



**REFLEXÕES SOBRE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NA CONCEPÇÃO DO
PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DOS EMPREGADOS DA ESCOLA ALPHA**

**REFLECTIONS ABOUT A CRITICAL PERSPECTIVE IN SHAPING THE TRAINING
PROCESS OF ALPHA SCHOOL EMPLOYEES**

**REFLEXIONES BAJO UNA PERSPECTIVA CRÍTICA EN LA CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE
CAPACITACIÓN DE LOS EMPLEADOS DE LA ESCUELA ALPHA**

Paulo Carlos Rockenbach Júnior
Universidade do Vale do Itajaí/Brazil
rockenbach.paulojr@gmail.com

Kellen da Silva Coelho, MSc.
Universidade Federal da Paraíba/Brazil
kellen.coelho@hotmail.com

Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dra
Universidade Federal de Santa Catarina/Brazil
eloise@cse.ufsc.br

Amarildo Felipe Kanitz, MSc
Universidade Federal de Santa Catarina/Brazil
kanitz@univali.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a possibilidade de uma perspectiva crítica na concepção do processo de capacitação dos empregados da Escola Alpha. Buscou-se descrever a atividade de capacitação e identificar a concepção norteadora de sua prática, bem como identificar os aspectos limitantes e instigadores do paradigma crítico no desenvolvimento da capacitação na referida escola. Trata-se de um estudo de caso com abordagem predominantemente qualitativa e finalidade descritiva. Os participantes foram selecionados na população de empregados da Escola Alpha, de forma não aleatória e intencional, sendo entrevistados treze deles por meio de roteiros semiestruturados. A análise dos dados foi categorial. A descrição da capacitação teve como subcategorias a manifestação em suas etapas e a concepção da capacitação, bem como dos aspectos limitantes e instigadores do paradigma crítico, investigados conforme os indicadores deste e do paradigma funcionalista de Séguin e Chanlat (1992). Constatou-se que as origens paradigmáticas da concepção da capacitação são predominantemente funcionalistas; todavia, a visão dos conflitos, a perspectiva desmistificadora, a busca dos empregados por certa independência e a abertura para a discussão das estratégias caracterizaram-se como indícios de uma perspectiva de pauta crítica, conforme a análise organizacional crítica proposta por Séguin e Chanlat (1992).

Palavras-chave: Capacitação; Epistemologia; Paradigmas.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the possibility of a critical perspective in shaping the training process of Alpha School employees. It was searched for describing the training activity, to identify the practice guiding concept of this activity and the limiting aspects and instigators of the critical paradigm in the training development in that school. It is a case study, with a predominantly qualitative approach and descriptive purpose. The participants were selected from the School employee populations, in a non-random and intentional way, being interviewed through semi-structured roadmaps, thirteen employees. The data analysis was categorial. The training description had as subcategories, the demonstration in their steps, and the empowerment concept, as well as the

limiting aspects and instigators of the critical paradigm, investigated as critical and functionalist paradigm indicators by Seguin and Chanlat (1992). It was found that the paradigmatic origins of the training concept are predominantly functionalist, but the conflict view, demystifying perspective, the searching for a certain employees' independence and the opening for strategic discussions, characterized as evidence of a staff perspective criticism, according to critical organizational analysis proposed by Chanlat Séguin (1992).

Keywords: Capacitating process/activity; Epistemology; Paradigm.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflejar sobre la posibilidad de una perspectiva crítica en la concepción del proceso de capacitación de los empleados de la Escuela Alpha. Se buscó describir la actividad de capacitación e identificar la concepción que guiaba su práctica, así como identificar los aspectos limitadores e instigadores del paradigma crítico en el desarrollo de la capacitación en la referida escuela. Se refiere a un estudio de caso con un abordaje predominantemente cualitativo y finalidad descriptiva. Los participantes fueron seleccionados en la población de empleados de la Escuela Alpha, de modo no aleatorio e intencional, donde trece de ellos fueron entrevistados a través de guiones semiestructurados. El análisis de los datos fue en categorías. La descripción de la capacitación tuvo como sub-categorías la manifestación en sus etapas y la concepción de la capacitación, como también de los aspectos limitantes e instigadores del paradigma crítico, investigados según los indicadores de este y del paradigma funcionalista de Séguin y Chanlat (1992). Se constató que los orígenes paradigmáticos de la concepción de la capacitación son predominantemente funcionalistas; sin embargo, la visión de los conflictos, la perspectiva desmitificadora, la búsqueda de los empleados por cierta independencia y la apertura para la discusión de las estrategias se caracterizan como indicios de una perspectiva de pauta crítica, según el análisis organizacional crítico propuesto por Séguin y Chanlat (1992).

Palabras clave: Capacitación; Epistemología; Paradigmas.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se por epistemologia o ramo da Filosofia que trata dos problemas filosóficos relacionados à crença e ao conhecimento nas mais diversas áreas. A epistemologia investiga a origem e os métodos de validade do conhecimento. A partir desse entendimento, depreende-se que as práticas organizacionais, assim como as mais diversas práticas profissionais, são baseadas em conhecimentos sustentados por epistemologias diferentes.

Nos estudos organizacionais, aparentemente predomina a falta de reflexão a respeito dos alicerces e lapidação epistemológicos, e as práticas organizativas, em muitos casos, bastam-se pelas decisões oriundas do *feeling* do gestor que, ao adotar uma tecnologia administrativa que não represente o fracasso, acaba se convencendo da eficácia dessa prática, desprezando, de modo evidente, as concepções epistemológicas subjacentes ao processo de gestão praticado.

Dado o escopo do estudo da epistemologia, é válido compreender nas práticas organizativas no campo empírico a origem e a motivação da utilização de determinados modelos, permitindo aos integrantes da organização entender melhor como se dá o desenvolvimento desta e refletir sobre suas consequências. Compreendendo a capacitação como um processo criativo que permite o surgimento de ideias, pensamentos e imprime nos empregados os valores da organização, acredita-se que o estudo da epistemologia norteadora da concepção dessa atividade possa levar à elucidação de como aprimorá-la, de modo a tornar possível o desenvolvimento do potencial das pessoas por meio de formas mais humanas, orgânicas e menos mecanicistas de desenvolvimento – algo que só pode ser buscado e perseguido ao se entender a origem e a forma de surgimento das práticas vigentes.

Alguns autores, como Burell e Morgan (1979), apresentam paradigmas úteis ao estudo em organizações. No entanto, pela objetividade e clareza apresentadas neste trabalho, tomou-se como base a classificação dos paradigmas epistemológicos explanada por Séguin e Chanlat (1987). Estes autores abordam as concepções paradigmáticas crítica e funcionalista, sendo esta última, para eles, a mais comum nas organizações, pois é a concepção mais ligada ao controle, a formalizações, a aspectos teleológicos, e que trata a organização como um sistema. De forma contrária, o paradigma crítico tem seu foco na integração das organizações com a sociedade, no sentido de que o desenvolvimento daquelas só é possível em conjunto com o desenvolvimento desta, priorizando-se a inovação, a criatividade e o eterno repensar dos processos. Estudos como o de Burell e Morgan (1979) e Séguin e Chanlat (1987) continuam sendo fonte para o pensamento crítico na busca da compreensão sobre como diferentes paradigmas podem influenciar tanto no desenvolvimento da Administração como ciência quanto na sua aplicação diária. O desenvolvimento da área da Administração é intrínseco e historicamente pragmático (MELLER et al., 2013), o que, sob a visão de Matos et al. (2013), acontece pela constante necessidade da afirmação de sua “posição” como ciência, procurando fugir do senso comum, o que, por vezes, reduz a complexidade dos fatos sociais nas organizações a receitas prontas e definidas.

Dentre as várias áreas de uma organização, a gestão de pessoas tem uma atenção especial e uma crítica elevada devido ao caráter funcionalista como setor organizacional, caráter este que se apresenta na Administração desde o início até os tempos recentes, dada uma visão diretamente relacionada a um objetivismo funcionalista (VERGARA; CALDAS, 2005). A partir dessa percepção negativa da área de gestão de pessoas, surge a pretensão de que ela se torne mais próxima dos objetivos de desenvolvimento da organização e das pessoas que a integram, e, conseqüentemente, de que essa postura se volte também à organização como um todo, o que representaria a transformação e evolução das práticas organizacionais a partir de uma concepção embasada nas noções do paradigma crítico (SÉGUIN; CHANLAT, 1992).

À luz desse raciocínio, optou-se por estudar a realidade de uma unidade franqueada de uma grande rede de escolas de cursos profissionalizantes do país, situada em Florianópolis, chamada de Escola Alpha neste artigo. A rede foi fundada há aproximadamente duas décadas no interior de São Paulo e hoje tem mais de quinhentas unidades localizadas no território nacional. A Escola Alpha, conforme o ENTREVISTADO 1, desde a sua inauguração em 2001 procurou desenvolver cursos para os alunos que buscam melhorar sua qualificação, capacitando-os profissionalmente e facilitando o acesso ao mercado de trabalho – bastante competitivo – nas diversas localidades em que se instalou. Sem poder subverter as diretrizes da franquia, a Escola Alpha tem como objetivo não somente trabalhar aspectos operacionais em seus alunos, mas também possibilitar que estes se desenvolvam com base na abstração de conceitos que transcendam a técnica corrente no mercado. A ideia era que isso pudesse acontecer por meio da capacitação dos seus profissionais (ENTREVISTADO 11). “Sempre houve uma preocupação em estabelecer uma boa relação com os funcionários e permitir que todos tivessem certa autonomia quanto às suas atividades, de forma que não houvesse necessidade de uma ‘fiscalização’ por parte da organização” (ENTREVISTADO 4).

A Escola Alpha se mostrou como um objeto de estudo interessante, pois apresentava duas faces para investigação. De um lado, pela padronização existente e pela forma como algumas atividades são desenvolvidas, suspeitou-se que a gestão da organização – e, portanto, a capacitação dos seus empregados – fosse concebida de

forma funcionalista, o que tenderia a estancar o desenvolvimento da organização em alguns momentos, bem como das pessoas que a compõem, devido às raízes da ciência administrativa em si ou da escolha paradigmática e metodológica dos estudos da área de recursos humanos (SÉGUIN; CHANLAT, 1992; VERGARA; PECCI, 2003; CANDLER, 2012;). Por outro lado, também há nuances que poderiam caracterizar o desenvolvimento de algumas práticas de capacitação que parecem, mesmo sem pretensão, ser concebidas sob a óptica do paradigma crítico, como a intenção de apoiar a autonomia dos seus profissionais.

Diante disso, definiu-se como objetivo geral deste estudo a reflexão sobre a possibilidade de uma perspectiva crítica na concepção do processo de capacitação dos empregados da Escola Alpha. Para tanto, foi necessário descrever qual é a atividade de capacitação; identificar a concepção paradigmática predominante na forma de concebê-la; e identificar os aspectos limitantes e instigadores do paradigma crítico no desenvolvimento da referida atividade. Com base nesse objetivo, elaborou-se um referencial teórico sobre epistemologias e ciência; paradigmas em estudos organizacionais; e tendências sobre a capacitação de pessoas nas organizações.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE EPISTEMOLOGIAS E CIÊNCIA

Para os cientistas, a existência de paradigmas leva a diversos pensamentos a serem desenvolvidos na construção de conhecimentos e ideias sobre determinados objetos de estudo. O problema dessa compreensão, entretanto, se envolve em outro conhecimento ou informação necessária, que é a concepção e conceito de paradigma, demandando um esclarecimento de seu objetivo, sua constituição, bem como de onde se encaixa o estudo epistemológico da ciência, por consequência (KUHN, 1987; JAPIASSU, 1991; VERGARA; CALDAS, 2005).

É a partir da aceitação da necessidade de estudos epistemológicos sobre as ciências que se verifica que a ciência em si não pode se “autorresolver” no sentido de confirmar sua existência por meio de experimentos – independentemente de se tratar ou não de ciência exata –, criando, assim, um espaço para que a epistemologia desvende as raízes do conhecimento sem se preocupar com a forma deste, levando em consideração as construções acerca do saber e buscando o desenvolvimento de uma linguagem que possibilite a compreensão geral das ciências por aqueles que as observam sob uma óptica epistemológica, percebendo-se, ainda, a influência dos paradigmas que permitem o entendimento das constatações científicas diversas (KUHN, 1987; JAPIASSU, 1991; VITAL; KARAM, 2012; BARBOSA *et al.*, 2013).

A epistemologia deve ser diferenciada do saber e da ciência: o saber se constitui em conhecimentos sistematicamente obtidos que permitem realizações empíricas ou teóricas; a ciência é a aglutinação de aquisições intelectuais que tendem a ser matematizadas, em um sentido mais positivista. A epistemologia, por sua vez, é um estudo em todos os sentidos do saber em si, não necessariamente do porquê de sua existência ou da sua formação prévia, mas de um detalhamento da sua existência propriamente dita e das consequências desta (JAPIASSU, 1991; MATOS *et al.*, 2013).

Diz-se, então, que a epistemologia é um agrupamento de outras disciplinas e que sua existência está para a filosofia das ciências bem como para a história destas. No entanto, não se constitui na “ciência das ciências”, pois sua visão não é a de matematizar o conhecimento ou torná-lo passível de fixação e determinação

única e verdadeira, mas, sim, de buscar os princípios das “verdades” científicas e suas consequências (JAPIASSU, 1991; KUHN, 1987).

Assim, a epistemologia não se torna uma disciplina impositiva, mas interessada em avaliar as relações das diferentes ciências sem buscar um caráter revelador ou definitivo, o que seria muita presunção e talvez de impossível realização, pois não há um conceito único e exclusivo para a epistemologia. A necessidade, portanto, não é preocupar-se somente com seu objeto ou matéria, mas, principalmente, com o seu objetivo em conjunto com a avaliação e análise dos paradigmas das outras ciências e da própria epistemologia. Buscando o entendimento desta, então, criam-se bases para uma continuidade do pensamento, bases que determinam métodos para estabelecer um norte e regras para conhecer e definir a ciência e seus resultados. Nesse sentido, destacam-se o método indutivo de Bacon (1979), o método dedutivo de Descartes (1979) e o criticismo de Kant (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990a).

Para Sousa Santos (1988), há a necessidade de uma simplificação na forma de perguntar os problemas sem a intenção de diminuir as situações a algo menor, mas facilitando a arguição acerca das respostas. Tal como abordado por Meller et al. (2013), Candler (2012), Peci (2006), Alberto e Cardoso (2013) e Chevarria e Gomes (2013), o paradigma dominante na ciência de hoje está pautado em uma racionalidade exacerbada, na qual muitas vezes nem a própria ciência consegue se justificar. Esse paradigma possui cunho um tanto positivista e por vezes ignora a existência da ciência social – ou estudos humanísticos –, parecendo haver uma única ciência verdadeira, que é a ciência natural. É assim que emerge, nas ciências sociais, a crítica à ciência que restringe o saber apenas àquilo que ser quantificado.

Sousa Santos (1988) destaca que pelo fato de, durante muito tempo, as ciências sociais terem sido tratadas como algo que podia ser resolvido por meio da aplicação das ciências naturais, surgiu outra forma de observar os estudos humanísticos: afirmando a necessidade de uma epistemologia própria para o estudo dos fenômenos sociais. A partir daí surge a transição, talvez, como afirmado pelo autor, para o novo paradigma. Tal afirmação, entretanto, foi pautada na observação da ciência até aquele momento, não sendo uma verdade absoluta, uma vez que o paradigma dominante está em crise irreversível e irrecuperável. É possível, portanto, que o paradigma emergente transforme a observação das ciências naturais sob a óptica e aspectos dos fenômenos sociais, com a afirmativa de que todo o conhecimento científico-natural é científico-social. Não existe a separação pregada até então da ciência natural como algo neutro à parte do sujeito, tampouco uma supersimplificação da ciência em si. Há que se considerar a complexidade dos fenômenos, porém abordando-os de forma simples, para que a ciência se torne mais próxima do homem (MATOS et al., 2013; PECCI, 2006).

Assim, torna-se necessário o conhecimento das correntes epistemológicas para se entender como as atividades da Administração se desenvolveram ao longo do tempo, bem como a influência que cada corrente pode vir a ter sobre as práticas organizativas e a organização do pensamento como um todo, além de sua influência na gestão de pessoas (JAPIASSU, 1991).

2.1 Corrente do positivismo

Os métodos positivistas visam, mesmo que de formas diferentes, a confirmação dos fatos e consideram ciência somente aquilo que pode ser comprovado de alguma forma. No Círculo de Viena, em 1929, um ensaio é criado por alguns autores com o objetivo de definir as formas possíveis da ciência, sendo que, para eles, seria ciência apenas o que poderia ser classificado como proposição lógica ou empírica, e tudo que fugisse desses dois grupos não poderia ser considerado ciência. O entendimento foi criticado por Demo (1985b), que nomeou tal ato de “demissão teórica”, discurso similar ao de Popper (1980), para quem algumas teorias não são positivistas, já que repudiam a classificação dicotômica, embora se utilizem de ferramentas positivistas para confirmar teorias e hipóteses, como a falseabilidade das hipóteses (DORTIER, 2000; MATOS et al., 2013; VERGARA; CALDAS, 2005).

Críticas à parte e desconsiderando-se que o método positivista tem grandes limitações – especialmente porque seu critério avaliador de ciência pode coibir o surgimento de novas ideias e teorias, uma vez que a especulação não é o melhor caminho para os positivistas –, pode-se perceber o legado do positivismo presente ainda hoje no desenvolvimento de algumas ciências, sobretudo na aplicação do princípio da utilidade (aproximar-se do prazer ou afastar-se da dor), o que pode ser bom, dado que para alguns campos das ciências é necessária uma maior objetividade e direção na busca de princípios e conceitos mais restritos e afirmadores (BENTHAM, 1979; DEMO, 1985b; DORTIER, 2000; PADOVANI; CASTAGNOLA, 1990b; MATOS et al., 2013; VERGARA; CALDAS, 2005; MELLER et al., 2013; CANDLER, 2012).

2.2 Corrente do funcionalismo

Para Radcliffe-Brown (1973, p. 224), “[...] a função de determinado costume social é a contribuição que este oferece à vida social total como funcionamento do sistema social total”, ou seja, a definição de função se dá pela contribuição que uma atividade confere ao seu todo. O funcionalismo tem esse nome em razão do enfoque que confere à função das coisas, ou fatos sociais, levantados por Durkheim (1978). Para a utilização de tais funções, Evans-Pritchard (1972) destaca que é preciso observar as necessidades que impulsionam as atitudes, ou, como colocado por Radcliffe-Brown (1973), as condições necessárias de existência.

Vale destacar que a análise e avaliação das necessidades e, por consequência, o entendimento das funções destas, segue uma concepção a-histórica, já que o passado não influencia de forma radical no resultado das análises das funções e dos fatos sociais, bem como não se faz necessário para o entendimento da necessidade em si, mas somente para a construção de uma história da sociedade, ou, no caso, das organizações (DURKHEIM, 1978; EVANS-PRITCHARD, 1972; MALINOWSKI, 1970; ROMAN, 2012). Percebe-se que práticas funcionalistas como a tendência para uma análise excluindo-se o contexto, a consideração das atividades como parte de um todo – e que o conjunto destas partes é o que é considerado pelas organizações como objeto de atenção –, ainda hoje constroem bases para as demais práticas e realizações em uma organização (SÉGUIN; CHANLAT, 1987).

2.3 Corrente do sistemismo

O sistemismo surge como uma metodologia alternativa ao funcionalismo, bebendo muito na mesma fonte no que concerne ao estudo da organização e das partes de um todo, diferindo, entretanto, justamente na forma de abordar o todo. O funcionalismo considera o todo apenas para divisá-lo em partes que possam ser estudadas, ao passo que o sistemismo não realiza essa divisão, pois prega que não existe sistema sem ser considerado no todo, e que as partes nada são e nada representam se analisadas isoladamente (DEMO, 1985a; PARSONS, 1967; KAST; ROSENZWEIG, 1987).

Kast e Rosenzweig (1987) destacam que os sistemas podem ser considerados abertos ou fechados de acordo com suas trocas com o meio, e que, como inicialmente os sistemas eram estudados utilizando-se mais leis da mecânica, as organizações começaram a ser avaliadas como sistemas fechados. Posteriormente, passou-se para a concepção de sistemas abertos, o que trouxe uma verdadeira evolução aos estudos, pois os sistemas abertos, como também destacados por Demo (1985a) e Parsons (1967), levam em consideração sua retroalimentação. Importante dizer ainda que a teoria dos sistemas incentiva uma postura de especialista em generalidades, estimulando também uma melhor capacidade de lidar com informações e o já mencionado conhecimento mais holístico dos objetos de estudo (DEMO, 1985a; KAST; ROSENZWEIG, 1987; PARSONS, 1967; ROMAN, 2012).

2.4 Corrente da dialética

Gurvitch (1987) considera que, no desenvolvimento da dialética, alguns aspectos são comuns para todos os autores até então surgidos e corrobora com Foulquié (1949), pois ambos tratam da multiplicidade de movimentos dos processos criados no seio da sociedade, como os objetos dos estudos dialéticos, considerando ainda que o todo e suas partes são analisadas e que o isolamento destas nada significa ou representa. Tratando-se da “fórmula” dialética, percebida como a mesma para qualquer pensador, Foulquié (1949), Gurvitch (1987) e Lapassade (1977) trazem a tese, antítese e síntese sobre o mover dialético para o pensar referente às sociedades e às organizações de seres humanos, aduzindo-se, ainda, que tal fórmula pode ser traduzida na afirmação de que a dialética é o estudo dos contraditórios e implica no eterno movimento das coisas e da sociedade.

Embora defendido por alguns, a dialética não consiste somente nas lógicas que permeiam sua fórmula, como se estas fossem as únicas formas do desenvolvimento do pensamento dialético. Hegel e Marx, que discordam entre si, convergem nesse ponto, pois afirmam que a concepção dialética vai muito além dessa “fórmula” e pode acontecer como uma forma de análise que não tem fim, além de proporcionar um desenvolvimento de pensamento muito mais aprofundado e filosófico (BENSON, 1983; FOULQUIÉ, 1949; SÉGUIN; CHANLAT, 1992; ROMAN, 2012).

2.5 Corrente da complexidade

Em meio à tentativa de condicionar a restrição das ciências a uma base prescritiva e reducionista, surge o paradigma da complexidade, tratado aqui como uma corrente epistemológica. A corrente da complexidade tem

suas raízes no sistemismo, mas deste se diferencia ao, diante da complexidade, mostrar sua humildade em admitir não poder resolver tudo e não ser prescritiva, o que a coloca em uma posição diferenciada em relação às correntes até então desenvolvidas (DESCAMPS, 1991; MORIN, 1982; PRIGOGINE; STENGERS, 1997; SERVA, 1992).

O reducionismo é um método que tolhe o pensamento – principalmente social – de se desenvolver, e coloca as teorias do conhecimento em uma caixa fechada onde o dever social não é considerado completamente, não sobrando espaço para as considerações com base na lógica paradoxal ou dialógica, onde o digital e analógico se contrapõem e se justapõem, dando-se um destaque exagerado às práticas de controle e planejamento como a chave para o “sucesso” e, ainda, sem considerar que a forma nasce do ruído e o mundo de não estabilidade é que cria o verdadeiro desenvolvimento social, a transdisciplinaridade e o ser complexo (DESCAMPS, 1991; MORIN, 1982, 1986, 1996; PRIGOGINE; STENGERS, 1997; SERVA, 1992; SERVA, 2001; CHEVARRIA; GOMES, 2013; MORIN, 2007; CHANLAT, 2010).

Diante do conhecimento da relação das diversas epistemologias com a ciência, cabe contemplar os paradigmas emergentes no estudo das organizações e gestão.

2.6 Paradigmas em estudos organizacionais

Kuhn (1987) destaca que os paradigmas são compartilhamentos, ideias, conhecimentos comuns a membros de uma mesma sociedade científica e/ou grupos ou comunidades diferentes, pois o paradigma consiste, em si, em um conceito sem uma definição muito específica, em uma ideia que se faz a respeito de algum objeto ou algo do gênero, não sendo uma definição ou ideia fechada e única – tanto que diferentes comunidades podem compartilhá-lo, pois a forma como é abordado é que diferencia estas comunidades.

Não há comunidade científica sem paradigma, pois a construção ou desconstrução de paradigmas é o que leva à formação de uma comunidade, considerando-se ainda que momentos de “crise” ou impulsos a mudanças geram construção ou desconstrução, o que assegura que a rigidez natural da ciência, ou que se tenta imprimir nela (KUHN, 1987).

2.6.1 Paradigma funcionalista

Diante da necessidade de uma maior eficácia e do fato de as organizações demandarem uma coordenação, a estrutura organizacional surge como um arranjo, de forma que todas as atividades são sistematicamente organizadas, buscando-se a base em uma estrutura hierárquica, fato que ocorre desde os primeiros desenvolvimentos da ciência da Administração, nos quais as organizações se fundamentam em modelos industriais de construção das teorias e do conhecimento (PARSONS, 1967; SÉGUIN; CHANLAT, 1987, 1992, 2000, 2010).

Rodrigues Filho (2004) dá um destaque especial ao paradigma funcionalista, afirmando que as organizações e suas práticas são pautadas nos aspectos inerentes ao referido paradigma, por tornar os fatos um pouco mais claros, sendo objetivo e bastante regulador, completando o que Séguin e Chanlat (1987) ensinam no sentido de que as organizações com bases mais funcionalistas – a maioria delas – encontram sua afirmação de

realidade no controle por meio de estruturas hierárquicas, além de conceber a organização como um conjunto de partes, algo que se constitui no argumento sistêmico e sincrônico das organizações.

Verifica-se então o quadro 1, com destaque às características mais marcantes do paradigma funcionalista:

Quadro 1 - Concepções do paradigma funcionalista

PARADIGMA FUNCIONALISTA	DESCRIÇÃO DAS CONCEPÇÕES
Sistêmica sincrônica	As metas existem para estabelecer uma relação de integração entre os indivíduos de uma organização.
Teleológica	Legitimação da organização por objetivos e metas bem definidos.
A-histórica da organização	A história das organizações ou de seus empregados não desempenha um papel tão crucial que venha a substituir as análises das evoluções financeiras ou econômicas.
Integradora e não conflitual	Direcionamento dos empregados aos objetivos organizacionais, para evitar conflitos.

Fonte: elaborado pelos autores

2.6.2 Paradigma crítico

A abordagem crítica desmistifica a necessidade de receitas pré-definidas para a realização das atividades administrativas, como, por exemplo, um planejamento, e demonstra a realidade emergente de críticas que devem ser feitas aos modelos mais tradicionais da Administração. Fundamenta-se na desconstrução de atitudes, formas de fazer e afins, buscando a reavaliação do todo e estabelecendo uma eterna possibilidade de mudança organizacional, de acordo com as necessidades percebidas (RODRIGUES FILHO, 2004; SÉGUIN; CHANLAT, 1992, 2000, 2010).

Observa-se, então, que o paradigma crítico concebe a organização sob diferentes aspectos em relação ao paradigma funcionalista, tais como: concepção histórica que permite uma visualização da organização e suas pessoas sob a óptica dos fatos passados; dialética, que permite a visão de uma destruição e construção dos acontecimentos e dos processos, permitindo uma evolução efetiva da organização; emancipadora, em busca de uma independência e autonomia, além de maior comprometimento dos indivíduos; desmistificadora, no sentido de criar seres que sejam indagadores e não aceitem uma única verdade universal; e acionalista, que busca uma eterna dinâmica e adaptação ao meio (BENSON, 1983; DESCAMPS, 1991; FOULQUIÉ, 1949; MORIN, 1982; SÉGUIN; CHANLAT, 1992, 2000, 2010; BOEIRA et al., 2013). Esses argumentos podem ser observados de forma resumida no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Concepções do paradigma crítico

PARADIGMA CRÍTICO	DESCRIÇÃO DAS CONCEPÇÕES
Sociológica da organização	Integração da organização com o todo e considerando-a como parte integrante de um meio social.
Histórica	Visualização da organização e suas pessoas sob a óptica dos fatos passados.
Dialética	Visão de uma destruição e construção dos acontecimentos e dos processos, permitindo uma evolução efetiva da organização.
Emancipadora	Independência e autonomia, além de maior comprometimento dos indivíduos.
Desmistificadora	Os seres são indagadores e não aceitem uma única verdade universal.
Acionalista das organizações	Busca uma eterna dinâmica e adaptação ao meio.

Fonte: elaborado pelos autores

3 CAPACITAÇÃO DE PESSOAS NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES

Diversos autores como Marras (2000), Milkovich e Boudreau (2000) e Dessler (2003) apresentam a gestão de pessoas como uma atividade de linha e de *staff*. Ulrich (1998), por sua vez, relata que há uma mudança ocorrendo nos serviços prestados pela gestão de pessoas, pois até então esta havia se mostrado apenas como um departamento que existia para aumentar os custos da organização, sem haver efetivado seu propósito. Nos dias atuais, entretanto, a gestão de pessoas tem se demonstrado extremamente necessária, pois tem desempenhado um novo papel no sentido de alinhar a estratégia da organização com seu planejamento, o chamado planejamento estratégico.

Dado o formato funcional das atividades de gestão de pessoas, a flexibilidade é, muitas vezes, desejada demais pelas organizações, que procuram praticá-la de uma forma que possibilite o avanço da empresa como um todo, quebrando a cadeia extremamente funcional; contudo, muitas vezes tenta-se criar flexibilidade em estruturas rígidas de funcionamento e de tomada de decisões sem alteração destas estruturas, o que pode ser explicado pela visão que se tem a respeito de estratégia, pois quando se trata a flexibilização como estratégia traz-se dos conhecimentos desta a mesma óptica funcionalista de determinação e aplicação de parâmetros ao desenvolvimento e alcance dos objetivos organizacionais, e de modelos prontos para o desenvolvimento de estratégias organizacionais (RODRIGUES FILHO, 2004; COELHO; DELLAGNELO, 2003; ALMEIDA et al. 1993).

A visão da organização como um organismo social ou mesmo dos fatos sociais totais como partes importantes e essenciais da organização podem refletir mudanças no pensamento da gestão de pessoas, que deveria ser vista sob uma óptica mais ampla e complexa, levando em consideração o seu sentido transformador nas organizações (VERGARA; CALDAS, 2005; SERVA, 2001; CHEVARRIA; GOMES, 2013; BOEIRA *et al.*, 2013b).

As transformações, às quais a gestão de pessoas é levada, influenciam a sua forma de funcionamento, ou assim deveriam, fazendo com que a trivial da gestão de pessoas, baseada num modelo fechado e único de departamento, não seja coerente com a nova lógica de mercado e, tampouco, convença os gestores organizacionais da necessidade do departamento ou área dentro das empresas, da forma isolada como hoje se encontra (MOHRMAN JR; LAWLER III, 1995; DE SAÁ-PÉREZ; GARCÍA-FALCÓN, 2002).

Por esta visão começa a se ter uma ideia de como a gestão de pessoas, para continuar vivendo e tomar posse de seu lugar como parte importante da organização e para que se desenvolva de forma competitiva no mercado, precisa mudar e perceber as diferentes nuances da organização e das pessoas que nela trabalham. Tal mudança, entretanto, não deve acontecer de forma mecanicista, mas de forma a apoiar o desenvolvimento e buscar, pelo menos, o objetivo final da organização, sem preocupação acentuada com a forma. Talvez uma tentativa nesse sentido pudesse ser observada a partir da teoria institucional para os estudos organizacionais, porém tem sido destacada a evolução do funcionalismo ao invés de implementar-se novas questões que levem as organizações, e conseqüentemente a gestão de pessoas, para um caminho diferente (PFEFFER, 1997; MOHRMAN JR; LAWLER III, 1995; NAKAYAMA, 2001; ULRICH, 1998; PECI, 2006).

Nessa conjuntura da gestão de pessoas, a capacitação de pessoas passa a ser uma atividade fundamental à organizacional. Percebe-se que a capacitação tem diferentes concepções de suas funções, de acordo com o nome que recebe, como desenvolvimento, ensino, educação ou treinamento, e que, conforme apresentado, estas concepções variam de autor para autor ainda que o nome seja o mesmo, e é por isso que, neste artigo, trata-se da capacitação de pessoas na organização, de forma que, com este termo, procura-se englobar e abranger todas as concepções possíveis do que é essa atividade, considerando que diferentes visões sobre os mesmos termos ocorrem, como destacado por Garavan (1997).

Historicamente, na maioria das evidências empíricas relatadas nas publicações da área de gestão de pessoas, são nítidas as manifestações predominantemente voltadas aos aspectos pragmáticos da capacitação no contexto organizacional. (FIDÉLIS, 2011; FERRAZ; CAVEDON, 2007). Observa-se que, segundo alguns autores, a capacitação desenvolve-se por meio de um processo cíclico que leva em consideração, algumas vezes de forma superficial, as definições de todos esses termos que podem referir-se ao processo de capacitação e às técnicas em cada um definidas, e que justifica seu objetivo de transformação das pessoas (CASTRO, 2001; DESSLER, 2003; MARRAS, 2000; MILIONI, 2001). Constata-se, com maior ênfase, em se tratando das ditas técnicas de capacitação, a base funcionalista na qual a Administração é fundamentada e a falta de uma abertura mais crítica aos processos que envolvem a gestão de pessoas, e como o desenvolvimento de modelos e formas, com o intuito de prescrever receitas, governa e rege os meios pelos quais as organizações que seguem os ditames tradicionais da Administração, criam, elaboram, executam e avaliam seus processos de capacitação (SÉGUIN; CHANLAT, 1992, 2000, 2010).

Em meio ao que se destaca como atual e inovador a respeito da capacitação e do desenvolvimento do conhecimento – como a educação continuada de Teixeira (2001), a aprendizagem organizacional de Nakayama (2001) e Stata (1997), a gestão do conhecimento de Nisembaum (2001), ou mesmo a abordagem da teoria contingencial tomando como base o conhecimento (COSTA; AÑEZ, 2012) –, verifica-se que na maioria dos casos reduz-se o conhecimento (MORIN, 1982), o que leva a simples constatações e formas mecanicistas de pensar e desenvolver, mesmo que se pregue o desenvolvimento de uma organização orgânica. Assim, depreende-se que a capacitação de pessoas pode partir de pressupostos mais complexos e críticos acerca do desenvolvimento do conhecimento.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Dada a conjuntura em que se insere a unidade em estudo e as características que se buscam de acordo com o que foi definido pelos ora objetivos, define-se o caráter qualitativo descritivo para este estudo de caso.

Foram abordados como sujeitos 13 (treze) integrantes da Escola Alpha, de forma não aleatória: 1 (um) membro da direção da organização, 2 (dois) gestores, 1 (um) da área comercial e 1 (um) da área pedagógica, 2 (dois) vendedores, 3 (três) professores e 3 (três) empregados da área administrativa, todos, convencionalmente, designados pela expressão “ENTREVISTADO” seguida de uma numeração, com vistas a preservar o anonimato. Esses sujeitos foram escolhidos intencionalmente, para que se pudesse captar a percepção das pessoas situadas nas diversas posições e funções da escola sobre o processo de capacitação.

O fechamento amostral foi definido pela suspensão de novos participantes, quando os dados obtidos passaram a ser redundantes e repetitivos, pois julgou-se que não mais contribuiriam significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estavam sendo coletados (GLASER; STRAUSS, 1967).

As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro que permitiu certa flexibilidade na condução da conversa com os participantes. Com o membro da direção da escola, o roteiro de entrevista se baseou na descrição do processo de capacitação da Escola Alpha, ou seja, contemplou a maneira de levantamento de necessidades; a forma como é realizada; o modo como é programada; a forma e o responsável pela execução; e a maneira de se avaliar a atividade de capacitação. Já como os demais participantes, as entrevistas foram sustentadas pela relação entre os argumentos do paradigma funcionalista e do crítico (quadros 1 e 2), com indicadores definidos nesses termos para a realização dos questionamentos, a fim de permitir a identificação da concepção inerente ao processo de capacitação na Escola Alpha.

O quadro 3 mostra os indicadores abordados pelo entrevistador com perguntas investigativas e explicativas desses aspectos, e que procuraram, observando os quatro primeiros indicadores, um contraponto, estabelecendo a presença da óptica funcionalista ou da crítica.

Quadro 3 - Concepções consideradas dos paradigmas: funcionalista e crítico

Indicador 01	Sistêmica e sincrônica x Sociológica
Indicador 02	Teleológica x Emancipadora
Indicador 03	A-histórica x Histórica
Indicador 04	Integradora e não conflitual x Dialética
Indicador 05	Desmistificadora
Indicador 06	Acionalista

Fonte: adaptado de Séguin e Chanlat (1987,1992)

As entrevistas realizadas levaram em média 1h30 cada uma, e foram todas gravadas e transcritas na íntegra. Com posse das transcrições, os dados foram tratados e analisados por meio da análise categorial, uma técnica da análise de conteúdo que utiliza o delineamento de categorias/ indicadores como base para a divisão do texto das entrevistas e, assim, para uma análise objetiva dos dados voltada às constatações e inferências presentes nesta pesquisa (DELLAGNELO; SILVA, 2005).

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Embora a Escola Alpha busque capacitar os profissionais de forma alternativa, sempre foi envolvida por uma estrutura hierarquizada bastante comum, vista em diversas empresas, possuindo gerentes para cada área, responsáveis pela cobrança e treinamento dos profissionais – algo facilmente identificado e observado com características semelhantes às dos paradigma funcional.

Não se percebeu, de acordo com as entrevistas, algum tipo de programação do processo de capacitação que permitisse sua classificação ou mesmo diferenciação em relação aos modelos apresentados pelos diversos autores da área. O que se percebe é que a capacitação na organização é permeada pela busca de manter

empregados treinados tecnicamente que possam executar da melhor forma sua função. Também não está presente a preocupação de programar a capacitação ou planejá-la, não podendo ser considerado um processo contínuo e composto pelos mais diversos conteúdos, uma vez que foram apresentados como deficientes pelos empregados. Pode-se dizer que o processo de capacitação da Escola Alpha não segue uma regra para realizar a avaliação da capacitação, após a realização desta, como sugerido por Dessler (2003), mas ainda assim busca entender como o processo ocorreu, para que, posteriormente, seja possível transformá-lo ou adaptá-lo, a fim de trazer melhorias.

De uma forma geral, percebeu-se que o processo de capacitação não segue um modelo específico de levantamento de necessidades, programação, execução ou avaliação, a não ser quando se considera que alguns conteúdos são essenciais e indispensáveis por serem aqueles exigidos pela franqueadora. E nesse sentido há um equilíbrio entre a flexibilidade e o controle, ficando claro existir, por parte da organização, a busca em incentivar e promover esses momentos, mesmo que seja de uma forma menos formal.

5.1 Análise dos resultados: a concepção paradigmática da atividade de capacitação

Analisando-se a relação entre o argumento sistêmico e sincrônico *versus* o sociológico, em se tratando da necessidade de controle e planejamento na organização, se sua existência é ou não mantenedora do processo de capacitação, constatou-se que todos os indivíduos percebem que a estrutura da organização, ou as hierarquias, são bem destacadas, respeitadas, e representantes da necessidade de um controle.

O ENTREVISTADO 03, em particular, entende que “[...] para o setor pedagógico, os aspectos externos e os níveis de conhecimento obtidos fora da organização são necessários, inclusive, na contratação de novos professores”; contudo, admite que o processo de capacitação oferece um teor mais direcionador e coordenado, voltado aos resultados.

Constata-se que a busca do processo de capacitação está direcionada por uma concepção mais sistêmica e sincrônica do que sociológica, mesmo havendo alguns poucos momentos onde os membros da escola tornam-se participantes do processo, ficando mais evidente as necessidades de controle, planejamento e a busca por uma eficácia por meio da coordenação do trabalho, o que caracteriza uma concepção mais funcionalista nesse sentido (RODRIGUES FILHO, 2004; SÉGUIN; CHANLAT, 1987; CHANLAT, 2000, 2010).

Ao procurar estabelecer uma comparação que defina se a concepção do processo de capacitação incentiva uma maior emancipação dos indivíduos ou incita a uma visão teleológica dos processos, entende-se que há uma mistura das características das duas concepções, pois, conforme afirma o ENTREVISTADO 05, “os objetivos e metas realmente direcionam nossos esforços, ficando mais livres as formas de atingir os objetivos; mas existe, sim, a atenção a eles”, de forma que fica claro que a lógica teleológica se destaca, mas, também, que elementos emancipatórios são buscados pela organização mesmo que inconscientemente, como incentivo à autonomia, de certa forma um tanto restrita. Porém, mesmo com o incentivo à autonomia restrita em determinados pontos, não se pode dizer que a organização busca a emancipação de seus empregados.

Essa autonomia é concedida em espaços abertos para tal, e não permeados por padrões que vêm da franqueadora. Ela existe em relação aos meios, mas não aos fins. Fica claro que as diretrizes são definidas para

todos utilizando-se objetivos e metas condizentes com a realidade da organização, na sociedade, o que representa uma concepção predominantemente teleológica e, portanto, pautada nas bases encontradas na corrente do positivismo e seguidora da concepção sistêmica e sincrônica do paradigma funcionalista (EVANS-PRITCHARD, 1972; SÉGUIN; CHANLAT, 1987, 1992; CHANLAT; 2000, 2010).

Aspectos históricos ligados à capacitação apresentam-se como um fato importante na avaliação dos indivíduos, o que foi bastante frisado pelos ENTREVISTADOS 07 e 09 como algo que não poderia ser diferente, sendo um elemento norteador para as formas de gestão e até mesmo como determinante da continuidade do contrato de empregados que, no momento, podem não ter o melhor rendimento. Observa-se que a concepção aqui não é a-histórica, concepção do paradigma funcionalista, e, sim, histórica, pois considera o indivíduo como ser social e não como máquina, caracterizando um processo embasado no paradigma crítico (DESCAMPS, 1991; SÉGUIN; CHANLAT, 1992).

No tocante ao indicador integrador e não-conflitual *versus* o dialético, pode dizer que neste caso a organização se direcione mais por concepções funcionalistas do que críticas, mesmo havendo a gestão dos conflitos, pois não há um incentivo a esses em um sentido mais dialético, mas, sim, um simples direcionamento para o melhor sentido possível, como relata o ENTREVISTADO 08: “[...] a gente sempre busca resolver os conflitos ou contradições sem brigar muito e sem discutir, mas fazendo com que todo mundo concorde com a solução” – o que se relaciona com a concepção integradora e não conflitual do paradigma funcional (MALINOWSKI, 1970; SÉGUIN; CHANLAT, 1987, 1992).

Constatou-se que os gestores da Escola Alpha e, por consequência, a organização, incentiva seus empregados a buscarem clareza na grande maioria das situações vivenciadas no processo de trabalho, instigando perguntas a uma verdade única e universal como norteadora das atitudes e desenvolvendo um espírito questionador, fazendo com que os empregados, mesmo não compondo a cúpula administrativa, participem ativamente dos processos decisórios, o que gera um maior comprometimento por parte deles.

O ENTREVISTADO 04 afirma que “quando surge algo que não se conhece ou que é novo, somos incentivados a não aceitar logo de primeira, mas buscar entender e questionar, para aceitar ou não”. Mesmo que esse aspecto seja um tanto contraditório em relação às outras constatações já realizadas, percebe-se que tal atitude se dá, principalmente, na busca de uma flexibilidade dos processos, que são bastante rígidos em razão da necessidade de se seguir os padrões estabelecidos pela franqueadora.

Apesar disso, o ENTREVISTADO 02 afirma que “não existe a criação de mitos, e se surge algo, se busca destruir com eles de todas as formas possíveis”. Assim, entende-se que a gestão de pessoas e o processo de capacitação estimulam e desenvolvem a concepção desmistificadora do paradigma crítico junto aos participantes, atendendo aos “critérios” estabelecidos por Séguin e Chanlat (1992), que determinam a concepção desmistificadora.

O processo de capacitação mostra-se, segundo os respondentes, bastante estanque se observada a extrema atenção à estrutura e à necessidade de cumprimento de padrões, dado que o ENTREVISTADO 07 afirma que “não tenho percebido um movimento em busca de inovação e transformação no desenvolvimento e capacitação dos empregados; percebo que no máximo se busca formas diferentes de fazer a mesma coisa, com pequeninas atualizações”. Ainda pode-se dizer que, nos termos do afirmado pelo ENTREVISTADO 01 e

constatado também por meio de observação direta, todo esse “engessamento” do processo pode ser decorrente do fato de a organização tratar-se de franquia de uma rede, fazendo com que os gestores se preocupem mais com o atendimento aos padrões estabelecidos pela franqueadora do que com o processo em si. Dessa forma, não há uma perseguição na Escola Alpha pela concepção considerada acionalista, do paradigma crítico, pois não se observa a busca pela transformação por parte do processo de capacitação – nem do processo em si, nem das pessoas na organização (SÉGUIN; CHANLAT, 1992; CHANLAT; 2000, 2010). Apresenta-se no quadro 4 o resumo dessas constatações:

Quadro 4 - Concepções predominantes no processo de capacitação

CONCEPÇÃO/ARGUMENTAÇÃO	PARADIGMA CORRELACIONADO
Sistêmica e sincrônica	Funcional
Teleológica	Funcional
Histórica	Crítico
Integradora e não conflitual	Funcional
Desmistificadora	Crítico

Fonte: dados da pesquisa

Dos indicadores selecionados no método e de acordo com a relação buscada nas entrevistas, somente os indicadores das concepções histórica e desmistificadora do paradigma crítico são considerados na concepção da capacitação da Escola Alpha. Quando se realiza o enfrentamento entre os argumentos funcionalistas e críticos, na maioria deles os argumentos funcionalistas se sobrepuseram aos críticos, por isso constata-se a predominância da concepção funcionalista como base da atividade de capacitação. A concepção acionalista, por sua vez, não foi percebida de forma alguma, por isso não se apresenta no quadro que resume a concepção predominante na capacitação da Escola Alpha.

5.2 Análise de resultados: aspectos limitantes e instigadores do paradigma crítico

Um dos principais aspectos que limitam o potencial do paradigma crítico ou obstruem sua existência como base de concepção para a capacitação na Escola Alpha pode ser a padronização exigida pela franqueadora, na grande maioria dos processos. O fato de ser uma franquia e de prestar contas quanto ao uso de uma marca impõe regras a serem seguidas no sentido de que tipo de capacitação pode ser usado pela empresa, quais as formas de instigar as vendas e as aulas dos professores, e como avaliar os resultados obtidos. Algumas dessas formas são colocadas apenas como sugestões, enquanto outras são exigências contratuais com o objetivo de garantir a qualidade e padronização da marca em todo país.

Observa-se que não há uma limitação ou padronização na forma de gerir as pessoas; contudo, o treinamento técnico que elas recebem é, por exemplo, repassado pela franqueadora, o que limita a atividade de gestão de pessoas em alguns processos, exigindo maior atenção ao seguimento desses padrões do que ao desenvolvimento de novas formas de capacitação.

A partir das entrevistas, verifica-se que a Escola Alpha busca em seu processo de capacitação incentivar, até certo ponto, a independência e autonomia, e, por consequência, o maior comprometimento de seus empregados. No entanto, não se percebe uma abertura tão grande que possa tornar os empregados “independentes” ou diminuir a necessidade de controle dos gestores. Assim, pode-se dizer que aquilo que limita

a mudança de uma concepção teleológica para uma concepção mais emancipadora é, além dos padrões, a necessidade que os gestores têm de controlar as pessoas, provavelmente pela pequena confiança nas capacidades de seus empregados.

Por outro lado, a busca de certa autonomia nas estratégias e nas formas de atingir os objetivos e metas traçados pode ser um início ou um indício de um possível direcionamento para uma concepção mais emancipadora do processo, fazendo ainda com que os objetivos e metas existam (como já afirmado, não se pode deixar de lado as bases funcionalistas), mas buscando aumentar o nível de autonomia dos empregados.

Sobre uma visão mais dialética da capacitação, percebe-se que é uma concepção possível de ser perseguida, mesmo que outras concepções críticas não existam. O fato de a Escola Alpha buscar uma gestão dos conflitos – o que seria um meio-termo entre o evitar conflitos e o incentivar conflitos – é um passo potencial à gestão que busca certa tensão para utilizá-la no incentivo aos empregados nos processos produtivos, na geração de idéias, na criação de novas formas de atuação organizacional.

Outra limitação significativa é que, conforme a maioria dos entrevistados relatou, há uma dificuldade em reunir todos os empregados para um processo de capacitação mais institucional, que vise uma maior discussão da escola como um todo e não somente de cada um ou de cada grupo em seu setor. Esse fato dificulta muito a busca por uma concepção mais acionista da capacitação de pessoas, pois, não havendo o espaço ou oportunidade de se realizar algo diferente e novo, os espaços existentes para as adaptações e busca por criatividade acabam não sendo utilizados, já que há, também, uma atenção exagerada à necessidade de controle, provavelmente por receio dos gestores em relação à prestação de contas devida à franqueadora.

Como o argumento desmistificador está presente na concepção da atividade de capacitação, há uma facilitação nas tentativas de maior abertura às tendências nos processos de gestão de pessoas e à possibilidade de que, com o surgimento de opções diferentes, sob uma óptica crítica, estas sejam avaliadas e consideradas.

Verifica-se que, conforme Séguin e Chanlat (1992), a grande dificuldade de gerir pessoas ou dirigir uma organização por um processo baseado nos ditames do paradigma crítico, reside nas bases funcionalistas pelas quais as práticas organizativas foram desenvolvidas e no árduo processo de mudança para argumentos críticos, como também é destacado por Vergara e Caldas (2005) na luta contra a objetividade do funcionalismo, bem como por Matos *et al.* (2013). Na Escola Alpha a realidade não é diferente e as dificuldades de implantação de outras concepções estão nas bases com as quais as atividades são desenvolvidas.

Frente à análise dos aspectos limitantes e instigadores do paradigma crítico, elaborou-se o quadro 5, que resume esses aspectos:

Quadro 5 - Aspectos limitantes e instigadores do paradigma crítico na atividade de capacitação

ASPECTOS LIMITANTES	ASPECTOS INSTIGADORES
<ul style="list-style-type: none">• Padrões exigidos pela franqueadora• Receio dos gestores de falhar nos padrões• Dificuldade em reunir os empregados• Objetivos e metas muito rígidos• Falta de tempo para pensar em inovações	<ul style="list-style-type: none">• Busca por autonomia e independência dos empregados• Abertura para discussão de estratégias e caminhos a serem seguidos• Noção do valor positivo dos conflitos• Argumento desmistificador presente

Fonte: elaborado pelos autores

Tratando-se a Escola Alpha de uma organização de serviços e que presta esses serviços por meio de pessoas, os argumentos do paradigma crítico têm muito a contribuir para uma gestão mais flexível, que prime pelo desenvolvimento do indivíduo como ser social, sem, contudo, deixar as referências funcionalistas totalmente de lado, mas buscando mais possibilidades de desenvolvimento do seu potencial crítico (SÉGUIN; CHANLAT, 1992).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a atividade de capacitação desenvolvida na Escola Alpha é concebida com bases bastante funcionalistas, principalmente pelo fato de a empresa ser uma franquia. O processo de capacitação é concebido de forma sistêmica e sincrônica, aspecto que permite a geração de controle e reflete essa necessidade. Também é teleológico, direcionado por objetivos e metas que permitirão uma avaliação dos resultados, o que acontece de forma integradora e não conflitual, direcionando todos os esforços para os mesmos caminhos, sem o estímulo de conflitos. Percebidas essas concepções, pode-se destacar que o processo em sua íntegra é mais funcionalista do que crítico, o que se reflete nas constatações de Séguin e Chanlat (1987, 1992), Matos *et al.* (2013), Vergara e Caldas (2005) e Peci (2006).

Mesmo com as bases mais funcionalistas, os argumentos histórico e desmistificador estão presentes no processo de capacitação da Escola Alpha e representam, respectivamente, a importância da história da organização e dos empregados baseada não somente em números, e a tentativa de buscar o esclarecimento de muitas questões e desenvolver o espírito questionador nos empregados. Ambos os argumentos são procedentes do paradigma crítico e sua existência sugere uma possibilidade de exploração desses potenciais com o intuito de desenvolver outras formas e etapas do processo, mais pautadas nesse paradigma. Quanto ao argumento acionalista – busca de um constante adaptar e transformar das atividades de capacitação da organização –, este não foi constatado, em razão dos padrões aos quais a escola deve se submeter por tratar-se de franquia.

Pelo mesmo motivo – tratar-se de franquia –, observou-se na capacitação a presença dos aspectos limitantes e instigadores do paradigma crítico. O cuidado e preocupação com o atendimento aos objetivos traçados, com o conteúdo exigido pela franqueadora nos processos de capacitação, com a padronização e a falta de tempo que os gestores têm para identificar novas formas de realização dos referidos processos, constituem-se em fatores limitantes à concepção crítica. Por outro lado, a noção do papel dos conflitos, a visão desmistificadora identificada, a busca por certa independência dos empregados e a abertura para a discussão das estratégias representam aspectos instigadores para o desenvolvimento da capacitação sob uma pauta crítica, baseando-se na análise organizacional proposta Séguin e Chanlat (1992), Serva (1992) e Boeira *et al.* (2013a/b).

Ainda, a realização de um estudo regido pelo paradigma crítico foi bastante trabalhosa no sentido de representação das idéias na forma escrita, pois as bases da ciência da Administração são tão funcionalistas que a maioria dos termos criados para designar praticamente todas as atividades e técnicas foram cunhados de forma extremamente funcionalista, excetuando-se alguns poucos que podem ser usados tranquilamente pelos autores sem o receio de se utilizar termo funcionalista para designar algo crítico.

Essas elaborações representam uma realidade das análises organizacionais, das forças presentes nas organizações da atualidade e na dificuldade que há em se implementar um pensamento mais crítico, já que, desde o início da Administração, o desenvolvimento pautado no funcionalismo criou indivíduos, trabalhadores, administradores e estudiosos perseguidores dos melhores modelos e exemplos a serem repassados de geração em geração.

Diante das exposições realizadas ao longo deste trabalho, entende-se ficar clara a importância das considerações acerca das concepções de diversos processos, não só de gestão de pessoas, mas de práticas organizativas de forma abrangente, pois prega-se a necessidade de mudar os pensamentos e os rumos da Administração no sentido de torná-la mais criativa e inovadora, além de possibilitar sua flexibilização. A prática, entretanto, não acompanha o discurso, pois mesmo com as mudanças na sociedade contemporânea continua-se a exercer uma ciência pautada na replicação de modelos e formas, que peca ao realizar uma análise rasa da realidade, feita por meio das lentes míopes de teorias estritamente mecanicistas e simplificadoras da complexidade dos fenômenos organizacionais.

Em suma, o caso estudado revela as possibilidades de outras práticas, com perspectivas mais críticas; porém, o desenvolvimento delas tende a ser difícil frente à forte presença das bases funcionalistas, impregnadas nos trâmites administrativos impostos pela franqueadora da Escola Alpha.

Artigo submetido para avaliação em 23/05/2012 e aceito para publicação em 24/03/2013

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Gabriel Santos; CARDOSO, Onésimo de Oliveira. Pensamento de Ilya Prigogine para administração. In: III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013.

ALMEIDA, Martinho I. R. de et al. Por que administrar estrategicamente recursos humanos? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 12-24, mar./abr. 1993.

BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**: Nova Atlântida. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

BARBOSA, Milka Alves Correia et al. Nem só de debates epistemológicos vive o pesquisador em administração: alguns apontamentos sobre disputas entre paradigmas e campo científico. In: III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013.

BENSON, J. Kenneth. Les organisations: un point de vue dialectique. In: SÉGUIN, Francine; CHANLAT, Jean-François. **L'analyse des organisations**: un anthologie sociologique. Montréal: Gaëtan Morin, 1983. Tome 1.

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores)

BOEIRA, Sérgio Luís et al.. De Chanlat e Morin ao institucionalismo organizacional: diversidade, ambiguidade e complexidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 2013a, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013a.

_____. Estudos organizacionais e complexidade: Prigogine, Stacey e Morin. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 3., 2013b, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013b.

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

CANDLER, G. G. The study of administrative Science outside of the “core”: the universal fight against epistemic colonialism, and for “critical assimilation”. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 2., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2012.

CASTRO, Alfredo P. de. Validação e avaliação do treinamento. In: BOOG, Gustavo G. (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações**. São Paulo: Makron Books, 2001. p. 45-79.

CHANLAT, Jean-François. **Ciências sociais e management: reconciliando o econômico e o social**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Gestão empresarial: uma perspectiva antropológica**. Tradução de Laura Gillon. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CHEVARRIA, Diego Gonzales; GOMES, Fernando Cesar Russo. Relação entre observador e realidade nos paradigmas positivista, interpretativista e complexo: e aí juiz, foi ou não pênalti?. In: III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 2013, Florianópolis, p. 1-13. **Anais...** Florianópolis, 2013.

COELHO, Kellen da S. ; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento. Gestão de pessoas: um passo para o potencial de flexibilidade estrutural? um estudo de caso. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003. p. 1-17.

COSTA, Lúcia de Fátima Lúcio Gomes da; AÑEZ, Miguel Eduardo Moreno. Organizações como organismos: um estudo epistemológico da teoria contingencial baseada no conhecimento e interesse. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 2., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2012.

DE SAÁ-PÉREZ, Petra; GARCÍA-FALCÓN, Juan. A resource-based view of human resource management and organizational capabilities development. **The International Journal of Human Resource Management**, v.13, n.1, p.123-140, Feb. 2002.

DELLAGNELO, E. H.L.; SILVA, R. C. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DEMO, Pedro. Abordagem sistêmica e funcionalista: visão dinâmica dentro do sistema. In: _____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1985a. p. 228-245.

_____. Base empírica da pesquisa social: questões do empirismo e do positivismo. In: _____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1985b. p. 102-111.

DESCAMPS, Christian. **As idéias filosóficas contemporâneas na França (1960-1985)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

DESCARTES, René. **Discurso do método: meditações: objeções e respostas: as paixões da alma: cartas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

DESSLER, Gary. **Administração de recursos humanos**. 2. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

DORTIER, Jean-François. Le cercle de Vienne et Le nouvel esprit scientifique. **Sciences Humaines**, n. 30, sept. 2000.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**: as regras do método sociológico: o suicídio: as formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

EVANS-PRITCHARD, Edward E. Desenvolvimento teórico posterior. In: _____. **Antropologia social**. Lisboa: Edições 70, 1972. p. 49-65.

FERRAZ, Deise Luiza da Silva; CAVEDON, Neusa Rolita. Capacitar para Distribuir Conhecimento ou para Vender Livros?: o Ritual de Treinamento dos Vendedores da Feira do Livro de Porto Alegre. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 1., 2007, Natal. **Anais...** . Natal, 2007.

FIDELIS, Gilson José. As Práticas de Treinamento como Mecanismos de Disciplina e de Regulação. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 3., 2011, João Pessoa. **Anais...** . João Pessoa, 2011.

FOULQUIÉ, Paul. **A dialéctica**. Lisboa: Europa-América, 1949.

GARAVAN, Thomas N. Training, development, education and learning: different or the same? **Journal of European Industrial Training**, v. 21, no. 2/3, p. 39-50, 1997.

GLASER B., STRAUSS A.. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter; 1967.

GURVITCH, Georges. **Dialética e sociologia**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 6. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991.

KAST, Fremont E.; ROSENZWEIG, James E. **Organização e administração**: um enfoque sistêmico. São Paulo: Pioneira, 1987.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LAPASSADE, Georges. Dialética dos grupos, das organizações, das instituições. In: _____. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977. p. 225-263.

MALINOWSKI, Bronislaw. A teoria funcional. In: _____. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. p. 137-165.

MARRAS, Jean P. **Administração de recursos humanos**: do operacional ao estratégico. São Paulo: Futura, 2000.

MATOS, Fátima Regina Ney et al. Breve ensaio sobre teorias positivas e normativas na ciência da administração sob a luz da abordagem qualitativa. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 3., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013.

MELLER, Fabrízio et al. Uma reflexão epistemológica sobre a formação do administrador e a sua ciência. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 3., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2013.

MILIONI, Benedito A. Integrando o levantamento de necessidades com a avaliação e validação do treinamento. In: BOOG, Gustavo G (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento**: um guia de operações. São Paulo: Makron Books, 2001. p. 9-27.

MILKOVICH, George T.; BOUDREAU, John W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

MOHRMAN JR, Allan M.; LAWLER III, Edward E. Administração de recursos humanos: construindo uma parceria estratégica. In: GALBRAITH, Jay R.; LAWLER III, Edward E. **Organizando para competir no futuro**. São Paulo: Makron Books, 1995. p. 207-223.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa: Europa-América, 1982.

_____. Complexité et organisation. In: AUDET, M.; MALOUIN, Jean-Louis. (Org.). **La production des connaissances scientifiques de l'administration**. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 1986.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Europa-América, 1996.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NAKAYAMA, Marina K.. Novas formas, tecnologias e o papel do RH no cenário organizacional. In: MANSSOUR, Ana B. B. (Org.). **Tendências em recursos humanos**. Porto Alegre: Multimpresos, 2001. p. 211-233.

NISEMBAUM, Hugo. Gestão do conhecimento. In: BOOG, Gustavo G (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações**. São Paulo: Makron Books, 2001. p. 185-203.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. O criticismo kantiano. In: _____. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1990a. p. 358-378.

_____. O positivismo. In: _____. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1990b. p. 429-439.

PARSONS, Talcott. Sugestões para um tratado sociológico da teoria de organização. In: ETZIONI, Amitai (Org.). **Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1967.

PECI, Alketa. A nova teoria institucional em estudos organizacionais: uma abordagem crítica. **EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 1-12, mar. 2006.

PFEFFER, Jeffrey. Does human resources have a future? In: ULRICH, Dave (Ed.). **Tomorrow's HR management: 48 thought leaders call for change**. Chichester: John Wiley, 1997. p. 190-196.

POPPER, Karl R. **A lógica da investigação científica: três concepções acerca do conhecimento humano: a sociedade aberta e seus inimigos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1997.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. Sobre o conceito de função em ciências sociais. In: _____. **Estrutura e função na sociedade primitiva**. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 220-231.

RODRIGUES FILHO, José. Um estudo da produção acadêmica em administração estratégica no Brasil na terminologia de Habermas. **RAE – eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 2, art. 21, p. 2-15, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1615&Secao=FOR.ESTCRI&Volume=3&Numero=2&Ano=2004>>. Acesso em: 01 maio 2008.

ROMAN, Darlan José. Análise epistemológica do conhecimento sobre competitividade organizacional. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO**, 2., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2012.

SÉGUIN, Francine; CHANLAT, Jean-François. O paradigma funcionalista e sua concepção organizacional . In: _____. **L'analyse des organizations: une anthologie sociologique**. Montréal: Gaëtan Morin, 1987. Tome 1.

_____. O paradigma crítico em sociologia (trad. livre). In: _____. **L'analyse des organizations: une anthologie sociologique**. Montréal: Gaëtan Morin, 1992. Tome 1.

SERVA, Maurício. O paradigma da complexidade e a análise organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 26-35, abr./jun. 1992.

_____. O fato organizacional como fato social total. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 131-152, mai./jun. 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988.

STATTA, Ray. Aprendizagem organizacional: a chave da inovação gerencial. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem: relatos dos sucessos das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

TEIXEIRA, Andrea. **Universidades corporativas x educação corporativa: o desenvolvimento do aprendizado contínuo**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2001.

ULRICH, Dave. A new mandate for human resources. **Harvard Business Review**, Cambridge, v. 76, n. 1, p. 124-134, Jan./Feb. 1998. Disponível em: <<http://www.hrequestions.co.nz/SHRQ/downloads/ulrich%20new%20mandate.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2008.

VERGARA, Sylvia Constant; CALDAS, Miguel P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **RAE – clássicos**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 66-72, out./dez. 2005.

_____; PECCI, Alketa. Escolhas metodológicas em estudos organizacionais. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 10, n. 27, p. 13-26, maio/ago. 2003.

VITAL, Juliana; KARAM, Carlos Alberto. Bases epistemológicas da avaliação dos cursos de administração no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 2., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2012.