores dominantes da *doxa*, sugerem o olhar para a coletividade a partir de uma narrativa de transformação social, de outro, suas estruturas e suas atividades reverenciam a individualização do estudante desde a sua seleção até o ato de sua diplomação.

Adicionalmente, observaram-se as controvérsias didático-pedagógicas, que derivam do discurso dicotômico, imposto pelo próprio campo, que opõe: profissionais e cidadãos, administradores e humanos, profissionais e pessoas. Entende-se que o pensamento dominante que coloca profissionais e humanos em lados opostos desconstrói o próprio olhar do campo para o social. Estas oposições ocorrem fundamentalmente em função do grau de dependência em relação ao campo de poder e/ou às condicionantes que ele propõe ou impõe. Estas representam um importante ponto de atenção no que se refere a racionalidade instrumental incrustada nas estruturas do sistema de ensino superior que, nos casos dos cursos de administração, orientam ações em prol do indivíduo e subtraem o pensamento genuinamente coletivo.

Seguindo pelo percurso investigativo, buscou-se compreender as relações a as associações que os agentes estabelecem acerca da ética organizacional no contexto formativo dos estudantes de administração, incluindo o tema do wrongdoing organizacional como forma de tangenciar a discussão sobre ética em contextos organizacionais. Neste ensejo, identificou-se que um caminho supostamente mais confortável para se discutir ética nos negócios diz respeito à dimensão da conformidade das organizações no que tange às regras objetivadas sob a forma de leis, normas e códigos de conduta. Nesta visão, disciplinas como Metodologia Científica, Direito Administrativo, Direito Tributário, Finanças e Compliance são, frequentemente, associadas pelos agentes como disciplinas que tocam o tema da ética nos negócios, de forma transversal, sem grandes polarizações interpretativas.

Inseridos no ambiente confortável de consenso, arbitrário de questionamentos, os agentes traçam com facilidade a linha que separa o certo e o errado, o moral e o imoral, o ético e o antiético, silenciando o debate sobre os contornos da zona cinzenta. Isto posto, o vir a ser ético em contextos organizacionais acomoda-se mais facilmente no ambiente regulado pelo consenso, unidos por uma espécie de *illusio* de estabilidade organizacional – “um mundo colorido”, recapitulando uma narrativa do campo.

O protagonismo de uma terceira alternativa, que não se acomoda em dimensões que separam tudo que é certo e tudo que é errado, parece representar um caminho mais tortuoso para se discutir ética organizacional em contextos formativos. Por envolver valores e experiências individuais que não são suscetíveis às medições positivistas homogêneas de desempenho, características de um campo cuja gênese de sua estrutura de ensino atua e age no indivíduo, a discussão fica suspensa.

Estas discussões apontam tanto para o silêncio como para a ideia de desídia no que se refere à realidade concreta das ações que supostamente se colocariam como orientadoras para uma conduta de mudança social. Após estas interpretações, caminha-se para responder ao terceiro objetivo que intenciona compreender o que revelam as práticas ensino-aprendizagem no contexto formativo dos estudantes de administração.

Isto posto, observou-se a partir das interpretações até então apresentadas, que as práticas de ensino-aprendizagem no âmbito da ética nos negócios revelam que formar gestores para uma conduta intitulada ética em suas carreiras continuará sendo considerada uma das tarefas mais difíceis da educação gerencial (SOLTES, 2017), a

julgar não somente pelo viés instrumental e tecnicista das práticas de ensino, mas também pela falta de prioridade no trato do tema, metaforizado neste desenvolvimento pelas ideias de desídia e de silêncio, e pela gênese da estrutura das relações objetivas de um campo que valoriza a individualização de resultados do estudante de administração do início ao fim. Se de um lado as práticas tocam a superfície do problema de desconexão entre valores e ações, em razão de formação econômico-social capitalista perpetuam a importância e a centralidade das organizações na sociedade. De outro, observou-se que as escolas de negócios preparam os futuros administradores para instrumentalizar esta realização. Neste sentido, recapitula-se a questão provocada por Bertero (2012), apresentada na etapa introdutória deste trabalho: “O comportamento ético de um futuro gestor pode ser moldado pelo conhecimento acadêmico aplicado?”. Talvez, sim. Mas a pergunta talvez seja: será que as escolas de negócio o querem? A julgar que para Bourdieu a ideia do agir é disposicional, orientado por um sentido do jogo e ancorado em estruturas estruturantes, entende-se que o “querer” encontra-se apartado de finalidades sociais do conhecimento. Por outro lado, este afastamento do seu papel aparenta garantir o prestígio do próprio campo, que orientado por um viés mercantil e instrumental, transforma estudantes de administração em produtos do campo.

Por fim, face a essas análises e discussões apresentadas, sugere-se como desdobramento desta dissertação, uma agenda de trabalho que explore o panorama dos estudos e das práticas de ensino-aprendizagem no âmbito da ética nos negócios, que se colocam como críticos a esse *modus operandis* do atual sistema de ensino das escolas de negócio no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ADKINS, N.; RADTKE, R. R. Students' and Faculty Members' Perceptions of the Importance of Business Ethics and Accounting Ethics Education: Is There an Expectations Gap? **Journal of Business Ethics**, v. 51, n. 3, p. 279–300, 2004.
- ALCADIPANI, R.; CALDAS, M. P. Americanizing Brazilian management. v. 8, n. 1, p. 37–55, 2012.
- ANDREWS, M.; SQUIRE, C.; TAMBOUKOU, M. **Doing Narrative Research**. [s.l.] SAGE, 2008.
- ARRUDA, M. C. C. de. South America, business ethics. In: **The Blackwell encyclopedia of management. Business Ethics**. [s.l.] Blackwell Publishing, 2005. p. 493–497.
- ARRUDA, M. C. C. de. O Estado da Arte da Ética nos Negócios. p. 46, 2008.
- ARRUDA, M. A. do N.; ORTIZ, R.; CATANI, A. **Seminário “A recepção da obra de Bourdieu no Brasil” (PPGS-UFPE) - Mesa-redonda 3 de 4** -. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=84SZyLHIU_E&t=4004s>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- AZEVEDO, A. In. SA, MARCIO et al . De onde viemos, para onde vamos? autocrítica coletiva e horizontes desejáveis aos estudos organizacionais no Brasil. **RAE** São Paulo , v. 60, n. 2, p. 168-180. Acesso em março de 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902020000200168&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 fev. 2021. Epub 15-Maio-2020. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020200209>
- BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination By M.M. Bakhtin**. [s.l.] University Of Texas Press Austin, 1981.
- BARROS, M. J. F. de; PASSOS, E. S. Remando a favor da maré: racionalidade instrumental no curso de Administração de Empresas. **Organização & Sociedade**, v. 7, n. 19, p. 161–174, 2000.
- BAZERMAN, M.; SEZER, O. Bounded awareness: Implications for ethical decision making. **Organizational Behavior and Human Decision processes**, v. 136, p. 95–105, 2016.
- BERTERO, C. O. É Possível Ensinar Ética? **GV-executivo**, v. 11, n. 1, p. 34, 2012.
- BOAVENTURA, P. S. M. et al. Desafios na formação de profissionais em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1–31, 20018.
- BOJE, D. M.; HALEY, U. C. V.; SAYLORS, R. Antenarratives of organizational change: The microstoria of Burger King's storytelling in space, time and strategic context. **Human Relations**, v. 69, n. 2, p. 391–418, 2016

- BONTEMS, V. Bachelard, Gaston (1884-1962). In: **Vocabulário Bourdieu**. [s.l.] Autêntica, 2017. p. 49–51.
- BORIM-DE-SOUZA, R.; FERREIRA, C. C.; NEVES, P. P. Por uma descolonização dos Estudos Organizacionais: (Re)Significações a partir de Pierre Bourdieu e Erving Goffman. In: Curitiba. **Anais...** Curitiba: EnAnpad, 2018.
- BOURDIEU, P. **II Senso Prático**. [s.l.] Armando Editore, 1980.
- BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: LES ÉDITIONS DE MINUIT, 1981. v. 22
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. [s.l.] Fim do Século, 1984.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. **The Sociology of Economic Life, Third Edition**, n. 1, p. 78–92, 1986.
- BOURDIEU, P. **Les structures sociales de l'économie**. [s.l.] Editions du Seuil, 2000.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalinas**. [s.l.] BERTRAND BRASIL, 2001a.
- BOURDIEU, P. **Lições da Aula**. [s.l.] Editor. Atica S.A, 2001b.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. CELTA EDITORA, , 2002. .
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: **A Sociologia de Bourdieu**. [s.l.] Editora Olho d'Água, 2003. p. 112–143.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. [s.l.] Editora Brasiliense, 2004. v. 53
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas sobre a teoria da ação**. Campinas, São ASHI: Camara Brasileira do Livro, 2008a. v. 53
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Sigilo Vei ed. [s.l.: s.n.]
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel Difusão Editorial, 2018.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª Edição ed. Rio de ERENiro - RJ: Francisco Alves Editora S.A, 1970.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les hertéries: Los Estudiantes y la Cultura**. [s.l.] Editores Argentina S.A, 2009.
- BOURDIEU, P; WACQUANT, L J. D. An invitation to reflexive sociology. University of Chicago press, 1992
- CATANI, A. Pierre Bourdieu e seu Esboço de auto-análise. **EccoS – Revista Científica**, v. 10, n. December 2008, p. 45–66, 2008.

- CATANI, A. Campo Universitário. In: **Vocabulário Bourdieu**. [s.l.] Autêntica, 2017.
- CATANI, A. M. et al. **Vocabulário Bourdieu**São ASHIAutentica, , 2017. .
- CHAMPOUX, J. E. **Organizational Behavior: Integrating Individuals, Groups and Organizations**. Fifth Edit ed. New York, NY: Routledge, 2017.
- CHASE, S. Narrative Inquiry: Toward Theoretical and Methodological Maturity. In: **The Sage Handbook of Qualitative Research**. [s.l.] SAGE, 2017. p. 946–971.
- CHIA, R.; HOLT, R. Strategy as practical coping: A heideggerian perspective. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, p. 635–655, 2006.
- CHIBA, J. H. F. **As Relações Ocultadas Pelas Associações Entre Crença E Sustentabilidade: Sombras Da Samarco S.A. E Da Vale S.A. Desveladas À Luz Da Sociologia Bourdieusiana**, 2019, 150 f. (Mestrado em Administração). Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppga/attachments/dissertacoes/Dissertacao%20Jacques.pdf>
Acesso em: 17 junho 2021.
- COVRE, M. de L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. São ASHI: Cortez, 1991.
- CORVELLEC, H. Narrative Approaches to Organizations. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition**, v. 16, p. 194–197, 2015.
- CZARNIAWSKA-E. JOERGES, B. Narration or Science? Collapsing the Division in Organization Studies. **Organization**, v. 2, n. 1, p. 11–33, 1995.
- CRIADO, E. M. Argélia. In: **Vocabulário Bourdieu**. [s.l.] Autêntica, 2017.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Triangulation. In: **The Sage handbook of qualitative research**. 5. ed. [s.l: s.n.]p. 444–461.
- DESAI, S.; KOUCHAKI, M. Moral symbols: a necklace of garlic against unethical requests. **Academy Of Management Journal**, v. 60, p. 7–28, 2017.
- EVERETT, J. S. Ethics education and the role of the symbolic market. **Journal of Business Ethics**, v. 76, n. 3, p. 253–267, 2007.
- FENTON, C., FENTON, C., LANGLEY, A. Strategy as Practice and the Narrative Turn. Organization Studies. **Organization Studies**, 2011.
- FERREIRA, A.; FARIA, D. D. E. O ensino da ética em Administração: percepções e opiniões dos alunos. 2011.
- FERRELL, O. C.; FRAEDRICH, J.; FERRELL, L. **Ethical Decision Making and Cases**. Boston, USA: Cengage Learning, 2017.
- FGVETHICS. FGV Ethics | Webinar Compliance e Diversidade durante e após a Covid-19. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=EHoVvQEMtow&list=PLspVbtJ_9_HqZMUTdgcBVPbPDYkNdexY&index=36. Acesso em: novembro de 2020.

FISHER, W. R. Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. **Communication Monographs**, v. 51, n. 1, p. 1–22, 1984.

FLEURY, P. F. O ensino de graduação em Administração no Brasil: um estudo de casos. **Revista de Administração de Empresas**, p. 29–42, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. [s.l.] Paz e Terra, 1974.

GABBIONETA, C. et al. Inserting professionals and professional organizations in studies of wrongdoing: The nature, antecedents and consequences of professional misconduct. **Human Relations**, v. 72, n. 11, p. 1707–1725, 2019.

GABRIEL, Y. Narratives, Stories and Texts. In: **The Sage Handbook of Organizational Discourse**. London, UK: SAGE, 2004.

GIACALONE, R. A.; THOMPSON, K. R. Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview. **Academy of Management Learning and Education**, v. 5, n. 3, p. 266–277, 2006.

GODOI, K. A. DE; BORGATO, J. S.; PANIAGO, M. C. L. O design educacional e a escolha de materiais didáticos digitais: algumas reflexões a partir de um webinar. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, 18 dez. 2015.

GOMEZ, M. Lé. A Bourdieusian perspective on strategizing. In: **Cambridge Handbook of Strategy as Practice, Second Edition**. [s.l.] Cambridge University Press, 2015. p. 184–198.

GODOI, K. A.; BORGATO, J.S.; PANIAGO, M. C. O design educacional e a escolha de materiais didáticos digitais: algumas reflexões a partir de um webinar. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 517-532, nov. 2015.

GREVE, H. R.; PALMER, D.; POZNER, J. E. Organizations gone wild: The causes, processes, and consequences of organizational misconduct. **Academy of Management Annals**, v. 4, n. 1, p. 53–107, 2010.

GUERREIRO-RAMOS. **Administração e Contexto Brasileiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro - RJ: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

GUERREIRO-RAMOS. **A nova ciência das Organizações**. 2ª ed. Rio de Janeiro - RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

HERSEL, M. C. et al. The corrective actions organizations pursue following misconduct: A review and research Agenda. **Academy of Management Annals**, v. 13, n. 2, p. 547–585, 2019.

HIRSCH, P.; THORPE, R.; EASTERBY-SMITH, M. Narrative Methods for Organizational and Communication Research SAGE SERIES IN MANAGEMENT RESEARCH SERIES EDITORS. 2001.

HOLLWAY, W.; JEFFERSON, T. **Doing Qualitative Research Differently**. [s.l.] SAGE Publications, 2000

JAMES A. HOLSTEIN; JABER F. GUBRIUM. **Varieties of Narrative Analysis**. [s.l.: s.n.]

JENNINGS, P.; MITCHELL, M.; HANNAH, S. The moral self: A review and integration of the literature. **Journal of Organizational Behavior**, v. 36, p. S104–S168, 2015.

KOCHER, M. G.; SCHUDY, S.; SPANTIG, L. I Lie? We Lie! Why? Experimental Evidence on a Dishonesty Shi in Groups. **Management Science**, v. 64, p. 3995–4008, 2018.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience¹. **Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1–4, p. 3–38, 1997.

LEBARON, F. Capital. In: **Vocabulário Bourdieu**. [s.l.] Autêntica, 2017.

LETRARI, H.; CHIBA, JACQUES H. F.; BORIM-DE-SOUZA, R. Pierre Bourdieu nos estudos organizacionais: um estudo bibliométrico internacional sobre a contribuição do sociólogo nas publicações da área da administração. (SEMEAD, Ed.) In: **Seminários em Administração**, Curitiba. **Anais...** Curitiba: 2018.

LI, W. et al. Under the microscope: An experimental look at board transparency and director monitoring behavior. **Strategic Management Journal**, v. 39, p. 1216–1236, 2018.

MACFARLANE, B. Business and management studies in higher education: The challenge of academic legitimacy. **International Journal of Educational Management**, v. 9, n. 5, p. 4–9, 1995.

MANNING, R.; ANTEBY, M. Wrong paths to right: defining morality with or without a clear red lin. In: **Organizational Wrongdoing Key Perspectives and New Directions**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2016. p. 47–76.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook**. 3. ed. [s.l.] SAGE, 2014.

MITROFF, I. An Open Letter to the Deans and the Faculties of American Business Schools. **Journal of Business Ethics**, v. 54, n. 2, p. 185–189, 2004.

MOTTA, P. notas e comentários A questão da formação do administrador. 1983.

NICOLINI. Estrutura para a Análise do Texto: Qual será o Futuro das Fábricas de Administradores? **RAE**, v. 43, p. 44–54, 2003.

NICOLINI, A. O futuro administrador pela lente das novas Diretrizes Curriculares: cabeças “bem-feitas” ou “bem cheias”? In: **Anais...XXVI Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, 2002.

NICOLINI, D.; MONTEIRO, P. The Practice Approach: For a Praxeology of Organisational and Management Studies (2017). n. August 2016, p. 1–18, 2017.

NOGUEIRA, C. M. M. Ação. In: **Vocabulário Bourdieu**. São ASHI: Autentica, 2017a. p. 23–25.

NOGUEIRA, M. A. O Capital Cultural. In: **Vocabulário Bourdieu**. [s.l.] Autêntica, 2017b. p. 103–106.

NUNES, T. C.; NUNES, R. da S. XVI Colóquio Internacional De Gestion Universitaria - CIGU. In: *Ètica Empresarial E Boas Práticas Nos Negócios: Uma Discussão Sobre Sua Incorporação Nas Matrizes Curriculares Dos Cursos De Administração*, 9, Perú. **Anais...** Perú: 2016.

ORLIKOWSKI, W. J. Practice in research: Phenomenon, perspective and philosophy. **Cambridge Handbook of Strategy as Practice, Second Edition**, p. 33–43, 2015.

ORTIZ, R. Nota sobre a recepção de pierre bourdieu no brasil. 2013.

PALMER, D. **Normal organizational wrongdoing: a critical analysis of theories of misconduct in and by organizations**. [s.l.] Oxford University Press on Demand, 2012.

PALMER, D.; SMITH-CROWE, K.; GREENWOOD, R. The imbalances and limitations of theory and research on organizational wrongdoing. In: **Organizational Wrongdoing Key Perspectives and New Directions**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press., 2016a. p. 1–16.

PALMER, D.; SMITH-CROWE, K.; GREENWOOD, R. **Organizational Wrongdoing. Key Perspectives and new directions**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2016b.

PAULA, A. P. P. de.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 0, nov-dez, p.10-22, 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902006000500001>

PASSIANI, E. Campo Cultural. In: **Vocabulário Bourdieu**. [s.l.] Autêntica, 2017.

PETTERSON, W. Narratives of events: Labovian narrative analysis. In: **Doing Narrative Research**. [s.l.] SAGE, 2008. p. 22–40.

RAGOUNET, P. Campo Científico. In: **Vocabulário Bourdieu**. [s.l.] Autêntica, 2017.

REZENDE, T. de F. Sistema de Ensino. In: **Vocabulário Bourdieu**. [s.l.] Autêntica, 2017.

RHODES, C.; BROWN, A. D. Narrative, organizations and research. **International Journal of Management Reviews**, v. 7, n. 3, p. 167–188, 2005.

ROCHA, F. C. M; ROGLIO, K. DE D. (2021). Organizational wrongdoing: Um ensaio teórico sobre a maleabilidade do curso de ação das decisões éticas. **Contextus –**

Revista Contemporânea de Economia e Gestão, 19, 29-39.
<https://doi.org/10.19094/contextus.2021.61435>

SALOMON; RIESSMAN, C. Looking back on narrative research: An exchange. In: SAGE (Ed.). **Doing Narrative Research**. [s.l.: s.n.]p. 78–86.

SCARTEZINI, N. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 0, p. 25–38, 2011.

SERAFIM, M. C.; ZAPPELLINI, M. B.; BORGES, M. K. Ensino de Ética em Cursos do Campo de Públicas: uma análise a partir de Projetos Pedagógicos de Curso e das Diretrizes Curriculares Nacionais. n. September, 2017.

SERGIO MICELI. A força do sentido. In: **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. SP, Brasil: Perspectiva, 2007. p. 337.

SILVA, M. R. da; FISCHER, T. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação. In: **Anais...EnAnpad**, 2008.

SINDIGARO, R. La Sociologia segun Pierre Bourdieu. In: **Los Herederos. Los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Editores Argentina S.A, 2009.

SMITH-CROWE, K.; ZHANG, T. On taking the theoretical substance of outcomes seriously: a meta-conversation. In: **Organizational Wrongdoing Key Perspectives and New Directions**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2016. p. 17–46.

SOLTES, E. Teaching Versus Living: Managerial Decision Making in the Gray. **Journal of Management Education**, v. 41, n. 4, p. 455–468, 2017.

STAKE, R. **The Art of Case Study Research**. [s.l.: s.n.]v. 80

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27–53, 2006.

TREVINO, L. K. Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. **Academy of Management Review**, v. 11, n. 3, p. 601–617, 1986.

VAARA, E.; SONENSHEIN, S.; BOJE, D. Narratives as Sources of Stability and Change in Organizations: Approaches and Directions for Future Research. **Academy of Management Annals**, v. 10, n. 1, p. 495–560, 2016.

WACQUANT. Habitus. In: **Vocabulário Bourdieu**. [s.l.] Autêntica, 2017. p. 213–217.

WACQUANT, L. J. D. Sociology as socioanalysis: Tales of Homo Academicus. **Sociological Forum**, v. 5, n. 4, p. 677–689, 1990.

WACQUANT, L. J. D. O LEGADO SOCIOLÓGICO DE PIERRE BOURDIEU : p. 95–110, 2002.

WEICK. **Sensemaking in Organizations**. [s.l.] SAGE, 1995.