



# **PEDAGOGIA CRÍTICA:**

## **repensando o ensino de estudos organizacionais**

### **1- Fernanda Tarabal Lopes**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
fernandatarabal@hotmail.com

### **2- Carolina Saraiva Maranhão**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
carola.maranhao@gmail.com

### **3- Gizelle Souza Mageste**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
gizellemageste@gmail.com

*Diego Maganhotto Coraiola – Editor*

#### **RESUMO**

Este trabalho consiste em um estudo de cunho teórico que reflete sobre a adoção da pedagogia crítica no ensino dos Estudos Organizacionais. Ao discorrermos sobre esta temática, objetivamos acrescentar à discussão o olhar de Paulo Freire sobre a educação, ressaltando sua importância em relação ao fenômeno em questão. Ao abordarmos a proposta de pedagogia libertadora deste autor, faremos referência às bases da teoria crítica, destacando os teóricos da escola de Frankfurt, eixo fundamental dessa abordagem. Em suma, destacaremos as idéias de Paulo Freire que abordam sobre a relação educadores e educandos, atentando para a importância da ação transformadora, engajamento político libertador e consciência crítica. Através das reflexões sobre a educação baseada em uma pedagogia crítica, buscamos contribuir para o ensino de Estudos Organizacionais, agregando diversidade teórica à área, o que possibilita o enriquecimento para a discussão da práxis.

#### **Palavras-Chave**

Pedagogia Crítica, Paulo Freire, Ensino e Pesquisa em Administração.

#### **ABSTRACT**

This paper consists in a theoretical study about the use of critical pedagogy in organization studies education. We intend to contribute with the studies about Paulo Freire's theory on critical education, pointing out its importance to the phenomenon analyzed. When discussing Freire's theory we will present some theoretical influences, such as Critical Theory of Frankfurt School. It will be discussed elements of critical pedagogy like the relationship between teacher and student, pointing out for its political relevance and the importance of critical conscience. Through these reflections we intend to contribute to the organization studies education, collaborating for its praxis and epistemological enrichment.

#### **Keywords**

Critical Pedagogy, Paulo Freire, Education and Research in Business.



## 1 Introdução

Este artigo consiste em um estudo de cunho teórico que reflete sobre a adoção da pedagogia crítica no ensino dos Estudos Organizacionais. Ao discorrermos sobre esta temática, temos como objetivo acrescentar à discussão o olhar de Paulo Freire sobre a educação, ressaltando sua importância em relação ao fenômeno em questão.

A preocupação crítica na Administração já é observada no contexto brasileiro há décadas. Guerreiro Ramos (1981) atentava-nos para o uso da Administração como instrumento de conformação social, alertando-nos para a necessidade de busca da emancipação dos homens, através da autonomia e consciência crítica. Fernando Prestes Motta (1986) buscou incessantemente uma visão crítica e não instrumental dos Estudos Organizacionais, demonstrando a necessidade da concepção da Administração como um campo mais atento ao compromisso social e aos ideais de mudança. Nas palavras do autor:

(...) a formação dos jovens deve estar comprometida com a construção de um mundo melhor para o conjunto da sociedade, quanto porque o compromisso científico deve orientar a academia antes de qualquer outro. (...). Assim, há que se pensar o tradicional compromisso do ensino e da pesquisa na Administração com o poder e as classes dominantes, bem como o dogmatismo a que tal compromisso muitas vezes inconscientemente leva. (...) (a Administração) precisa ser democratizada, isto é, difundida no tecido social, de modo a ser reinventada enquanto força inovadora e prenunciadora de um mundo novo, justo e igualitário. (MOTTA, 1986, p.13-14).

Nessa perspectiva de estudos observamos trabalhos que abarcam sobre as possibilidades do uso da pedagogia crítica (PAULA; RODRIGUES, 2006). Paula e Rodrigues (2006) apresentam suas impressões sobre a questão, através do relato de uma experiência de ensino. O trabalho aponta para o fenômeno da “mercantilização” da educação e suas repercussões nos conteúdos e métodos pedagógicos, além de refletir sobre a formação em Administração, cuja grande preocupação se fixa em interesses instrumentais e mercadológicos, em detrimento de uma formação questionadora e reflexiva, que busque a autonomia dos sujeitos. Diante dos fatos, a pedagogia crítica surge como alternativa de renovação no ensino da gestão. No entanto, os autores afirmam que ainda são raras as tentativas de mudanças nas estratégias pedagógicas, como também escassas são

as tentativas de recorrer à pedagogia crítica no ensino de Administração, tanto no que se refere à inserção de conteúdos alinhados com a epistemologia crítica nos currículos e programas de disciplina quanto aos

estímulos de uma posição mais crítica dos alunos em relação aos conteúdos típicos dos cursos de Administração. (PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 4).

Dessa forma pretendemos contribuir para a discussão do ensino nos Estudos Organizacionais, trazendo à luz a proposta pedagógica de Paulo Freire, importante autor do pensamento crítico no campo da educação. Para tanto o trabalho divide-se em cinco partes. A primeira constitui-se desta introdução à temática em questão. A seção seguinte contextualiza o ensino de Administração em geral, destacando aspectos pertinentes à discussão. A terceira parte aborda sobre a teoria crítica e questões relativas à Escola de Frankfurt, eixo fundamental desta abordagem. Em seguida tem-se então a discussão sobre idéias de Paulo Freire. Ao final são traçadas algumas reflexões sobre a educação baseada em uma pedagogia crítica e suas repercussões no ensino dos Estudos Organizacionais.

## 2 Contextualizando o Ensino em Administração

A Administração, considerada como área organizada do conhecimento, conta com pouco mais de um século de história, revelando ao longo desse período uma vocação técnica e instrumental, com algumas concessões às questões comportamentais (WOOD JR, 2002). No Brasil, a história dos cursos de administração é ainda mais curta, principalmente se comparada com a dos Estados Unidos, por exemplo. Segundo Castro (1981) enquanto o ensino de Administração se iniciava no Brasil, os Estados Unidos já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores, por ano. A partir da segunda metade do século XX ocorreu um crescimento dos programas de PhD e do *Master in Business Administration* – MBA e as Escolas de Administração acabaram se transformando em produto de exportação (WOOD JR, 2002).

Martins (1989) aponta que o movimento para a formação profissional do administrador no Brasil começou a se definir na década de quarenta, quando a economia brasileira deixou de ser essencialmente agrária e iniciou-se a expansão dos setores industriais e de serviços, acentuando a necessidade de mão-de-obra qualificada. Segundo o autor, o desenvolvimento do ensino de Administração no Brasil articulou-se principalmente com a criação da Faculdade de Economia e Administração – FEA, da Universidade de São Paulo - USP e da Fundação Getúlio Vargas – FGV. Para Schuch Júnior (1978), com a criação da EAESP, apareceu o primeiro currículo de Administração, influenciando assim as instituições

de ensino superior que passariam a oferecer o curso no país.

Para Couvre (1991) o ensino de Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país e salienta que a criação de cursos de administração intensificou-se após a década de

1960 com a expansão do ensino superior. Em 1954 o Brasil contava apenas com dois cursos de administração em 1967 já eram 31, saltando para 177 no ano de 1973, 244 em 1978 e 454 em 1995 conforme dados apresentados por Wood Jr (2002). A tabela 1 mostra a evolução dos cursos e concluintes dos cursos de administração no Brasil.

Quadro 1 - A evolução dos cursos de administração no Brasil.

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Cursos de administração	503	461	549	776	793	1.009	1.211	1.346
Concluintes dos cursos de administração	29.015	31.630	34.025	31.549	38.721	50.414	59.490	31.549

Fonte: Brasil, 2007.

A acelerada expansão dos cursos de graduação em administração gera preocupações a respeito da qualidade do ensino nessas instituições, o que motivou, inclusive, a criação da Associação Nacional de Graduação em Administração – ANGRAD, que teve como objetivo desenvolver parâmetros de qualidade para os cursos oferecidos.

Um dos problemas do ensino da Administração no Brasil é provocado pela combinação entre uma grande procura por vagas e o custo relativamente baixo para implantação do curso de graduação, principalmente se comparado a um curso de Engenharia, Medicina ou Odontologia; este fato torna o curso de Administração atraente como investimento para as universidades privadas (WOOD JR, 2002), o que pode contribuir para o fenômeno da “mercantilização” da educação. Silva Júnior e Sguissard (2001) apontam para a crescente profissionalização da gestão universitária e a subordinação da área acadêmica às estratégias empresariais; para eles isso acaba transformando as escolas em “empresas de ensino” e os alunos em clientes dentro do negócio de educação. Nesse sentido, Alcadipani e Bresler (2000) alertam para o fato de que em muitas escolas o que importa não é a qualidade da formação, mas os números de cursos, de matrículas e de aprovações, utilizando-se a tecnologia de *fast-food* para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos, em que os professores apresentam “receitas de bolo” e “doutrinas sagradas” dos manuais de Administração.

Diante desse contexto insere-se o presente trabalho, que busca contribuir para o ensino crítico nos Estudos Organizacionais, trazendo para a pauta de discussão alguns conceitos da pedagogia crítica defendida pelo autor Paulo Freire. Na seção seguinte serão abordados alguns conceitos, sobre a teoria crítica e a Escola de Frankfurt, que servirão como base para o entendimento da discussão posterior.

### 3 A Teoria Crítica: Breves Considerações

A teoria crítica caracteriza-se pela sua busca na ação, pela prática emancipatória, pensando o mundo como ele é, e como ele deveria ser. A crítica destaca-se por idéias como a intenção não performativa, a desnaturalização e a reflexibilidade. Busca desconstruir imperativos tidos como verdades, que legitimam a manutenção da ordem e formas de dominação, propondo caminhos alternativos. Os críticos são críticos sobre si mesmo, o que os coloca em uma posição de continua transformação, reflexão e repensar. Os estudos críticos apresentam um sentido político e engajamento social em sua ação. Não são presos a modelos, almejando o desmascaramento das relações de dominação. Fournier e Grey (2006) destacam que na teoria crítica há um comprometimento de libertação dos sujeitos das relações de poder, inclusive pela sua própria subjetividade.

Esta abordagem apresenta como eixo fundamental os teóricos da Escola de Frankfurt, expressão que refere-se tanto a um grupo de teóricos quanto a uma teoria social, desenvolvida pelo trabalho destes intelectuais. Estes teóricos constituem-se de um grupo com ideais marxistas não ortodoxos, que surgiu com intuito de documentar e teorizar movimentos operários da Europa, estando vinculados à Universidade de Frankfurt.

No período inicial, próximo de sua criação (1922-1932), a Escola marcou-se pelo trabalho de Max Horkheimer. Este buscou a consolidação do Instituto de Frankfurt, e o desenvolvimento de trabalhos buscando entender o porquê de a classe operária não ter assumido o seu destino histórico de revolucionar a ordem estabelecida. (FREITAG, 2004).

Destaca-se na Escola de Frankfurt a obra **Dialética do esclarecimento** (1947), resultado da perspectiva crítica e emancipatória de seus autores



Adorno e Horkheimer. Ela reflete, dentre outras questões, o fenômeno da indústria cultural nas sociedades modernas, em destaque para os Estados Unidos. O estudo das manifestações culturais é preconizado, em especial por Adorno, por possibilitar a compreensão de formas de legitimação da dominação burguesa e alienação do sujeito. Nesse sentido insere-se a cultura de massa e sua característica alienadora, outorgando do sujeito suas possibilidades de ação e reflexão acerca das injustiças do mundo. Na indústria cultural a arte como bem de consumo perde sua capacidade de engajamento e contestação, inundando o pensamento do sujeito, desengajando-os de sua própria arte, como que obstruindo suas formas de emancipação.

A nova produção cultural tem a função de ocupar o espaço do lazer que resta ao operário e ao trabalhador assalariado depois de um longo dia de trabalho, a fim de recompor suas forças para voltar a trabalhar no dia seguinte, sem lhe dar tréguas para pensar sobre a realidade miserável em que vive. (FREITAG, 2004, p. 72).

Além dos autores já citados, há que se citar também os expoentes contemporâneos da Escola como Alfred Schmidt, Jürgen Habermas, Ludwig von Friedeburg, Rolf Tiedemann, dentre outros. (FREITAG, 2004).

Sobre os conteúdos temas de discussão da Escola de Frankfurt destaca-se também a dialética da razão iluminista. Nesta faceta de discussão, Horkheimer questiona sobre o saber oriundo do iluminismo, afirmando que a razão como colocada inicialmente por Kant, como instrumento para que o homem alcançasse sua autonomia, havia se desviado, não sendo mais emancipatória, e sim conduzindo à técnica e às ciências modernas ditatoriais, causando alienação decorrente do positivismo estereotipado. Nesse contexto situa-se a discussão entre teoria tradicional e teoria crítica, sendo a primeira preocupada em formular leis universais que serão encaixadas num sistema teórico montado *a priori* ou *a posteriori*, e a segunda marcada pela atenção em perceber os indivíduos, fenômenos e sociedade inseridos em uma dimensão histórica, sendo marcada nessa abordagem a busca pela emancipação. Ressalta-se ainda o debate entre Popper e Adorno, em relação ao positivismo e a dialética, sendo presente na última a crítica constante, a reflexividade e a contestação a respostas definitivas, o que caracteriza Adorno como o princípio da negatividade. (FREITAG, 2004).

Outro autor que se destaca dentre os teóricos da Escola de Frankfurt é Marcuse. Um ponto fundamental de sua crítica refere-se à questão da

reflexividade sobre o conhecimento. Segundo ele, o que se observa em geral na academia é uma reprodução de conhecimentos, que são transmitidos como verdades absolutas. (BRONNER, 1997).

Os pontos brevemente traçados esboçam, de forma sucinta, alguns pontos referentes à evolução da Escola de Frankfurt, eixo da teoria crítica, seus pensadores e idéias. O entendimento das bases filosóficas e contexto na qual originou-se a Escola de Frankfurt é importante e complementar à leitura seguinte.

#### 4 Pedagogia Crítica: Com a Palavra Paulo Freire

Paulo Freire é um teórico que não pode deixar de ser mencionado quando tratamos do tema da pedagogia crítica. Sua importante contribuição intelectual põe um fim na antiga discussão acerca do papel social do intelectual. Freire é considerado um dos principais teóricos de educação no mundo, havendo centros de estudo e museus dedicados a obra deste pensador. Ele foi homenageado com um programa de rádio intitulado **Paulo Freire: o andarilho da utopia** (1997). Este programa, promovido pela rádio Nederland, uma rádio Holandesa, em parceria com o Instituto Paulo Freire, com a CRIAR (Assessoria de Comunicação de São Paulo) e com o apoio da Universidade de São Paulo, procurou difundir a obra de Freire para todos os estados brasileiros, principalmente para aqueles que ainda não eram alfabetizados (BIBLIVIRT, 2007). Suas reflexões acerca da pedagogia crítica inspiram muitos dos pensadores atuais e, por este motivo, consideramos fundamental o resgate de seus pensamentos, que se propõe à reflexão das possibilidades de formação crítica nos cursos de graduação em Administração.

Refletir sobre a proposta pedagógica de Paulo Freire significa atentar para o compromisso do profissional da educação com a sociedade, "compromisso com o mundo que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história" (FREIRE, 1979, p. 18). Para Freire, qualquer profissional, antes de ser profissional, é homem, homem inserido em um contexto histórico-social, ou seja, deve ser comprometido por si mesmo. É através desse compromisso social que Freire vai desenrolando suas idéias a respeito de uma pedagogia crítica, também conhecida por pedagogia libertadora.



Ao refletir sobre a educação, Freire (1979) expõe também sua visão de homem. Para ele, o homem é sempre um ser inacabado ou inconcluso. Daí a importância da educação e sua necessidade permanente. Afinal, não necessitaria a educação se o homem fosse um ser acabado. Nessa constante transformação, o homem nunca sabe de maneira absoluta, não há seres educados e não educados, estão todos se educando. Essa concepção leva-nos a refletir criticamente sobre a posição do educador que se coloca como um ser superior que ensina a um grupo de “ignorantes”, como que os domesticando. Tal prática significa a negação da própria educação. Para Freire o verdadeiro trabalho pedagógico não significa imposição das opções do educador aos demais. “Se atua desta forma (...), está trabalhando de maneira contraditória, isto é, manipulando; adapta-se somente à ação domesticadora do homem que, em lugar de libertá-lo, o prende”. (FREIRE, 1979, p. 49).

Outro ponto de destaque nas idéias de Freire (1996) consiste na convicção de que a mudança é possível. Afinal, assim como os homens, o mundo também se encontra em constante transformação. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76). No contexto de mudanças e na crença de que a mudança é possível, os educadores não devem apenas constatar o que está ocorrendo, mas também intervir como sujeitos de ocorrências. “Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente”. (FREIRE, 1996, p. 77). Agindo como agente de mudança, o educador imprime na realidade sua marca. Segundo Paulo Freire (1996, p. 77), a suposta e ingênua neutralidade não é possível para aqueles que buscam o caminho da atividade crítica, seja o profissional um físico, biólogo, sociólogo, ou pensador da educação. “Ninguém pode entrar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso entrar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas”.

Em suas idéias sobre a pedagogia libertadora, Paulo Freire (2005) debate sobre a educação “bancária” e a educação problematizadora, sendo a primeira destinada à dominação, enquanto a segunda relacionada à libertação. Para o autor, a educação “bancária” é caracterizada pelo ato de “depositar”, onde os educandos são os depositários e os educadores os depositantes. Nessa concepção da educação, os educandos recebem passivamente o conhecimento, ou nas palavras do autor, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, mera incidências, recebem pacientemente, memorizam, repetem” (FREIRE, 2005, p. 66). Tal educação outorga do aluno qualquer possibilidade de ação a não ser a de receber os depósitos, guardá-los,

arquivá-los. Na concepção bancária da educação não há busca de transformação, de renovação do mundo, do conhecimento. As posições entre educador e educando são rígidas, o primeiro detém o saber, o segundo nada sabe. Tal rigidez acaba por impor ao educando uma postura de passividade diante do conhecimento, que é concebido como algo estático, acabado, e não em constante transformação, em construção. Freire (2005, p. 68) aponta para os perigos de tal concepção:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como seres transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

Para Freire, esta educação favorece os opressores. Os opressores constituem-se da classe dominadora, daqueles que detêm o poder. Estes, para dominarem “vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora, com a qual manipulam e esmagam.” (FREIRE, 2005, p. 68). A educação bancária favorece os opressores na medida em que estimula a ingenuidade e a falta de crítica dos educandos, visando a preservação da situação que lhes é favorável. Na visão de Freire, os opressores combatem qualquer tentativa de ação estimulante do pensar autêntico. Destaca também que a educação bancária possui ainda caráter paternalista, onde os oprimidos devem ser incorporados à sociedade, às estruturas, a fim de manter a ordem e a paz social, ou melhor, a paz privada dos dominadores. “A questão está em que pensar autenticamente é perigoso”. (FREIRE, 2005, p. 70).

Paulo Freire defende a educação problematizadora e libertadora. Nesta concepção almeja-se o pensar autêntico, que para ser assim, não pode ser imposto. Educandos e educadores comunicam-se entre si, estabelecem uma relação dialógica. “Desta maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogos com o educando que, ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 2005, p. 79).

A educação problematizadora reforça a mudança, concebendo os homens como seres históricos, e em sua historicidade, como seres inacabados, inconclusos, assim como a realidade.



É esperançosa e possui em sua forma de ação um caráter utópico. Utopia que Paulo Freire caracteriza como “unidade inquebrável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais”. (FREIRE, 2005, p. 84). Para Freire esta utopia não é uma palavra vazia, mas sim um compromisso histórico.

Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência de mundo. (FREIRE, 2005, p. 86).

A passagem abaixo ilustra a perspectiva humanista de Freire (1997, p. x) acerca da capacidade dos sujeitos de modificarem suas histórias:

À medida que compreendo a história como possibilidade, eu reconheço:

- Que a subjetividade tem que desempenhar um papel importante no processo de transformação.
- Que a educação torna-se relevante à medida que este papel da subjetividade é compreendido como tarefa histórica e política necessária.
- Que a educação perde o significado se não for compreendida – como o são todas as práticas – como estando sujeita a limitações. Se a educação pudesse fazer tudo não haveria motivo para falar de suas limitações. Se a educação não pudesse fazer coisa alguma, ainda não haveria motivo para conversar sobre suas limitações.

A estreita vinculação teórica entre o pensamento de Freire e os teóricos de primeira geração da Escola de Frankfurt fica clara em sua preocupação sobre o crescimento exacerbado da racionalidade instrumental, que suprime a substantiva, relegando-a para o plano da subjetividade e da utopia (entendida como fantasia).

[Freire] Denuncia a visão de mundo tecnicista, economicista e mecanicista que está presente nas reformas sociais e educacionais. (...) Crítica o falso dilema entre humanismo e técnica: uma educação que se oponha à capacitação técnica dos indivíduos é tão ineficiente como a que se reduz à competência técnica sem uma formação geral humanista. (GADOTTI, 1987, p. 33).

Paulo Freire sempre desenvolveu sua teoria pedagógica com vistas à mudança social. Para ele, a consciência sem ação não era consciência crítica, era verbalismo, ato autoritário de doação da palavra culta do dominado para o dominante. Esta prática guarda, na opinião do pensador, uma herança autoritária, em que o que sabe (aquele que detém o capital cultural) impõe ao que não sabe (os

que nunca irão possuí-lo) alguma fatia de seu conhecimento. Para Freire, consciência é teoria na prática, é um “quefazer” político, que não reduz o ser humano “ao seu devido lugar”. Ao contrário, cria bases para que cada pessoa resgate o significado de sua condição social e econômica e se transforme com vistas a uma ação coletiva de transformação social.

A citação abaixo ilustra claramente a perspectiva de Freire sobre o que é conscientização, conforme relato de Gadotti (1987, p. 33):

A análise ideológica da educação dominante, denunciando sua pseudocentralidade e astúcia (...) contrapõe a teoria ao verbalismo e a ação ao ativismo. (...) procura desmistificar o conceito de ‘conscientização’ no sentido empregado pela ideologia dominante. ‘conscientização é entendida como consciência de e ação sobre e realidade e não como tomada de consciência. A conscientização realiza-se na práxis e não na teoria’.

Na perspectiva freireana, mudança social não pode ser entendida de forma simplista, fazendo-se a mudança primeiro das consciências, como se fossem elas, de fato, as transformadoras do real. Mudança social é um processo histórico em que a subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. “Já não há como absolutizar nem uma nem outra” (FREIRE, 2005, p. 21).

A educação, no sentido freireano, é fundamentalmente um ato político. Por isso entende-se que:

Tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos, então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 2005, p. 11).

O que se busca, portanto, é o desenvolvimento de uma consciência crítica, obtida através da construção de relações dialógicas entre educador e educando para uma “prática concreta de libertação e construção da história” (FREIRE, 2005, prefácio). Para Freire (2005), a educação crítica nasce da crença de que um outro mundo é possível e que a educação não deve ser resultado de um processo de ajuste do sujeito à realidade presente, pelo contrário, deve formá-lo para que compreenda o contexto sócio-político em que vive e vislumbre alternativas menos feias, menos malvadas e menos desumanas de vida em comunidade.



Apesar de ser um dos principais teóricos da educação, nacional, a obra de Freire é tratada como atemporal, fragmentada e linear por muitos leitores. O que se vê, em vários trabalhos, é a utilização de certos conceitos sem o cuidado de compreendê-los no quadro histórico-político em que foram criados. Um bom exemplo é sua obra mais citada, a **Pedagogia do oprimido** (2005). Neste livro há a denúncia da opressão sofrida pelos estudantes no sistema de educação impingida pelos professores e sistema opressivos. Em parte esta relação de opressão é alimentada pelo fato do próprio oprimido hospedar em si o opressor, criando um círculo vicioso, difícil de ser quebrado.

A leitura vulgar feita desta obra afirma que para a opressão não há saída, já que o oprimido, uma vez no poder, subjugará os demais, da mesma forma que aconteceu consigo. Esta interpretação aniquila qualquer possibilidade de mudança e nega, veementemente, a perspectiva crítica de Freire, em que um mundo melhor sempre é possível. Os leitores mais atentos perceberão que Freire denuncia a hospedagem como uma etapa para a libertação. Segundo ele, os oprimidos seguem o modelo de opressão, porque é o que conhecem. Porém, uma vez que se conscientizem disso, os oprimidos podem se desfazer desta relação parasitária e vislumbrarem um outro modo de ser. Este processo é denominado de consciência crítica. Além disso, Freire afirma que cabe ao oprimido libertar a si e ao opressor, que sofre mais que ele, por não ter capacidade de vislumbrar um outro mundo, dada as vantagens que tem com a manutenção deste sistema. Esta afirmação de Freire, certamente tem vínculos com sua formação religiosa, que o acompanhou em suas lutas políticas e em seus livros.

Precisamos, portanto, compreender este pensador como um homem de seu tempo, que não se limitou a acreditar na fatalidade da história. Giroux (1997, p. vii) nos aconselha sobre esta tarefa: "A linguagem da educação não é simplesmente teórica ou prática; é também contextual e deve ser compreendida em sua gênese e desenvolvimento como parte de uma rede mais ampla de tradições históricas e contemporâneas".

Como podemos perceber, os conceitos principais do pensamento de Freire continuam atuais, mas precisam ser compreendidos dentro em uma nova lógica social. A transposição de campo teórico, da Educação para a Administração, é outra tarefa que deve ser feita com cuidado, para que não haja a reificação de conceitos, que são

valiosos para a recuperação da aptidão à experiência.

## 5 Reflexões Finais: Repensando o Ensino

A preocupação com a qualidade do ensino é constante nas mais diversas áreas. No entanto, características inerentes aos cursos de Administração na atualidade ressaltam ainda mais a necessidade de atenção. Questões como a facilidade em relação à abertura de novos cursos, a "mercantilização" do ensino, a subordinação da área acadêmica às estratégias empresariais, a visão meramente técnica e utilitarista do processo educacional, dentre outros, alertam para a importância de se repensar a educação na área, não apenas em termos de melhorias na qualidade dos conteúdos, mas também na busca de formação de sujeitos críticos, conscientes e reflexivos em relação à realidade.

Nesse contexto, introduzir e refletir sobre a proposta pedagógica de Paulo Freire apresenta grandes contribuições aos Estudos Organizacionais. Dentre elas destaca-se a importância atribuída pelo autor à consciência crítica. Para Paulo Freire é necessário haver uma consciência crítica, sendo esta aquela que reconhece que a realidade é mutável; está sempre disposta a revisões; é despida de preconceitos; repele posições quietistas, sendo intensamente inquieta, o que a torna cada vez mais crítica; é indagadora e investigadora; fortalece-se no diálogo; não exclui o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os em suas validades. (FREIRE, 1979)

É necessário estar atento ao compromisso da educação com a ação transformadora. Para Freire, é fundamental que a educação perpassasse pela ética crítica, competência científica e amorosidade autêntica para com o ato de educar. Dessa forma, busca-se formar sujeitos conscientes do sentido social e político de suas ações, como seres que buscam a autonomia e a libertação.

Para se atingir o caminho da educação crítica é necessário que a Escola não forme apenas detentores de um conhecimento, e sim cidadãos críticos e conscientes. Larroca (2000) discute sobre esta questão, quando analisa os paradigmas da prática profissional educativa: o paradigma racional-técnico e o paradigma crítico-reflexivo. Segundo a autora, a formação centrada na racionalidade técnica reduz-se à mera execução de procedimentos e regras gestados por outros profissionais, roubando-lhe a reflexão sobre a própria ação. Afirma ainda que a racionalidade



técnica se esquece também dos fins sociais, morais e políticos da ação profissional.

De acordo com Schön (2000), os profissionais devem ir além das regras e teorias. “A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática.” (SCHÖN, 2000, p. vii). Para este autor os profissionais devem possuir um conhecimento implícito, que os possibilite responder a situações que extrapolam o saber sistemático da técnica racional. O autor alerta para a responsabilidade do educador em inculcar nos alunos tais conhecimentos.

A crise de confiança no conhecimento profissional corresponde a uma crise semelhante na educação profissional. Se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas Escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva (SCHÖN, 2000, p. 18)

Desta forma, resgatamos a base teórica da educação crítica buscando demonstrar que ela sintetiza as diversas lutas contra a naturalização da vida social. Sua possibilidade reside no interior da mesma política conservadora e reacionária atual, dada sua natureza contraditória.

A mudança de perspectiva pedagógica da visão tradicional para a crítica, porém, não se dar de maneira espontânea, por isso Gadotti (1987, p. 121) defende a pedagogia do conflito, que evidencia “as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que, historicamente, é possível fazer”.

A intenção emancipatória, contida no projeto da educação crítica, combina teoria e prática com a finalidade de libertar o indivíduo e grupos sociais das forças subjetivas que os ligam às formas de opressão e exploração (GIROUX, 1997). Compreende, portanto, o desmantelamento das formas de falsa identificação proposta pelas classes dominantes entre os valores universais e os condicionamentos sociais particularistas por trás de instâncias como progresso, modernidade e verdade. Em outras palavras, “o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo das relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto” (ADORNO, 2003, p. 68).

Analisar a educação sob a perspectiva crítica significa interpretá-la em suas contradições de reprodução e produção do conhecimento, pois, da mesma forma que a Escola distribui valores e

conhecimentos ideológicos, ela constitui um conjunto de instituições fundamentais para a produção do conhecimento (APPLE, 1989).

Diante do exposto, é importante refletir para que as abordagens ao ensino de Estudos Organizacionais não se insiram nas lógicas que regulam a sociedade capitalista, marcada pela busca constante do lucro, estabelecida pelas forças de oferta e procura. Tal lógica, que vem se massificando de forma assustadora no contexto educacional, sobrepõe-se, muitas vezes, aos propósitos da própria educação esclarecedora. A Escola mais do que qualquer outra instituição social, é aquela que fabrica a sociedade do futuro, sendo iniciadora da mudança social (LIPMAN, 1995). Dessa forma, despertando para o compromisso social da educação, é fundamental a preocupação com o ensino nos Estudos Organizacionais, suas práticas e compromissos com a sociedade.

Nesta perspectiva, este trabalho busca contribuir trazendo para a pauta de estudos o olhar de Paulo Freire sobre a educação, agregando assim diversidade teórica e a possibilidade do enriquecimento para a discussão da práxis. No entanto, a transposição de campo teórico, da Educação para os Estudos Organizacionais, não é tarefa tão simples. Tal afirmativa justifica-se no ideário da própria Administração. Dessa forma, como abordar a educação transformadora num campo que prima pela manutenção da ordem vigente? Como buscar, segundo a perspectiva freiriana, a emancipação de sujeitos opressores, ou ainda, de indivíduos oprimidos, que buscam na Administração instrumentos para a opressão?

Nesse processo de tomada de consciência crítica, acreditamos ser fundamental o papel do educador. À medida que este amplia sua visão do estudo administrativo para além de um processo de ajustamento com fins performáticos e produtivos, é possível se vislumbrar caminhos a serem trilhados. Está aberto o debate.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. MacDonalidização do ensino. **Carta Capital**, 10 maio, p. 20-24, 2000.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BIBLIVIRT. **Paulo Freire: o andarilho da utopia**. 2007. Disponível em:





<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/>. Acessado em 14 de julho de 2009.

BRONNER, S. E. **Da teoria crítica e seus teóricos**. Campinas: Papirus, 1997.

CASTRO, Cláudio de Moura. o Ensino da Administração e Seus Dilemas: notas para debate. **Revista de Administração de Empresas**, v. 21, n. 3, p. 58-61, Jul/Set, 1981.

COUVRE, M. L. M. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. São Paulo: Cortez, 1991.

FOURNIER, V.; GREY, C. Na hora da crítica: condições e perspectivas para estudos críticos de gestão. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, n. 1, p. 71-86, jan./mar. 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 [1944]. Excurso I.

LARROCA, P. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTINS, C. B. Surgimento e expansão dos cursos de Administração no Brasil (1952-1983). **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, n. 7, p. 663-676, jul. 1989.

MOTTA, F. C. P. **Organização e poder**: empresa, estado e Escola. São Paulo: Atlas, 1986.

PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da Administração: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 30., 2003, Salvador, BA. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: uma reconstituição das riquezas das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHUCH JÚNIOR, V.F. **Formação de administradores e ação nas Faculdades**: um estudo dos egressos do curso de administração da Universidade Federal de Santa Maria. Porto Alegre: UFRGS/PPGA, 1978.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

WOOD JR, T. **Pop-management**: mbas no Brasil. Relatório de pesquisa. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2007.