

DETERMINANTES E DESENVOLVIMENTO DE ESCOLAS NA TEORIA ORGANIZACIONAL

RESUMO

Este artigo aborda a “escolarização” na teoria organizacional: o processo pelo qual novas escolas de pensamento se estabelecem como estruturas teóricas legítimas e distintas. Argumenta-se que o desenvolvimento de escolas de pensamento deve exibir uma combinação de inovação, continuidade e escopo para alcançar *status* de escola. Esses atributos são descritos, e seu papel na promoção da detecção e assimilação de produtos intelectuais de uma escola, assim como na criação de uma corrente de pesquisa empírica, é discutido. Também são elaboradas oito proposições testáveis de um modelo teórico, além de serem discutidas implicações para futuras pesquisas.

William Mckinley

Southern Illinois University

Mark A. Mone

University Of Wisconsin

Gyewan Moon

Kyungpook National University

ABSTRACT This article focuses on “schooling” in organization theory: the process through which new schools of thought become established as distinct, legitimate theoretical frameworks. It is argued that evolving schools of thought must display a combination of novelty, continuity, and scope to achieve school status. These attributes are described and their role in promoting the detection and assimilation of a school’s intellectual products, as well as the creation of a stream of empirical research, are discussed. Eight testable propositions from the theoretical model are derived and implications for future research are discussed.

PALAVRAS-CHAVE Teoria Organizacional, estudos, hipóteses.

KEY WORDS Organizational Theory, studies, hypothesis.

INTRODUÇÃO

Mesmo uma breve revisão da teoria organizacional contemporânea sugere que a disciplina é composta de múltiplas e largamente incomensuráveis estruturas teóricas e escolas de pensamento. Em um trabalho seminal, Burrell e Morgan (1979) descreveram uma taxonomia de teorias sociológicas que influenciaram muitas das discussões sobre estruturas da teoria organizacional. Subseqüentemente, Astley e Van de Ven (1983) identificaram algumas escolas, tais como ecologia populacional, teoria da contingência e teoria dos sistemas, classificando-as em termos de seu grau de determinismo ambiental e do nível de análise ao qual elas se referem. Mais tarde Donaldson (1995) descreve vários “paradigmas” distintos na teoria organizacional, demonstrando uma considerável sobreposição com as escolas descritas por Astley e Van de Ven (1983). Uma boa parte da literatura (Gioia e Pitre, 1990; Jackson e Carter, 1991; McKinley e Mone, 1998; Scherer, 1998; Schultz e Hatch, 1996) também chama atenção para as múltiplas e conflitantes perspectivas dos estudos organizacionais, enfatizando a falta de uma referência estrutural consensual por meio da qual inconsistências lógicas e normativas entre as perspectivas pudessem ser reconciliadas (McKinley, 1995; Scherer e Dowling, 1995).

Em parte como resultado de tais perspectivas divergentes, teóricos organizacionais parecem estar focalizando grande atenção no modo como “fazemos negócios”, mais especificamente, nos processos que são utilizados na geração do conhecimento organizacional. Astley e Zammuto (1992), por exemplo, caracterizaram a produção de conhecimento organizacional como uma “linguagem dos jogos”, enquanto Mone e McKinley (1993) sugeriram que a produção é dominada por um “valor singular”, e Locke e Golden-Biddle (1997) analisaram os artifícios retóricos que estudiosos organizacionais utilizaram para construir “oportunidades de contribuição” em seus textos.

A atribuição de significado à construção das teorias também está se tornando comum, como foi testemunhado pelo recente fórum sobre o que é ou não é teoria publicado no *Administrative Science Quarterly* (ver DiMaggio, 1995; Sutton e Staw, 1995; Weick, 1995a). Os determinantes e a necessidade da evolução paradigmática na teoria organizacional também têm sido ativamente debatidos (por exemplo, Cannella e Paetzold, 1994; Pfeffer, 1993; Van Maanen, 1995). Finalmente, o processo de avaliação de textos sobre estudos organizacionais está sendo sujeito a um crescente escrutínio empírico (por exemplo, Beyer, Chanove e Fox, 1995; Jauch e Wall, 1989), com implicações importantes para a publicação acadêmica na área de negócios.

A crescente atenção em relação à geração do conhecimento na teoria organizacional não significa, no entanto, que desenvolvemos bem o conhecimento de como surgir a estrutura múltipla de escolas. O propósito deste artigo é retificar parcialmente esse gap de conhecimento, focalizando os processos pelos quais novas escolas de pensamento se estabeleceram como estruturas legítimas na teoria organizacional. Neste artigo, definimos uma escola de pensamento como uma estrutura teórica integrada, que fornece um ponto de vista distinto sobre as organizações e que se associa com uma ativa corrente empírica de pesquisa. Essa definição é aproximadamente consistente com as definições de 11 escolas de pesquisa utilizadas na história da literatura científica (Olesko, 1993; Servos, 1993) e com a descrição de Mullins (1973) das escolas teóricas na sociologia. Nossa definição de escola de pensamento também é paralela ao uso que Mintzberg (1990) faz do termo em sua análise do campo da estratégia gerencial. Entre as escolas comumente reconhecidas na teoria organizacional, temos: teoria dos custos de transação, ecologia populacional, teoria neo-institucional, teoria da dependência de recursos, teoria da contingência estrutural e teoria da agência (Donaldson, 1995).

Contrastando com a ênfase mais ampla de Kuhn (1970) sobre as revoluções paradigmáticas, preocupamo-nos com a dinâmica da evolução de uma escola no campo de uma disciplina que está em estágio pré-paradigmático (Zammuto e Connolly, 1984). Kuhn (1970) devota alguma atenção às características das disciplinas pré-paradigmáticas, mas sua ênfase foi no processo que se desencadeava depois que o primeiro paradigma era reconhecido pelos campos científicos. Essa série de eventos começava com a hegemonia de um paradigma unificado – “ciência normal” – e desdobrava-se em um período de crise no qual anomalias empíricas se acumulavam e uma mudança de percepção gerava um novo paradigma unificado. A teoria organizacional, por sua vez, provavelmente nunca teve um paradigma unificado, e as evidências mostram que ela se move na direção de mais, ao invés de menos, diversidade (Bartunek, Bobko e Venkatraman, 1993; Pfeffer, 1993). Por conseguinte, a dinâmica interna de uma escola concentra-se em uma fase atípica do modelo de Kuhn (1970), o que parece ser a norma da teoria organizacional, ao menos no presente e no futuro próximo.

A perspectiva que aqui desenvolvemos é importante por várias razões. Primeiro, as escolas de pensamento são uma das mais notáveis características da teoria organizacional contemporânea, oferecendo uma estrutura intelectual básica para o avanço do trabalho teórico e empírico. Dessa forma, é crítico entender como essa estrutura se

desenvolveu, começando com o processo pelo qual as escolas se tornaram reconhecidas e legítimas. Segundo, a perspectiva que discutimos pode fornecer pistas para o futuro da teoria organizacional, elucidando algumas questões, quer a tendência para a fragmentação e a incomensurabilidade continue (McKinley e Mone, 1998; Scherer, 1998; Scherer e Dowling, 1995), quer a lamentada reciclagem de idéias antigas em nova roupagem terminológica permaneça. Terceiro, e talvez mais importante, este artigo representa uma tentativa de consolidar algumas idéias da literatura corrente em uma estrutura teórica coerente para a sociologia da ciência organizacional. É evidente que tal estrutura não pode ser totalmente especificada, ou mesmo lançada apropriadamente, em um único artigo conceitual. Apesar disso, este artigo pretende estabelecer os fundamentos para uma série de estudos na sociologia das organizações, incluindo futuras pesquisas empíricas sobre o fenômeno da “escolarização”.

Escolas sob a rubrica de teoria organizacional derivam largamente da sociologia, da economia e da psicologia. Dada a natureza pré-paradigmática de muitas dessas disciplinas fundacionais, está claro que qualquer discussão sobre o desenvolvimento de escolas dentro da teoria organizacional está sujeita aos processos mais amplos de desenvolvimento dessas disciplinas, como foi discutido mais extensamente na sociologia da ciência (Davis, 1971; Kuhn, 1970; Merton, 1968). Naturalmente, reconhecemos o paralelo entre a teoria organizacional e os campos mais amplos do conhecimento a partir do qual essas escolas se desenvolveram.

Entretanto, os problemas que identificamos em relação ao desenvolvimento de paradigmas são distintos e sustentavelmente mais severos na teoria organizacional. Sugerimos que as dificuldades diante da teoria organizacional são mais complexas por causa da integração com campos mais amplos do conhecimento, que variam em seus próprios níveis de desenvolvimento e concordância em questões como construtos, definições operacionais, causalidade, metodologia e refutação. Como tais, as teorias organizacionais são distintas tanto em sua natureza **integrativa** e substantiva, quanto em sua potencialidade para processos singulares de desenvolvimento. Portanto, elas asseguram um foco que as separa das disciplinas mais amplas das quais derivaram.

DUAS SUPOSIÇÕES CENTRAIS

Nesta seção, delineamos duas suposições sobre o campo da teoria organizacional que são preliminares para a especificação de nosso modelo de “escolarização”. A pri-

meira suposição é de que validade **empírica é somente uma das várias determinantes da atratividade das escolas correntes de pensamento na teoria organizacional**. Essa suposição baseia-se fortemente na distinção de Weick (1995b) entre plausibilidade e acurácia e em sua sugestão de que, de um certo modo, a primeira supera a segunda porque o papel da plausibilidade é funcionar como uma plataforma de ação. Weick (1995b) pretendeu aplicar esse argumento ao “mundo real” da atribuição de sentido cotidiana, e particularmente aos universos cognitivos dos gerentes, mas acreditamos que o princípio também caracteriza a atribuição de sentido pelos teóricos organizacionais. **Escolas plausíveis de pensamento na teoria organizacional são coerentes e críveis, e elas têm o importante atributo de energizar a ação com a qual os teóricos organizacionais estão preocupados: a conduta de pesquisa e conversão das mesmas em artigos publicados**. Embora a validade empírica possa ser a meta de tal ação, ela não é uma pré-condição necessária para desencadear a ação. Dessa forma, acreditamos que a validade empírica tende a retroceder ao segundo plano como uma determinante que os teóricos organizacionais tomam como referência para sua fidelidade acadêmica.

A evidência do papel secundário da validade empírica na fidelidade acadêmica às escolas de pensamento está na literatura direcionada para o entendimento e a avaliação da teoria organizacional. Bacharach (1989) argumentou que muitos dos construtos usados pelos teóricos organizacionais têm baixa validade de operacionalização e que isso, no entanto, não evita seu uso no discurso cotidiano das principais escolas de pensamento. Além disso, Mone e McKinley (1993) apontam que os estudos organizacionais têm uma baixa incidência de replicação. Essa condição, entre outras, torna difícil avaliar a “verdade” de uma teoria particular, ou julgar conclusivamente qual das várias hipóteses, que competem, melhor descreve a realidade.

Adicionalmente, Davis (1971) sustenta que o verdadeiro valor da teoria é menos importante na determinação de seu impacto do que o quão “interessante” ela pode ser. Teorias interessantes são aquelas que negam as suposições tidas como óbvias pelas audiências acadêmicas. Críticos, tais como Astley (1985), negaram a possibilidade de que a teoria organizacional pudesse capturar a verdade objetiva, porque todo conhecimento empírico sobre as organizações é socialmente construído por meio das lentes de estruturas teóricas pré-existentes. Essa visão implica que o propósito da teoria organizacional não é descobrir a verdade, mas gerar uma linguagem teórica que pode ser utilizada para dar significado às constru-

ções sociais e para estimular a ação organizacional (Astley e Zammuto, 1992).

Finalmente, a mais dramática concretização da independência entre a popularidade de uma escola de pensamento e sua validade foi elaborada pelo estudo de Miner (1984) sobre 32 teorias da ciência organizacional. Miner encontrou pouca evidência de uma correlação entre as taxas de importância de uma teoria e a validade estimada da mesma. Isso é consistente com as posições tomadas por Davis (1971) e Astley (1985) e lança uma dúvida adicional à noção de que a acurácia empírica desempenha um papel relevante na fidelidade dos teóricos organizacionais a determinadas escolas.

Nossa segunda suposição é de que os teóricos organizacionais estão experienciando uma sobrecarga de informações. Sobrecarga de informações tem sido definida como aquilo que ocorre quando o tempo demandado para processar informação supera a oferta de tempo disponível (Schick, Gordon e Haka, 1990). Devido, em parte, à diversidade teórica que correntemente caracteriza a teoria organizacional, o crescimento no número de relatórios de pesquisa e publicações e o crescente número de escolas de pensamento, acreditamos que a demanda por processamento de informações entre os teóricos organizacionais está aumentando.

Posto que as escolas de pensamento possam agir como esquemas de categorização, aumentando a eficiência do processamento das informações, sua variedade encoraja a pesquisa de um amplo arranjo de construtos e variáveis e reduz a padronização das definições e medidas (Mone e Mckinley, 1993), o que aumenta as demandas por processamento de informação entre os estudiosos que procuram comunicar e compreender resultados de pesquisa. Desde que os recursos pareçam crescentemente confinados às instituições acadêmicas contemporâneas, é duvidoso que a oferta de tempo disponível para os teóricos organizacionais esteja se expandindo na mesma proporção que as demandas por processamento de informação impostas pelo campo. Limitações de tempo também impedem os estudiosos de explorarem campos e disciplinas relacionados, o que claramente seria uma importante parte da investigação e do desenvolvimento acadêmico. O resultado dessa dinâmica, ao menos para aqueles que procuram permanecer em condições de igualdade com a literatura, é uma sobrecarga de informações.

Evidências adicionais da sobrecarga de informações na teoria organizacional vêm de várias fontes. Jermier (1992, p. 210), por exemplo, notou recentemente que “a literatura da ciência social organizacional está se tor-

nando um fardo opressivo em quantidade, que é onerosa em gastos e esmagadora para leitores fiéis”. Field (1993, p. 323) faz uma observação similar, apontando que “o número de artigos publicados é opressivo para qualquer um que se habilite a lê-los ou mesmo a mapear todos eles”. Mowday (1993), discutindo suas experiências como editor do *Academy of Management Journal*, relatou que 1.401 novos manuscritos foram submetidos à revista durante seus três anos de mandato. Ele descreveu dessa forma as imensas demandas de processamento de informações que tal fluxo de manuscritos representou, tanto para ele quanto para os avaliadores.

A carga de processamento de informações imposta pela “indústria” de publicação de revistas implica altas taxas de rejeição nos journals de estudos organizacionais, o que significa que muitos manuscritos devem ser revisados várias vezes antes de serem publicados (Pfeffer, 1993). As recentes tendências também sugerem que as demandas de processamento de informações entre avaliadores e consumidores de pesquisas de estudos organizacionais continuarão a se expandir. Em 1993, o *Academy of Management Journal* publicou 50% mais edições e artigos do que em 1991, e a submissão de novos manuscritos e a demanda por avaliadores permanecem altas (Tsui, 1998). Dessa forma, a menos que os estudiosos tenham sido capazes de aumentar o tempo disponível para avaliar, ler e escrever, a sobrecarga de informações parece uma conclusão segura.

Nossas duas suposições estabelecem um contexto para o desenvolvimento da teoria da “escolarização”: o processo pelo qual novas escolas de pensamento se estabelecem na teoria organizacional. Sugerimos que é uma combinação de inovação e continuidade que trabalha para desenvolver os produtos intelectuais das escolas mencionadas – artigos publicados e livros –, enquanto simultaneamente relaciona os significados desses produtos às estruturas teóricas que já são familiares para a audiência de estudiosos organizacionais. Em colaboração, a amplitude do escopo aumenta as oportunidades de pesquisa empírica por meio do alargamento do conjunto de fenômenos empíricos que podem ser aninhados no domínio dos construtos da escola. Essa dinâmica contribui para o estabelecimento bem-sucedido de uma nova escola como uma entidade intelectual identificável. Embora não sustentemos que somente a inovação, a continuidade e o escopo sejam variáveis independentes que influenciam o estabelecimento e a legitimação das escolas, acreditamos que elas estão entre os mais críticos condicionantes desse processo.

A “ESCOLARIZAÇÃO” DA TEORIA ORGANIZACIONAL

Novidade e continuidade

O contexto teórico acima estabelecido sugere que **um dos primeiros problemas que o desenvolvimento de uma escola de pensamento deve superar é o de obter a atenção dos estudiosos da teoria organizacional**. A fim de alcançar legitimidade e seguidores, uma escola deve conquistar estudiosos para ler e codificar seus produtos intelectuais. Esse é um problema significativo em uma disciplina caracterizada pela sobrecarga de informações e uma larga variedade de perspectivas teóricas concorrentes.

Entretanto, argumentamos que o problema é atenuado se a escola revela níveis **suficientes de inovação e continuidade**. Neste artigo, definimos **inovação como a propriedade de ser novo, único, ou diferente, particularmente em relação às estruturas teóricas que tenham sido centrais para a disciplina no passado**. Continuidade, porém, é a propriedade da afinidade – significa uma ligação com as estruturas intelectuais que já eram familiares para os estudiosos. Na discussão das escolas de pensamento da teoria organizacional, **notamos que a continuidade exibida por uma escola em desenvolvimento pode estar nos esquemas intelectuais existentes dentro da disciplina ou naqueles que estão fora dela** -, por exemplo, a biologia darwinista.

Nossa tese central em relação à inovação e à continuidade é de que, embora exista uma tensão entre elas, níveis adequados de cada uma são necessários para o desenvolvimento de uma escola. Isso sugere que o desafio das escolas emergentes de pensamento é equilibrar as duas, em primeiro lugar, mantendo inovação suficiente para garantir o interesse em abastecer o conhecimento. Ao mesmo tempo, escolas em evolução não podem transcender demais as concepções de, por exemplo, como o mundo das organizações funciona, como as questões de pesquisa são abordadas, ou como as controvérsias são resolvidas. Dessa forma, o desenvolvimento e o estabelecimento bem-sucedidos de uma escola requerem uma tensão dinâmica e uma interação entre inovação e continuidade. Levando esse equilíbrio mais longe, não se pode exceder os limites da inovação a ponto de ocorrer a rejeição ou o descarte do novo como se fosse uma excentricidade, nem se pode permitir que a continuidade domine a ponto de transformar a escola em um “chapéu velho”. Em seguida, desenvolvemos ambos os lados desse argumento.

A teoria do processamento humano de informações (Kiesler e Sproull, 1982; Nisbett e Ross, 1980; Taylor e Crocker, 1980) sugere que a informação será percebida e lembrada se ela for importante, mas também capaz de se integrar em esquemas cognitivos pré-existentes. Se a

informação não é importante e é discrepante, ela tenderá a ser ignorada, especialmente quando os indivíduos estão operando sob sobrecarga de informações. Nas condições de sobrecarga de informações descritas acima, de modo particular, é especialmente importante conhecer a pesquisa acadêmica já existente se a razão não for simplesmente avançar na pilha “a ser lida”. Se a informação discrepante não pode ser ligada a alguma estrutura cognitiva estabelecida, será difícil para um indivíduo recuperar a informação e vincular significado a ela (Taylor e Crocker, 1980).

Aplicando esses princípios cognitivos básicos ao campo da teoria organizacional, argumentamos que o desenvolvimento das escolas de pensamento deve, paradoxalmente, oferecer aos potenciais consumidores uma mistura de inovação e continuidade. A perspectiva teórica de uma escola embrionária deve ser novidade suficiente para tornar a escola perceptível e capturar a atenção dos estudiosos sobrecarregados. Ao mesmo tempo, uma escola em desenvolvimento deve estabelecer uma ligação com as estruturas teóricas que são familiares para uma massa crítica de estudiosos organizacionais. Se a nova escola de pensamento falha em efetuar o mencionado, significa que ela terá dificuldade para ser interpretada e estará correndo o risco de ser um modismo passageiro e descartável. Expressando diferentemente, a continuidade envolve novidade com significado, estabelecendo um contexto no qual o novo sustente que uma escola em desenvolvimento pode ser compreendida. O resultado é a detecção e assimilação efetiva dos produtos intelectuais da escola pelos estudiosos que são seus observadores e possíveis discípulos.

O papel da combinação entre a inovação e a continuidade pode ser ilustrada com exemplos da produção intelectual inicial das escolas de pensamento que hoje competem por legitimidade e domínio na arena da teoria organizacional. Uma das mais agressivas (ver, por exemplo, Carroll, 1988) dessas escolas é a perspectiva da ecologia populacional. Conforme foi articulado no trabalho fundamental de Hannan e Freeman (1977), os ecologistas populacionais baseiam sua busca de terreno intelectual na novidade de sua estrutura. A abordagem ecológica era explicitamente apresentada como uma alternativa à dominante perspectiva da adaptação, e a seleção – especialmente a seleção de organizações altamente inerciais – era oferecida como uma explicação nova para a mudança organizacional (Hannan e Freeman, 1977, 1984). Essas idéias eram novas para muitas áreas da teoria organizacional, particularmente para a parte influenciada pela abordagem da escolha estratégica (Child, 1972), e elas viola-

ram as suposições tidas como óbvias, contribuindo para a mudança e inovação das organizações de alta performance.

Ao mesmo tempo, os proponentes da perspectiva ecológica têm enfatizado cuidadosamente a continuidade da escola em relação aos esquemas teóricos pré-existentes. Hannan e Freeman (1977), por exemplo, acentuam a ligação entre suas idéias e o trabalho anterior de Hawley (1950, 1968) sobre ecologia humana. Do mesmo modo, posto que os modelos ecológicos de Hawley eram primariamente familiares aos sociólogos, a escola da ecologia populacional também se beneficiou da continuidade exibida em relação aos princípios darwinistas na biologia populacional.

A idéia de seleção darwinista era provavelmente conhecida, ao menos em termos gerais, por muitos teóricos organizacionais que nunca tinham ouvido falar de Hawley. Essa ligação ajudou os teóricos organizacionais a atribuírem significados às idéias novas, tais como mudança organizacional por meio da seleção, e também conferiu ao desenvolvimento da escola da ecologia populacional uma aura de legitimidade que ela não teria adquirido de outra forma. O crescimento da pesquisa sobre ecologia populacional (ver a revisão de Baum, 1996), por exemplo, provavelmente não teria sido possível sem a mistura da inovação e continuidade que permitiu à escola apresentar um notável e significativo esquema teórico para um grupo central de discípulos naquela época.

O exemplo da ecologia populacional também demonstra que aquilo que é novidade em um campo pode não ter sido do mesmo modo em outro. Na verdade, é a aplicação da idéia ou teoria às organizações que é inovadora.

Um outro exemplo da mistura de inovação e continuidade no desenvolvimento de uma escola de pensamento na teoria organizacional é concedido pela teoria neo-institucional. Na introdução da teoria neo-institucional nos estudos organizacionais, Meyer e Rowan (1977) contrastaram o conceito de “mitos” institucionais com a então idéia dominante de que a estrutura organizacional é produto das restrições técnicas e de eficiência. Em muitas organizações, eles argumentaram, a estrutura formal está divorciada das atividades cotidianas. Assim, seu papel não é a coordenação por intermédio do núcleo técnico, tanto quanto é o aumento da legitimidade por meio de uma exibição de conformidade em relação às práticas institucionalizadas e tidas como certas no management.

Além disso, de acordo com Meyer e Rowan (1977), as estruturas que refletem e incorporam mitos podem realmente interferir na eficiência, e esta não é sempre o critério dominante de decisão, como sugeriram os modelos da teoria da contingência e da escolha estratégica. Tais

idéias foram novidade no final dos anos 1970 e serviram para tornar a teoria neo-institucional perceptível, mas elas também tiveram significado para teóricos organizacionais por meio das múltiplas ligações contínuas com o trabalho já estabelecido na teoria organizacional. Meyer e Rowan (1977) associaram seu divórcio com o conceito conhecido na literatura à liberdade em relação ao acoplamento (March e Cohen, 1976; Weick, 1976) e ancoraram sua asserção sobre as estruturas institucionalizadas usando como referência os conceitos weberianos de legitimidade. Essa mistura de inovação e continuidade facilitou a percepção de uma nova perspectiva como uma estrutura distinta e compreensível.

A mistura de inovação e continuidade é também bem ilustrada pelo capítulo introdutório de DiMaggio e Powell (1991) no livro editado sobre teoria neo-institucional. DiMaggio e Powell (1991, p. 1) evocam explicitamente a inovação e a continuidade: “A teoria institucional apresenta um paradoxo. A análise institucional é tão antiga quanto a exortação de Durkheim para ‘estudar os fatos sociais como coisas’ e ainda é suficientemente novidade para ser precedida pelo adjetivo ‘nova’ na literatura contemporânea”.

Mais à frente, no mesmo capítulo, DiMaggio e Powell (1991, p. 26-7) também discutem, detalhadamente, a inclinação para o cognitivo dentro da teoria sociológica. A partir desse ponto, a novidade representada pela teoria neo-institucional torna-se mais compreensível por seu envolvimento com as grandes mudanças que ocorreram na teoria social, que provavelmente repercutirão, dada sua compreensibilidade, em muitos teóricos organizacionais. A teoria neo-institucional, assim, é investida de um significado adicional, salvando-se da possibilidade de ser interpretada como uma anomalia intelectual e localizando-se mais precisamente na teoria organizacional dos “jogos”. Consistentemente com a discussão acima apresentada, oferecemos a seguinte proposição:

Proposição 1: quanto mais a inovação e a continuidade estiverem presentes no desenvolvimento de uma escola de pensamento na teoria organizacional, provavelmente maior será a detecção e assimilação de seus produtos intelectuais.

Baixos níveis de inovação

Nossa ênfase na importância tanto da inovação quanto da continuidade incumbe-nos de considerar o que acontece quando uma escola em formação exhibe baixos níveis de inovação ou continuidade. Primeiro vamos considerar as prováveis conseqüências de uma escola exhibir

baixos níveis de inovação e então voltaremos nossa atenção para os efeitos da baixa continuidade.

Os teóricos do processamento humano de informações sustentam que os baixos níveis de novidade da informação reduzem sua importância, diminuindo assim as chances de que ela seja detectada pelos processadores de informação (Kiesler e Sproull, 1982). Analogamente, predizemos que o baixo nível de inovação no desenvolvimento da estrutura teórica irá torná-la menos visível para os teóricos organizacionais, mesmo se a estrutura apresenta continuidade em relação aos esquemas teóricos já entrancheados nas cognições dos estudiosos.

Um possível exemplo desse importante gap na teoria organizacional é a teoria neo-estrutural da contingência, ou modelo Sarfit (Donaldson, 1995). A tentativa de Donaldson (1995) de estabelecer a teoria estrutural da contingência como um paradigma central na teoria organizacional é rotulável de não-novidade, porque ela parece lidar com os “mesmos velhos” relacionamentos estruturais e a “mesma velha” lógica contingencial. Infelizmente, a falta de novidade perceptível manteve a teoria neo-estrutural da contingência fora dos radares cognitivos de muitos teóricos organizacionais, reduzindo suas oportunidades de aprovação como uma escola de pensamento definida. Enfatizamos que nosso argumento não diz nada sobre a validade empírica da estrutura teórica de Donaldson (1995) e não constitui um julgamento da potencial contribuição dessa estrutura para nosso conhecimento sobre as organizações. Nosso modelo diz respeito primariamente à construção social das escolas de pensamento e não à acurácia empírica de tais escolas. A discussão realizada sugere a seguinte proposição:

Proposição 2: quanto menos inovadora é uma escola em desenvolvimento, menos visíveis serão seus produtos intelectuais para os estudiosos, e provavelmente menos assimilados.

Baixos níveis de continuidade

O problema oposto ocorre quando falta à escola em desenvolvimento a continuidade em relação aos esquemas intelectuais que promoveriam um contexto no qual seus produtos intelectuais possam ser interpretados. Nesse caso, mesmo se a produção intelectual for nova, ela enfrentará barreiras quanto à assimilação por uma quantidade suficiente de teóricos organizacionais para consolidá-la. Um exemplo dessa situação é fornecido pelas perspectivas pós-modernas das organizações (para descrições do pós-modernismo na análise organizacional, ver Hassard e Parker, 1993; Kilduff e Mehra, 1997).

O pós-modernismo, um novo campo para a maioria dos estudiosos, é geralmente reconhecido por ser uma nova abordagem para as organizações e a teorização organizacional (Hassard, 1993). Entretanto, muitas de suas alegações – que não há verdade absoluta, que o localismo domina o generalismo e que a teoria científica constitui uma “meta-narrativa totalizante” – ultrapassam os limites da continuidade entre os teóricos organizacionais ocidentais, particularmente os norte-americanos. O artigo de Kilduff e Mehra (1997), que lista essas alegações, pode ser lido como uma tentativa de reforçar as fracas linhas de continuidade que podem impedir uma assimilação mais ampla do pós-modernismo no *mainstream* da teoria organizacional. Depois de declarar que o pós-modernismo tem sido pobremente compreendido, e mesmo “descartado” pelos estudiosos, Kilduff e Mehra (1997, p. 454) colocam para si mesmos a tarefa de desafiar “a sabedoria convencional de que o pós-modernismo é incompatível com a pesquisa sobre o mundo, [e] apresentar o exemplo da relevância do pós-modernismo para a pesquisa organizacional”.

Ainda que isso represente uma tentativa interessante, só o futuro dirá se essa tentativa de estabelecer uma continuidade em relação ao *mainstream* da teoria organizacional irá frutificar. Baseados em tais argumentos, propomos:

Proposição 3: quanto menos continuidade uma escola em desenvolvimento apresentar, mais será difícil interpretar seus produtos intelectuais e provavelmente eles serão menos assimilados.

Não estabelecemos, no entanto, uma proposição do que irá acontecer às escolas incipientes caracterizadas pelos baixos níveis de novidade ou continuidade, porque acreditamos que tal proposição não pode ser testada. Baixos níveis de novidade e continuidade tornariam uma escola em desenvolvimento um “fantasma”, simultaneamente indetectável e ininterpretável. Na verdade, é duvidoso que uma escola incipiente que sofre tanto da falta de novidade quanto de continuidade possa ganhar o rótulo de escola em formação.

Escopo

O terceiro atributo que argumentamos ser essencial para o desenvolvimento das escolas de pensamento na teoria organizacional é o escopo. Assim como a inovação e a continuidade, conceituamos escopo como uma característica de uma escola em desenvolvimento e de seus produtos intelectuais. Adotamos a definição da Bacharach (1989, p. 509) de escopo: “o conjunto de fenômenos que circundam a teoria”.

Como foi destacado por Astley e Zammuto (1992), o escopo correlaciona-se à ambigüidade, que pode ser definida como a “propriedade, das palavras ou sentenças, de admitir mais de uma interpretação” (Levine, 1985, *apud* Weick, 1995b, p. 92). Ironicamente, de maneira particular para aqueles que se preocupam com a precisão da pesquisa empírica (por exemplo, Mckinley e Mone, 1998), a dedução de construtos amplos e ambíguos pode expandir as oportunidades de pesquisa. Dessa forma, mais poder explanatório poderia ser imputado às escolas incipientes, aumentando sua detecção e assimilação.

Essa perspectiva é consistente com Weick (1995b), que sugere que a ambigüidade proporciona uma oportunidade para atribuir sentido por intermédio da exploração de um arranjo de interpretações possíveis, que requerem a avaliação dos participantes das organizações e, por extensão, dos teóricos organizacionais. Baseados nesse princípio, sustentamos que o amplo escopo no desenvolvimento dos produtos intelectuais de uma escola estimulará diretamente a detecção e a assimilação, o que sugere a seguinte proposição:

Proposição 4: quanto maior o escopo de uma escola em desenvolvimento e de seus produtos intelectuais, maior será a detecção e assimilação de tais produtos.

Também se argumenta que escopo e ambigüidade associados abastecem a atividade teórica e empírica. Isso é confirmado por Astley e Zammuto (1992, p. 446), que declaram que “a ambigüidade lingüística aumenta o número potencial de testes empíricos realizados na teoria, [enquanto reduz] a probabilidade de que esses testes possam corresponder a uma refutação da teoria”. Dessa forma, sustentamos que o amplo escopo no desenvolvimento dos produtos intelectuais de uma escola também estimulará a pesquisa empírica.

Esse argumento requer uma revisão das tradicionais interpretações do papel da ambigüidade na pesquisa organizacional. Apesar de os teóricos tradicionalmente verem a ambigüidade como uma coisa a ser evitada (St. Clair e Quinn, 1997), em recentes tratamentos do assunto (por exemplo, Astley e Zammuto, 1992; Weick, 1995b) os pesquisadores abriram espaço para uma diferente avaliação da mesma. Por exemplo, a maior parte do efeito de predição da Proposição 5, abaixo, baseia-se na suposição de que construtos amplos e ambíguos encorajarão múltiplas operacionalizações e medidas dos fenômenos que captam (Astley e Zammuto, 1992).

Essas operacionalizações múltiplas expandem conjuntos de casos empíricos que podem ser utilizados como fundamento para uma teoria e como referências organizadas para seus conceitos-chave. Por exemplo, um construto amplo, tal como a eficiência (Williamson, 1981), facilita a extensão da teoria dos custos de transação tanto para organizações lucrativas quanto não-lucrativas, especialmente porque Williamson (1981) não restringe a eficiência a uma definição financeira. Por outro lado, isso amplia as oportunidades para um arranjo diverso dos projetos de pesquisa empírica aninhados na estrutura teórica da escola em desenvolvimento. Nosso argumento pode ser sumariado na seguinte proposição:

Proposição 5: quanto maior o escopo de uma escola em desenvolvimento e de seus produtos intelectuais, maior a probabilidade de que uma corrente coerente de pesquisa empírica baseada nessa escola seja estabelecida.

Isso também resulta em: quanto mais visíveis forem os produtos intelectuais de uma escola e mais ampla sua disseminação, provavelmente mais partidários irão se engajar em seus exames empíricos. É semelhante ao modelo de Kuhn (1970) de ciência normal, no qual enigmas são decifrados e atraem uma massa crítica de teóricos, que buscam linhas similares de investigação. A distinção entre a teoria organizacional e a visão de Kuhn de ciência normal baseia-se, entretanto, nas diferenças fundamentais no paradigma do desenvolvimento. Na pesquisa paradigmática os teóricos tipicamente concordam de imediato sobre questões que permanecem insolúveis e sobre como empreender investigações empíricas. Uma evidência disso é o modo como os pesquisadores das ciências físicas se uniram em torno da “descoberta” da fusão a frio em abril de 1989 (*Business Week*, 1989). Ao mesmo tempo, milhares de físicos e químicos tentaram, sem sucesso, reproduzir o experimento da fusão a frio.

Entretanto, em um campo pré-paradigmático, tal como a teoria organizacional, há diferentes níveis de concordância de como as questões deveriam ser examinadas ou de como examiná-las. A despeito dessas diferenças em relação ao paradigma do desenvolvimento, uma maior consciência e assimilação dos produtos teóricos conduzirá à maiores oportunidades de pesquisa empírica. E, apesar das diferenças na concordância sobre quais questões deveriam ser examinadas e como elas deveriam ser examinadas, mais controvérsia e provocação serão provavelmente causadas pelos altos níveis de detecção e assimilação dos produtos intelectuais de uma escola. Isso sugere a seguinte proposição.

Proposição 6: quanto maior a detecção e assimilação dos produtos intelectuais de uma escola, maior a probabilidade de que uma corrente coerente de pesquisa empírica baseada nessa escola seja estabelecida.

Finalmente, argumentamos que a detecção e a assimilação dos produtos intelectuais de uma escola pelos estudiosos contém as sementes da aprovação do processo que é essencial para a articulação intelectual da escola. Aqueles que são inicialmente expostos aos produtos da escola, e vêem essas idéias como significativas, formam um canal para discussão e comunicação de idéias com outros estudiosos. Alguns desses estudiosos, por sua vez, lêem as contribuições dos fundadores da escola, conversam com ainda mais estudiosos, incluindo estudantes de doutorado, e engajam-se em promover pesquisa teórica e empírica. Tais trabalhos são publicados, ampliam-se o público leitor e a discussão e a legitimação ocorre. Eventualmente, se a leitura, a discussão e a interação continuam, o desenvolvimento da estrutura intelectual alcança o *status* formal de escola – em nossos termos, “escolariza-se”. Esse processo é consistente com a idéia de Astley de que a ciência administrativa é um produto socialmente construído e mantido pelos estudiosos que representam sua própria parte no processo de construção, acreditando que as estruturas teóricas são meramente representações de uma realidade organizacional externa.

Combinando os resultados postulados nas proposições de 1 a 4, sugerimos que a inovação, a continuidade e o escopo em uma escola em desenvolvimento facilitam a percepção e a codificação dos produtos intelectuais da escola pelos estudiosos sobrecarregados. Tal processo coloca em movimento a auto-realização e o auto-reforço da dinâmica sócio-cognitiva que aumenta a probabilidade de que a escola seja reificada (Berger e Luckmann, 1967) como uma entidade intelectual distinta. A presença da inovação, da continuidade e do escopo sozinhos não é suficiente para garantir o desdobramento dessa seqüência causal, mas níveis adequados de inovação, continuidade e escopo fazem a seqüência mais provável do que poderia ter sido se qualquer uma delas estivesse ausente. Esse argumento pode ser sumariado na sétima proposição:

Proposição 7: a detecção e a assimilação dos produtos intelectuais de uma escola em desenvolvimento pelos estudiosos organizacionais encorajam o processo de disseminação e legitimação que aumenta a probabilidade de “escolarização”.

Também colocamos como hipótese a relação entre o crescimento da pesquisa empírica baseada em uma escola e a legitimação da escola como uma entidade intelectual distinta. Conduzir a pesquisa empírica dentro das fronteiras teóricas de uma escola legitima sua existência e, por meio disso, aumentam-se as probabilidades de que ela seja vista como uma competidora no *market share* intelectual. Acreditamos que esse efeito depende menos da produção de teoria validada do que da atividade de testar a teoria: baseando-se no trabalho de Weick (1995b), podemos dizer que os teóricos organizacionais se engajam em uma atribuição de sentido às escolas existentes parcialmente fundamentada no fato de elas terem uma corrente de pesquisa associada. A obtenção de conhecimento empiricamente validado é menos importante. Nas palavras de Weick (1995b, p. 56), “a acurácia é bela, mas não é necessária”.

Embora nem todos os grupos de pesquisa empírica representem escolas de pensamento –, por exemplo, considere o recente trabalho sobre decadência organizacional disperso em várias disciplinas –, acreditamos que a pesquisa empírica é um suplemento necessário para detecção e assimilação dos processos descritos acima. Dessa forma, o crescimento cumulativo da pesquisa empírica aumenta as probabilidades de que o produto de um grupo de intelectuais seja visto como uma legítima escola de pensamento. Explicamos isso formalmente:

Proposição 8: o desenvolvimento de pesquisa empírica baseada em teorias de uma escola em desenvolvimento provoca um processo de legitimação que é crítico para a “escolarização”.

Combinando os resultados prognosticados nas proposições 5 e 8, sustentamos que um escopo amplo das teorias e dos construtos de uma escola em desenvolvimento tem um efeito positivo indireto na “escolarização”, mediado pelo crescimento da pesquisa empírica baseada nessa escola. Embora construtos amplos reduzam a probabilidade de medidas refutadas (Bacharach, 1989) e teorias desconformes do ponto de vista empírico (Astley e Zammuto, 1992; Mckinley e Mone, 1998), eles também aumentam a variedade de projetos empíricos possíveis. Com o risco de parecermos cínicos, acreditamos que a criação de uma escola viável de pensamento é mais provável quando a pesquisa empírica não resulta em teste empírico conclusivo, e a amplitude do escopo ajuda nisso. Um teste conclusivo, mesmo do tipo confirmatório, implicaria uma redução da ênfase na corrente de pesquisa que gerou os testes e seria uma ameaça à existência e

legitimidade das construções de uma escola. Parafraseando Weick (1995b), como podemos saber que é uma escola se não permanecemos verificando sua pesquisa?

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Neste artigo, propomos um modelo para explicar o processo pelo qual as escolas de pensamento se desenvolvem e se tornam institucionalizadas no campo da teoria organizacional. Apresentamos um sumário das relações propostas na Figura 1. Embora seguramente existam muitas influências que não foram incluídas em nosso modelo teórico de “escolarização”, acreditamos que os três atributos-chave – inovação, continuidade e escopo – representam algumas das variáveis independentes mais importantes. Nas seções seguintes, descrevemos as implicações para a teoria organizacional e sugerimos possibilidades para futuras pesquisas.

Implicações para a teoria organizacional

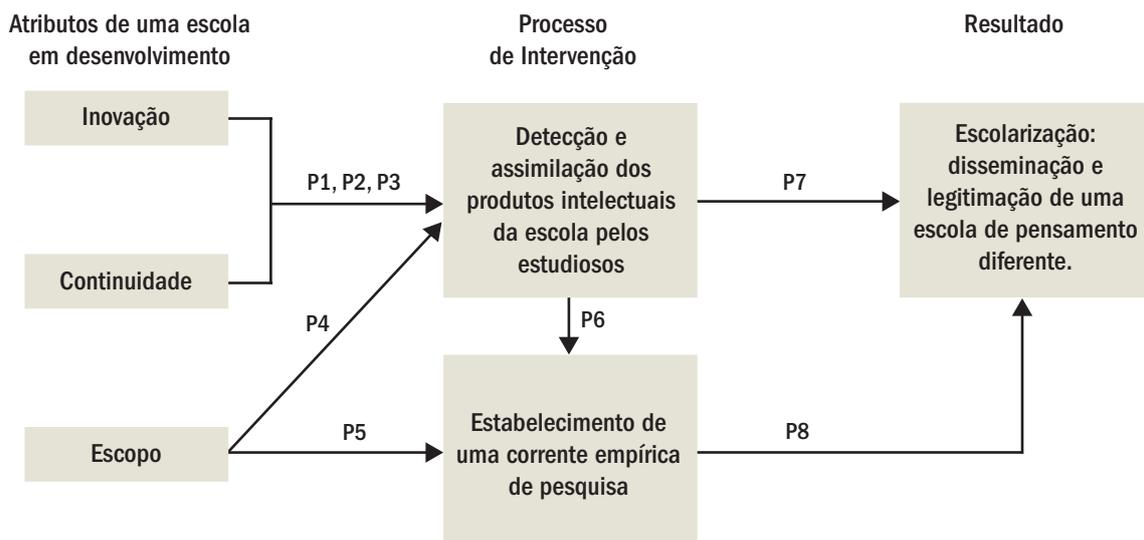
Em nossa argumentação deixamos subentendido que a teoria organizacional se desenvolve diferentemente de outros campos científicos. Embora haja alguns paralelos com outras áreas de investigação científica, achamos que a teoria organizacional opera de forma singular, com potenciais conseqüências, tanto positivas quanto negativas. O modelo de ciência normal de Kuhn (1970) especifica que os campos se desenvolvem por meio de enigmas centrais, ou questões que geram muita investigação científica. Na ciência

normal os estudiosos são atraídos pelo desafio de resolver enigmas, e a competição pela resolução de enigmas impulsiona o desenvolvimento de paradigmas. No contexto dos paradigmas avançados há uma concordância em relação a conceitos, definições, abordagens passíveis de refutação e, enfim, o valor científico de áreas específicas de investigação. Paradigmas avançados raramente malogram por meio de uma evolução natural, mas são usualmente sacudidos por resultados empíricos que derrubam e algumas vezes substituem um paradigma existente.

Em contraste, nossa perspectiva sugere como deve existir uma tensão dinâmica entre a inovação e a continuidade no desenvolvimento de escolas da teoria organizacional – e as escolas também devem ter um escopo suficiente – para que a pesquisa empírica nelas baseada possa ser estabelecida. Na teoria organizacional as escolas podem se desvanecer, aparentemente de maneira independente da validade empírica, especialmente se elas apresentarem pouco valor de inovação para os estudiosos. E as revoluções profundas não são típicas; ao invés disso, as escolas tornam-se gradualmente mais articuladas. Finalmente, nas escolas não há o mesmo nível de concordância no que se refere a relações causais, métodos apropriados e refutação empírica, como é típico das disciplinas que contam com paradigmas avançados. No geral, achamos que essas diferenças nos explicam detalhadamente que a teoria organizacional se diferencia do usual modelo de ciência normal.

Considerando o lado positivo, a inovação e a diversidade despertam abordagens criativas que provavelmente são necessárias para a geração de conhecimento novo. Isso

Figura 1 – A Escolarização da Teoria Organizacional.



é de importância fundamental, porque as organizações estão em um processo contínuo de transformação. Altos níveis de novidade também mantêm o interesse alto, o que serve para atrair novos estudiosos para o campo e manter os estudiosos correntes envolvidos com suas questões de interesse. O aspecto negativo dos altos níveis de novidade, e o resultante impacto negativo no campo, é que a busca por novidade pode suprimir o interesse na replicação (Mone e Mckinley, 1993). A replicação é importante porque é o único modo pelo qual a investigação científica pode progredir. Sem as diferentes operacionalizações repetidas em termos de metodologias, amostras e contextos a validação interna e a externa não podem ser alcançadas (Popper, 1968). Conseqüentemente, as condições de delimitação e generalização de uma teoria e a extensão da escola de pensamento na qual ela reside permanecerão questionáveis. Em algum grau, então, a teoria organizacional corre o risco de ter uma evolução limitada no que se refere ao status de paradigma, porque a inovação pode funcionar como um obstáculo para o desenvolvimento paradigmático (Mckinley e Mone, 1998).

Uma segunda consideração de nossa argumentação refere-se ao nível de investigação científica em uma escola de teoria organizacional específica, principalmente no que tange às forças conservadoras. Muitos comentaristas (por exemplo, Daft e Lewin, 1990; Martin, 1992) criticaram o atual conservadorismo da teoria organizacional, e parece pouco provável que esse conservadorismo irá desaparecer inteiramente. Alguma continuidade com as tradições teóricas do passado e os modelos de ciência normal – tanto dentro da própria teoria organizacional quanto em outras disciplinas – parece ser o único meio pelo qual os teóricos organizacionais podem atribuir significados aos novos conceitos e descobertas. A menos que os consumidores da pesquisa possam relacionar o material novo com as estruturas cognitivas que lhe são familiares, é provável que a nova informação não seja efetivamente codificada ou recuperada (Kiesler e Sproull, 1982). Conseqüentemente, nosso campo pode se prender em ciclos repetitivos de “engarrifar vinho novo em garrafas velhas”, simplesmente porque o “pacote inovação /continuidade” é necessário para o processamento e a recordação humanos de informações.

De maneira oposta, a presença de construtos amplamente definidos no núcleo das escolas de pensamento correntes na teoria organizacional pode contar com o sustento contínuo da produção de inovação. Construtos tais como população, nicho, eficiência, transação, poder, recurso, instituição, competição e legitimidade são tão amplos e abstratos que estão providos de ambigüidade, e

essa ambigüidade significa que os mesmos estão sujeitos a múltiplas interpretações (Weick, 1995b). As múltiplas interpretações possibilitam aos fundadores e promotores da escola associarem uma série contínua de novos fenômenos empíricos ao domínio de um dado construto, deslumbrando os estudiosos sobrecarregados com a inovadora variedade de questões e relacionamentos que podem ser explicados.

A menos que o efeito *feedback* da pesquisa empírica se restrinja às fronteiras construídas, esse “show de inovação” pode, de modo potencial, continuar indefinidamente. Isso não é um bom prognóstico para os esforços de tornar os construtos da teoria organizacional mais refutáveis (Bacharach, 1989), ou de solucionar por meio do teste empírico (Mckinley e Mone, 1998) a incomensurabilidade das escolas de pensamento na teoria organizacional. Mas sugere que a produção da inovação irá continuar a equilibrar quaisquer tendências conservadoras identificadas pelos comentaristas e que a teoria organizacional corre um pouco o risco de se tornar um campo tedioso para os estudiosos.

Um pensamento cauteloso é que, embora um escopo amplo possa potencialmente encorajar a detecção, a assimilação e a “escolarização” dos produtos intelectuais, a ambigüidade a ele associada também pode ter conseqüências danosas no longo prazo. Campos pré-paradigmáticos estão ligados à difusão da diversidade e dispersam largamente os esforços por meio de questões múltiplas. Ironicamente, como os processos se desdobram no reforço desse comportamento multiforme, a incomensurabilidade das definições e operacionalizações empíricas pode limitar uma escola de pensamento (conforme Mone e Mckinley, 1993). Finalmente, se o escopo é inverificável, provavelmente não há concordância em relação a conceitos, definições e outros ingredientes necessários ao avanço da pesquisa empírica.

Consideremos as diferenças dos avanços no campo da cultura organizacional e do comportamento organizacional no que se refere, por exemplo, à fixação de metas. Nessa última área, uma pesquisa “exemplar” bem conhecida (Frost e Stablein, 1992) é uma série de experimentos que resolveram a controvérsia sobre a participação na fixação de metas (Latham, Erez e Locke, 1988). No trabalho de Latham *et al.* (1988), os autoproclamados antagonistas desenharam experimentos cruciais, semelhantes aos testes de inferência de Platt, que permitiram a determinação e a resolução de questões previamente irreconciliáveis. Enquanto a discussão levou em consideração os efeitos da participação na fixação de metas, era evidente que havia altos níveis de concordância em relação a defi-

nições, metodologia de pesquisa e comparação de resultados com outros trabalhos no campo da fixação de metas. Em contraste, dada a ambigüidade associada às definições e operacionalizações da cultura organizacional, duvidamos que tais reconciliações sejam prováveis em um futuro próximo.

Restringimos nosso artigo aos atributos das teorias ou escolas. Esse foco é consistente com a identificação de características paradigmáticas que induzem ou derivam o desenvolvimento de escolas novas ou existentes. No entanto, independentemente da identificação de atributos, estaríamos sendo negligentes se não reconhecêssemos o papel do ambiente e dos fatores contextuais que podem também influenciar o desenvolvimento de uma escola.

Por exemplo, como Barley, Meyer e Gash (1988) demonstraram, as definições de cultura organizacional relatadas na imprensa popular foram precedidas de vários anos de escritos acadêmicos sobre o assunto. Um tema similar vem à tona em outra pesquisa de desenvolvimento de teoria gerencial, que demonstra que não somente a mudança organizacional, mas também as considerações sociais, políticas e econômicas são colocadas como determinantes do que é aceitável ou desejável para publicação. Consideremos, por exemplo, a influência da guerra do Vietnã nas décadas de 1960 e 1970 no aumento do comprometimento (por exemplo, Staw, 1976, 1981) e como as dificuldades enfrentadas pela indústria automobilística no começo dos anos 1970 forneceram um contexto favorável para um conjunto de pesquisas sobre decadência organizacional e *downsizing*.

Essas forças, coletivamente, parecem influenciar o que pode ser chamado de “receptividade gerencial” às novas escolas e teorias. Embora a receptividade gerencial esteja isolada dos atributos de uma escola ou teoria específica, sugerimos que ela contém um significativo potencial de moderadora para o desenvolvimento de uma escola. Dessa forma, a receptividade gerencial pode ajudar a determinar quais teorias emergem e a extensão de sua difusão.

Implicações para a futura teoria e pesquisa

A teorização futura poderá se desenvolver por meio da consideração do *feedback* e dos efeitos de segunda ordem entre os relacionamentos propostos. Por exemplo, supomos que o escopo de construtos e teorias incrustadas na estrutura intelectual da escola em desenvolvimento, além de afetar a detecção, a assimilação e o crescimento da pesquisa empírica, pode também influenciar a habilidade da escola de gerar continuidade e inovação. Construtos amplamente definidos são abertos e flexíveis e, por-

tanto, podem ser alargados para encapsular idéias de escolas de pensamento vizinhas e melhor estabelecidas. Isso amplia a dimensão da continuidade, criando ligações intelectuais que podem sustentar a significância da escola em desenvolvimento. Do mesmo modo, um construto amplamente articulado sem fronteiras claras pode facilmente ser estendido para cobrir novos casos empíricos e para emoldurar diversos fenômenos do “mundo real” de acordo com os parâmetros do construto, o que permite um processo contínuo de produção de inovação. Em um campo caracterizado pela sobrecarga de informações, tal como é a teoria organizacional, esse último processo é essencial para manter a importância dos produtos intelectuais de uma escola em desenvolvimento.

No que se refere à futura teoria, os pesquisadores poderiam também explorar o ciclo de *feedback* da pesquisa empírica quanto ao escopo de um dos produtos intelectuais do campo. Um argumento central poderia ser o de que, no processo de condução dos projetos de pesquisa empírica, os estudiosos operacionalizam livremente construtos definidos, dados coletados e analisados e resultados obtidos. O produto empírico é tipicamente um conjunto de resultados estatísticos que têm implicação de atribuição de sentido para os construtos que produziram os resultados. Em outras palavras, os pesquisadores empíricos freqüentemente começam a interpretar os construtos em termos de suas medidas, derivando o significado de um construto tanto dessa medida quanto da definição original. O resultado de tal atribuição retrospectiva de significado pode ser um estreitamento do domínio coberto pelo construto.

Como foi observado a princípio, uma missão importante deste artigo é estabelecer o estágio teórico para um programa de pesquisa na sociologia da ciência organizacional. Em suma, uma das primeiras tarefas de tal programa seria o desenvolvimento de construtos de inovação, continuidade e escopo e a criação de bases de dados que poderiam produzir medidas para esses construtos. Princípios fundamentais (por exemplo, Hannan e Freeman, 1977; Meyer e Rowan, 1977; Williamson, 1981) das escolas de pensamento correntes na teoria organizacional seriam satisfatoriamente analisados por intermédio de múltiplos códigos, empregando-se conjuntos de itens designados para desvendar o grau de inovação, continuidade e escopo exibidos por cada um desses produtos intelectuais.

Avaliações correntes de escolas de pensamento que se desenvolveram a partir de tais princípios fundamentais poderiam então ser direcionadas para verificar se a inovação, a continuidade e o escopo dos mesmos produzi-

ram qualquer relacionamento com o grau de institucionalização e credibilidade das escolas. Tais testes empíricos permitiriam uma oportunidade para isolar os níveis efetivos de inovação, continuidade e escopo presentes nas afirmações retóricas dos discípulos das escolas correntes. Medidas das variáveis dependentes – por exemplo, institucionalização e credibilidade – poderiam ser obtidas das investigações de teoria organizacional realizadas pelos estudiosos, e esses instrumentos poderiam também gerar indicadores de intervenção na detecção, assimilação e promoção de pesquisas dinâmicas postuladas na Figura 1. A meta global seria estimar a validade das proposições apresentadas neste artigo, mas o programa de pesquisa poderia ser realizado por meio de um estágio de comparação qualitativa dos casos individuais – escolas – antes que uma base de dados quantitativa e multivariada pudesse ser compilada e analisada por métodos estatísticos.

Além do teste retrospectivo das proposições acima especificadas, o modelo de “escolarização” poderia ser examinado prospectivamente. Especificamente, os pesquisadores poderiam avaliar a inovação, a continuidade e o escopo das estruturas intelectuais, ou afirmações que parecem ter sido desenvolvidas pelo *status* da escola. Baseados nessas inspeções, os pesquisadores poderiam fazer predições sobre as probabilidades das estruturas alcançarem uma “escolarização” completa. Não tentamos fazer tais predições neste artigo, mas o potencial de fazê-las certamente está implícito em nossa teoria. Como um método alternativo para o teste da teoria de “escolarização”, a evolução das estruturas intelectuais em questão poderia então ser rastreada e comparada às predições. Um modelo para ancorar a componente empírica de tal pesquisa está contido nos artigos de Barley (1990), Leonard-Barton (1990), Pettigrew (1990) e Van de Ven e Poole (1990), nos quais os autores descrevem diferentes variedades de pesquisa de campo longitudinal para estudar a mudança organizacional. Eventualmente, os sociólogos da ciência organizacional poderiam refinar suas habilidades de predição o suficiente para permitir, em alguma extensão, previsões acuradas das estruturas intelectuais florescentes, ou das escolas em formação que se desenvolverão em legítimas e reificadas escolas de pensamento.

Concluindo, esperamos que este artigo tenha ajudado a esclarecer o processo pelo qual novas escolas de pensamento da teoria organizacional evoluem na direção da legitimação e institucionalização. Acreditamos que o entendimento desse processo é importante, porque ele ajuda a explicar a estrutura corrente de multiplicidade de escolas no campo. Quer o futuro da teoria organizacional seja caracterizado pela diferenciação intelectual, quer pela

consolidação de uma onda intelectual, a presente estrutura de multiplicidade de escolas certamente terá uma influência crítica nos resultados, e, portanto, em nossa habilidade de decifrar o funcionamento das organizações.

Texto traduzido por Ana Paula Paes de Paula.

Artigo convidado. Aprovado em 10.04.03.

Notas

Apresentamos versões anteriores deste artigo no Encontro Anual da Academy of Management, em 1994, e na Kyungpook National University, em 1998. Agradecemos Frances Hauge, Shelby Hunt, Jeffrey Pfeffer, Andreas Scherer, Kris Setzekorn, Mark Terry, e os diversos revisores anônimos por seus úteis comentários. Também estamos em débito com John Edwards e Kathy Rust pela assistência na pesquisa. Todos os autores contribuíram igualmente para este artigo.

Artigo publicado originalmente na *Academy of Management Review*. v. 24, n.4, p. 634-648, October 1999.

Copyright 2003 Academy of Management. Todos os direitos são reservados. Nenhuma parte deste artigo pode ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem permissão por escrito da Academy of Management. Portanto, caso tenha interesse na obtenção de separatas, solicitar permissão à Copyright Clearance Center: www.copyright.com.

Referências Bibliográficas

- ASTLEY, W. G. Administrative science as socially constructed truth. *Administrative Science Quarterly*, n. 30, p. 497-513, 1985.
- ASTLEY, W. G. e VAN DE VEN, A. H. Central perspectives and debates in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, n. 28, p. 245-73, 1983.
- ASTLEY, W. G. e ZAMMUTO, R. F. Organization science, managers, and language games. *Organization Science*, n. 3, p. 443-60, 1992.
- BACHARACH, S. B. Organizational theories: some criteria for evaluation. *Academy of Management Review*, n. 14, p. 496-15, 1989.
- BARLEY, S. R. Images of imaging: notes on doing longitudinal field work. *Organization Science*, n. 1, p. 220-47, 1990.
- BARLEY, S. R., MEYER, G. W. e GASH, D. C. Cultures of culture: academics, practitioners, and the pragmatics of normative control. *Administrative Science Quarterly*, n. 33, p. 24-60, 1988.
- BARTUNEK, J. M., BOBKO, P. e VENKATRAMAN, N. Toward innovation and diversity in management research methods. *Academy of Management Journal*, n. 36, p. 1362-73, 1993.
- BAUM, J. Organizational ecology. In: Clegg, S., Hardy, C. e Nord, W. (Eds.). *Handbook of organization studies*. London: Sage, 1996. p. 78-114.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. *The social construction of reality*. New York: Doubleday, 1967.
- BEYER, J. H., CHANOVE, R. G. e FOX, W. B. The review process and the fates of manuscripts submitted to AMJ. *Academy of Management Journal*, n. 38, p. 1219-60, 1995.

- BURRELL, G. e MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London : Heinemann, 1979.
- BUSINESS WEEK. *Fusion in a bottle: miracle or mistake?* p. 100-3, 106, 110, May 8, 1989.
- CANNELLA, A. e PAETZOLD, R. Pfeffer's barriers to the advance of organizational science: a rejoinder. *Academy of Management Review*, n. 19, p. 331-41, 1994.
- CARROLL, G. R. Organizational ecology in theoretical perspective. In: Carroll, G. H. (Ed.). *Ecological models of organizations*. Cambridge : Ballinger, 1988. p. 1-6.
- CHILD, J. Organizational structure, environment, and performance: the role of strategic choice. *Sociology*, n. 6, p. 1-22, 1972.
- DAFT, R. L. e LEWIN, A. Y. Can organization studies begin to break out of the normal science straitjacket? An editorial essay. *Organization Science*, n. 1, p. 1-9, 1990.
- DAVIS, M. S. That's interesting! Towards a phenomenology of sociology and a sociology of phenomenology. *Philosophy of the Social Sciences*, n. 1, p. 309-44, 1971.
- DIMAGGIO, P. Comments on "What theory is not". *Administrative Science Quarterly*, n. 40, p. 391-7, 1995.
- DIMAGGIO, P. J. e POWELL, W. W. Introduction. In: Powell, W. W. e DiMaggio, P. J. (Eds.). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago : University of Chicago Press, 1991. p. 1-38.
- DONALDSON, L. *American anti-management theories of organization*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.
- FIELD, R. H. G. The case of the purloined journal article, or on being at the receiving end of academic dishonesty. *Journal of Management Inquiry*, n. 2, p. 317-24, 1993.
- FROST, P. J. e STABLEIN, R. E. (Eds.). *Doing exemplary research*. Newbury Park : Sage, 1992.
- GIOIA, D. A. e PITRE, E. Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review*, n. 15, p. 584-602, 1990.
- HANNAN, M. T. e FREEMAN, J. The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, n. 82, p. 929-64, 1977.
- HANNAN, M. T. e FREEMAN, J. Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, n. 49, p. 149-64, 1984.
- HASSARD, J. Postmodernism and organizational analysis: an overview. In: Hassard, J. e Parker, M. (Eds.). *Postmodernism and organizations*. London : Sage, 1993. p. 1-23.
- HASSARD, J. e PARKER, M. (Eds.). *Postmodernism and organizations*. London : Sage, 1993.
- HAWLEY, A. H. *Human ecology: a theory of community structure*. New York : Ronald Press, 1950.
- HAWLEY, A. H. Human ecology. In: Sills, D. L. (Ed.). *International encyclopedia of the social sciences*. New York : Macmillan, 1968. p. 328-37.
- JACKSON, N. e CARTER, P. In defense of paradigm incommensurability. *Organization Studies*, n. 12, p. 109-27, 1991.
- JAUCH, L. R. e WALL, J. L. What they do when they get your manuscript: a survey of Academy of Management reviewer practices. *Academy of Management Journal*, n. 32, p. 157-73, 1989.
- JERMIER, J. M. Literary methods and organization science: reflections on "When the sleeper wakes". In: Frost, P. J. e Stablein, R. E. (Eds.). *Doing exemplary research*. Newbury Park : Sage, 1992. p. 210-26.
- KIESLER, S. e SPROULL, L. Managerial response to changing environments: perspectives on problem sensing from social cognition. *Administrative Science Quarterly*, n. 27, p. 548-70, 1982.
- KILDUFF, M. e MEHRA, A. Postmodernism and organizational research. *Academy of Management Review*, n. 22, p. 453-81, 1997.
- KUHN, T. S. *The structure of scientific revolutions*. 2nd. ed. Chicago : University of Chicago Press, 1970.
- LATHAM, G. P., EREZ, M. e LOCKE, E. A. Resolving scientific disputes by the joint design of crucial experiments by the antagonists: application to the Erez-Latham dispute regarding participation in goal-setting. *Journal of Applied Psychology*, n. 73, p. 753-72, 1988.
- LEONARD-BARTON, D. A dual methodology for case studies: synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. *Organization Science*, n. 1, p. 248-66, 1990.
- LEVINE, D. N. *The flight from ambiguity*. Chicago : University of Chicago Press, 1985.
- LOCKE, K. e GOLDEN-BIDDLE, K. Constructing opportunities for contribution: structuring intertextual coherence and "problematizing" in organizational studies. *Academy of Management Journal*, n. 40, p. 1023-62, 1997.
- MARCH, J. G. e COHEN, M. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen : Universitetsforlaget, 1976.
- MARTIN, J. Escaping the inherent conservatism of empirical organizational research. In: Frost, P. J. e Stablein, R. E. (Eds.). *Doing exemplary research*. Newbury Park : Sage, 1992. p. 233-9.
- MCKINLEY, W. Commentary: towards a reconciliation of the theory-pluralism in strategic management-incommensurability and the constructivist approach of the Erlangen school. *Advances in Strategic Management*, n. 12A, p. 249-60, 1995.
- MCKINLEY, W. e MONE, M. The re-construction of organization studies: wrestling with incommensurability. *Organization*, n. 5, p. 169-89, 1998.
- MERTON, R. K. *Social theory and social structure*. New York : Free Press, 1968.
- MEYER, J. W. e ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, n. 83, p. 340-63, 1977.
- MINER, J. B. The validity and usefulness of theories in an emerging organizational science. *Academy of Management Review*, n. 9, p. 296-306, 1984.
- MINTZBERG, H. Strategy formation: schools of thought. In: Fredrickson, J. W. (Ed.). *Perspectives on strategic management*. New York : Harper & Row, 1990. p. 105-235.
- MONE, M. A. e MCKINLEY, W. The uniqueness value and its consequences for organization studies. *Journal of Management Inquiry*, n. 2, p. 284-96, 1993.
- MOWDAY, R. T. Reflections on editing AMJ. *Journal of Management Inquiry*, n. 2, p. 103-9, 1993.
- MULLINS, N. C. *Theories and theory groups in contemporary American sociology*. New York : Harper & Row, 1973.
- NISBETT, R. E. e ROSS, L. *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1980.

- OLESKO, K. M. Tacit knowledge and school formation. *Osiris*, n. 8 (Second Series), p. 16-29, 1993.
- PETTIGREW, A. M. Longitudinal field research on change: theory and practice. *Organization Science*, n. 1, p. 267-92, 1990.
- PFEFFER, J. Barriers to the advance of organizational science: paradigm development as a dependent variable. *Academy of Management Review*, n. 18, p. 599-620, 1993.
- POPPER, K. R. *Conjectures and refutations*. New York : Harper & Row, 1968.
- POWELL, W. W. e DIMAGGIO, P. J. (Eds.). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago : University of Chicago Press, 1991.
- SCHERER, A. G. Pluralism and incommensurability in strategic management and organization theory: a problem in search of a solution. *Organization*, n. 5, p. 147-68, 1998.
- SCHERER, A. G. e DOWLING, M. J. Towards a reconciliation of the theory-pluralism in strategic management incommensurability and the constructivist approach of the Erlangen school. *Advances in Strategic Management*, n. 12A, p. 195-247, 1995.
- SCHICK, A. G., GORDON, L. A. e HAKA, S. Information overload: a temporal approach. *Accounting, Organizations and Society*, n. 15, p. 199-220, 1990.
- SCHULTZ, M. e HATCH, M. J. Living with multiple paradigms: the case of paradigm interplay in organizational culture studies. *Academy of Management Review*, n. 21, p. 529-57, 1996.
- SERVOS, J. W. Research schools and their histories. *Osiris*, n. 8 (Second Series), p. 3-15, 1993.
- ST. CLAIR, L. e QUINN, R. E. Progress without precision: the value of ambiguity as a tool for learning about organizational phenomena. *Research in Organizational Change and Development*, n. 10, p. 105-29, 1997.
- STAW, B. M. Knee-deep in the big muddy: a study of escalating commitment to a course of action. *Organizational Behavior and Human Performance*, n. 16, p. 27-44, 1976.
- STAW, B. M. The escalation of commitment to a course of action. *Academy of Management Review*, n. 6, p. 577-87, 1981.
- SUTTON, R. I. e STAW, B. M. What theory is not. *Administrative Science Quarterly*, n. 40, p. 371-84, 1995.
- TAYLOR, S. E. e CROCKER, J. C. Schematic bases of social information processing. In: Higgins, E. T., Herman, P. e Zanna, M. P. (Eds.). *The Ontario symposium on personality and social psychology*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1980. V. 1, p. 89-134.
- TSUI, A. S. From the editor. *Academy of Management Journal*, n. 41, p. 133, 1998.
- VAN DE VEN, A. H. e POOLE, M. S. Methods for studying innovation development in the Minnesota Innovation Research Program. *Organization Science*, n. 1, p. 313-35, 1990.
- VAN MAANEN, J. Style as theory. *Organization Science*, n. 6, p. 133-43, 1995.
- WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, n. 21, p. 1-19, 1976.
- WEICK, K. E. What theory is not, theorizing is. *Administrative Science Quarterly*, n. 40, p. 385-90, 1995a.
- WEICK, K. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks : Sage, 1995b.
- WILLIAMSON, O. E. The economics of organizations: the transaction cost approach. *American Journal of Sociology*, n. 87, p. 548-77, 1981.
- YOUNG, R. C. Is population ecology a useful paradigm for the study of organizations? *American Journal of Sociology*, n. 94, p. 1-24, 1988.
- ZAMMUTO, R. e CONNOLLY, T. Coping with disciplinary fragmentation. *Organizational Behavior Teaching Review*, v. 9, n. 2, p. 30-7, 1984.

William McKinley

Professor de Gestão na Southern Illinois University em Carbondale. Doutor em sociologia organizacional pela University. Interesse de pesquisa em sociologia e filosofia da ciência organizacional, downsizing, reestruturação e mudança organizacional.

E-mail: decline@cba.siu.edu

Endereço: Mail Code 4627. Department of Management. Southern Illinois University, Carbondale, IL. 62901-4627.

Mark A. Mone

Professor de Gestão na University of Wisconsin em Milwaukee. Doutor em Comportamento Organizacional e Teoria das Organizações pela Washington State University. Interesses de pesquisa em processos auto-reguláveis;

His research interests include self-regulatory processes; organizational decline, innovation, and downsizing; philosophy of organization science; and research methods.

E-mail: mone@uwm.edu

Endereço: Business Building N467. University of Wisconsin-Milwaukee. School of Business Administration. P.O. Box 742. Milwaukee, WI 53201.

Gyewan Moon

Professor de Gestão na Kyungpook National University na Korea. Doutor em gestão pela Southern Illinois University em Carbondale. Interesses de pesquisa em taxas de rejeição organizacional e turnaround, liderança estratégica, gestão estratégica da tecnologia e reestruturação empresarial.

E-mail: gwmoon@bh.kyungpook.ac.kr