

## Utopia & Transformação Social: Contribuições da Pedagogia Crítica de Paulo Freire para os Estudos Organizacionais

**Autoria:** Aida Maria Lovison, Guilherme Dornelas Camara

“A Utopia de hoje é a Realidade de amanhã” – Jean-François Chanlat

### Resumo

Este ensaio tem por objetivo iluminar a possibilidade de transformação da realidade organizacional com base na Pedagogia de Paulo Freire. Não se trata de verificar a eficiência e a eficácia do “Método Paulo Freire” na recriação de organizações de natureza diversa, mas de trazer o potencial reflexivo-crítico desta Pedagogia para o campo dos Estudos Organizacionais. Ao assumir a libertação como referência ética contraposta ao modo de viver-pensar-agir condicionado pelo caráter instrumental e unidimensional do paradigma dominante, a contribuição deste grande educador instaura-se como lúcido contraponto às visões de realidade apresentadas no “Horror Econômico”, por Viviane Forrester, no “Fim dos Empregos” de Jeremy Rifkin e na “Banalização da Injustiça Social” de Christophe Dejours. Ao concretizar-se como esperança crítica em um dever calcado na alteridade e na responsabilidade, a pedagogia freireana gera as condições necessárias à superação do modo de pensar-agir-viver tanto dos opressores, quanto dos oprimidos. O que deve ser superado, pois, segundo Paulo Freire, é o discurso vazio e o verbalismo vazio, presentes na Educação e, para nós, também nos Estudos Organizacionais. A ênfase, neste caso, é a instauração do diálogo, fundamental ao desenvolvimento de uma consciência reflexivo-crítica e, em última instância, de um que-fazer solidário, horizonte da utopia aqui defendida.

### Introdução

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1988, p. 68). Esta é, talvez, a sentença mais conhecida do educador Paulo Freire. Lê-la descompromissadamente nos dias atuais pode sequer nos espantar ou surpreender. Ela representa, contudo, um marco na educação brasileira, em virtude do desafio que essa proposta acabara por lançar face às concepções vigentes. Fora do seu tempo de pronúncia, no entanto, parece não mais provocar o intenso fervor, experimentado à época, em quem a ouve ou lê. Um retorno às condições em que foi gerada, ou seja, entre 1967 e 1968, quando Paulo Freire encontrava-se em exílio na cidade de Santiago do Chile (GADOTTI, 2005), permite evidenciar a importância do pensamento e do respectivo anúncio feito por este educador. E isso vale para o Brasil, América Latina, Europa e África, universalidade alcançada por meio de visitas realizadas a países africanos e/ou pela disseminação dos seus textos hoje traduzidos para quarenta idiomas, aproximadamente (RUBIO, 1997), inclusive países do Norte e do Sul deste Planeta.

Este ensaio busca projetar as luzes da pedagogia freireana sobre a conjuntura da realidade social tal como foi delineada por Viviane Forrester em seu “Horror Econômico”, por Jeremy Rifkin em “O Fim dos Empregos” e, igualmente, por Christophe Dejours na “Banalização da Injustiça Social”. O nosso objetivo com o presente ensaio é contribuir para a formação e/ou fortalecimento da consciência crítica na área dos Estudos Organizacionais, baseando-nos nos princípios da dialogicidade e na ética humana universal preconizadas pela pedagogia crítica de Paulo Freire. Entendendo, a exemplo deste, que não existe nenhuma experiência de mudança sócio-política que não se desenvolva a partir de uma tomada de consciência da realidade, pretendemos então contribuir para a efetivação de transformações organizacionais autênticas,

inspiradas nos valores e princípios da sua pedagogia, sem os quais a superação da dicotômica relação ‘opressor-oprimido’ e a factibilidade de uma ética humana universal redundam inviáveis. Esta relação de opressão, em uma era de domínio da instrumentalidade e da unidimensionalização dos indivíduos e das relações, tende igualmente a estigmatizar o vínculo entre as organizações de variadas naturezas e os sujeitos que - empregados ou desempregados - nelas atuam ou a elas se reportam. A apropriação da pedagogia crítica de Paulo Freire que defendemos se trata, portanto de, no âmbito dos Estudos Organizacionais, se redescobrir e interpretar a realidade, contribuindo em suma para reconhecer e iniciar o caminho para transformá-la.

### Por que Paulo Freire?

Falar de Paulo Freire trazendo a sua pedagogia para o campo dos Estudos Organizacionais consiste em problematizar e enfrentar, a partir das suas prerrogativas prático-teóricas, a facticidade da condição atual de vida de mulheres e homens de toda sociedade modernizada: para “merecer viver”, os indivíduos devem mostrar-se úteis à sociedade, devendo, para tal, apresentarem-se instrumentalmente lucrativos ao capital. Mais claramente: os indivíduos devem trabalhar para poder ter direito à vida; ser empregado torna-se pois uma condição *sine qua non* (FORRESTER, 1997).

Para garantirem a sua empregabilidade e, assim, o direito à vida, os indivíduos se submetem às exigências e pressões das organizações, vindo a ser, na feliz expressão de Guerreiro Ramos (1989), estes “alegres detentores de um emprego”. Conseguir um emprego se torna, para além disso, a única maneira das pessoas existirem dignamente, evitando serem percebidas como desinteressadas, preguiçosas, vagabundas e acomodadas. Para Christa Berger (2000), a face mais cruel da desigualdade está no desemprego. Conforme refere a autora, o estado presente não é mais aquele resultante de uma crise momentânea; vivemos uma situação de desemprego estrutural, expressão da conjuntura do capitalismo atual que, ao contrário de sua versão clássica, não mais busca promover a inclusão de todos os membros da sociedade no mercado de trabalho e consumo: ele opera por meio da exclusão. A conjunção desses elementos produz, então, a estruturação de um sujeito social e historicamente ajustado para caber no conjunto da tessitura social onde deve trabalhar e consumir, posto que, em tais condições, encontra-se incapacitado a refletir criticamente sobre a sua própria condição. Com a unidimensionalidade oriunda da racionalização da sociedade, cuja instrumentalização privilegia o que funciona, o sujeito, reificado, subsume-se a um mero indivíduo que se comporta engendrado pelo sistema. “[É] evidente”, reafirma Guerreiro Ramos (1989, p. 110), “que a submissão do indivíduo à organização, em sua qualidade de detentor de emprego, tem um profundo efeito sobre sua personalidade, efeito que não desaparece em seu espaço vital particular”.

Nesta assunção de uma verdade instituída e apresentada, pelas organizações capitalistas, como um fato coetâneo e coessencial à vida, há uma vulnerabilidade humana evidente: o reconhecimento dos indivíduos por parte da sociedade depende meramente do emprego, ou melhor, do trabalho de cada pessoa. Seres humanos terminam por submeter-se aos caprichos e aos abusos empresariais em troca de uma oportunidade de trabalho, assegurando, por essa via, a manutenção das condições que legitimam a fragilização do emprego – fenômeno encoberto pela terceirização, pela criação de falsas cooperativas, pelos contratos temporários de trabalho, entre outros –, e a flexibilização da rotina de trabalho – sustentada por mecanismos como a multifuncionalidade, o *home office*, os turnos rotativos e os ganhos por produtividade.

Para Erich Fromm (1956), essas condições conformam o “caráter social”, isto é, o núcleo da estrutura do caráter que é compartilhada pela maioria dos membros de uma mesma cultura, em contra-distinção ao caráter individual, segundo o qual pessoas que pertencem à mesma cultura diferem umas das outras. A gênese do caráter social não pode ser entendida como estando referenciada a uma causa única, mas compreendida pela interação de diversas condições sociológicas e ideológicas. Nesse sentido, no contexto da sociedade capitalista contemporânea, o caráter social é, também, fruto da presença dos interesses da dominação em todas as esferas da vida humana associada.

Em tais condições, a realidade que o indivíduo apreende é esta: ele é obrigado a ter um emprego para poder existir. Nasce assim as massas oprimidas pelas organizações, cujo discurso hegemônico visa a instrumentalizar, sem trégua ou pudor, o modo de viver-pensar-agir<sup>i</sup> (dimensões existenciais que não podem, segundo Hannah Arendt (2004), andar separadas,) das sociedades atuais. Fora da empregabilidade, o indivíduo só existe como vida puramente biológica - *zoe*, servindo-nos do conceito aristotélico - desprovida de sua dimensão política (*bíos politikos*)<sup>ii</sup>, a esfera pública, lugar desde aonde ele pode existir como um *ser* integral e, de fato, agir. Ademais, possuir um trabalho não gera garantias de que o indivíduo simplesmente vá parar de sofrer. Pelo contrário, Christophe Dejours (2001) afirma que novos tipos de sofrimento têm sido desenvolvidos nos últimos anos, ligados à nova gestão das organizações, isto é, o sofrimento ético, reflexo disto que Paulo Freire (1996) denomina de uma ética menor, elitista e pragmática, uma ética restrita, que se curva obedientemente aos interesses do lucro, calcada na exploração da força de trabalho do ser humano, na perversão da pureza em puritanismo, e na discriminação de raça, gênero e de classe.

O poder de uma formação discursiva organizacional servido por ditames de um sistema de poder muitas vezes ilegível, e atualmente designado sob a expressão “capitalismo flexível” (SENNET, 1999), faz com que os indivíduos assumam a lógica do emprego e da empregabilidade como se um e outro fossem, originariamente, responsabilidade sua. Assim, a exemplo do que se passava com o modo de pensar predominante da Idade Média, quando era inculcado no indivíduo de que ele era servo e pobre porque assim o fora por desígnio divino, nas sociedades modernas, em muitos casos, as condições de existência continuam sendo vistas e assumidas como algo dado, ou seja, como fatalidade, posto que é esta, segundo Paulo Freire (1988, p. 48), a forma de ser do oprimido:

[...] a dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor, cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser ‘consciência para si’, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão.

Ou seja, o indivíduo assume como natural a necessidade de ser empregado, solapando, desde aí, as condições que lhe permitiriam começar a pensar em outro modo de *ser*. Somente a partir da percepção de si como um ser oprimido por um Outro que lhe é (in)diferente, enfatiza Paulo Freire (1988, p.35), é que os indivíduos, quer dizer, “os oprimidos podem atingir a possibilidade de, realmente, *serem*. Descubrem assim que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora”.

Para Marcuse (1969) os imperativos trabalho e consumo acarretam a unidimensionalização do indivíduo, isto é, um tipo específico de socialização na qual ele introjeta o caráter – *ethos* – do mercado e age tal como se este fosse o padrão normativo mais elevado de toda a complexidade das suas relações sociais. Essa condição é a única maneira possível para que

esses indivíduos se sintam integrados à sociedade industrial e à máxima da comercialização, visto que “[o] sujeito que é alienado é engolfado por sua existência alienada. Há apenas uma parte que está em toda parte e tem todas as formas” (MARCUSE, 1969, p. 31).

Reafirmamos, com isso, a importância de trazer os princípios da pedagogia freireana - materializados, neste texto, na tríade Pedagogia do Oprimido (1970), Pedagogia da Esperança (1992) e Pedagogia da Autonomia (1996) – para o campo dos Estudos Organizacionais. A Pedagogia do Oprimido, verbalizada, escrita e publicada por Paulo Freire nos anos 1967, 1968 e 1970 respectivamente é “[...] aquela que tem de ser forjada com [o oprimido] e não para ele [...]. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (FREIRE, 1988, p. 32).

Ao dedicar esta pedagogia “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”, Paulo Freire (1988, p. 23) explicita qual é o seu compromisso, reavivado, na prática, lá no início dos anos 1990, na “Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido”:

É isso que sempre defendi, é por isso que sempre me bati por uma alfabetização que, conhecendo a natureza social da aquisição da linguagem, jamais a dicotomize do processo político da luta pela cidadania. O que jamais defendi foi uma alfabetização neutra, um puro ba-be-bi-bo-bu, que, ainda, partisse da linguagem dos educadores e das educadoras e não da dos educandos (FREIRE, 2006a, p. 199).

A pedagogia de Paulo Freire, ou simplesmente o “método Paulo Freire”, como ficou conhecido nos mais diversos cantos do planeta, tem como sustentáculo a proposta para a alfabetização de adultos instituída pelo educador como crítica ao sistema tradicional que utilizava a cartilha como ferramenta central da didática para o ensino da leitura e da escrita. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas ou de frases criadas de forma forçada, linguagem de cartilha, em suma, tipificada em afirmações como “Eva viu a uva. O boi baba. A ave voa”, dentre outros (WIKIPEDIA, 2006).

Quanto à Pedagogia da Esperança,

o essencial [...] é que ela [não é pura espera, nem esperança vã], enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. [...] Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero” (FREIRE, 1992, p. 10-11).

### **Por um esperança ontológica ancorada na prática**

Pedagogizar, com este espírito freireano, o campo dos Estudos Organizacionais, tendo em vista o modo como ele hoje prevalentemente se organiza<sup>iii</sup>, significa assumir, tal como ele propõe, que o saber libertador é o saber construído dialogicamente, quer dizer, pela instauração de uma pedagogia que começa, se faz e se refaz, com base no diálogo construído a partir da realidade dos oprimidos. Em muitos casos, os oprimidos sequer alcançam uma condição de vida ao nível de *zoe*<sup>iv</sup>, quanto menos a de um *bios politikos*, já que no trabalho a força vital lhes é expropriada, resultando igualmente destituídos de toda a dimensão política. O ser humano, deste modo, tem sua corporalidade transformada em mera massa geradora de labor (ARENDDT, 2004), mero depósito de energia capaz de gerar bens e riqueza para seu opressor, e não para si. Vivem, por assim dizer, o paradoxo das sociedades capitalistas contemporâneas fundadas no emprego e na economia especulativa, calcadas em “desemprego, substituição de empregos, salários congelados

ou reduzidos e, sobretudo, pseudo-salários que não permitem viver” (FORRESTER, 2001, p. 15). Esta condição aonde a vida humana é reduzida a mera força de trabalho (con)figura a condição humana do oprimido, ou a vítima, como refere Dussel (2002, p. 303, grifos nossos, e p. 373):

[...] sujeitos éticos, seres humanos que não podem reproduzir ou desenvolver sua vida, que foram excluídos da participação na discussão, que *são afetados por alguma situação de morte* (no nível que for, e há muitos e de diversa profundidade ou dramatismo); os que sofrem as imperfeições, os erros, as exclusões, as dominações as injustiças etc. das instituições empíricas não perfeitas, *finitas*, dos sistemas existentes.

São estas as vidas humanas que devem fazer face às prerrogativas do “horror econômico” (FORRESTER, 2001), absorvendo as suas características e introjetando este Outro para quem “[...] pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são ‘coisas’. [...] é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam ‘generosos...’” (FREIRE, 1988, p. 45). Este Outro opressor transforma tudo o que o cerca em objeto de seu domínio. Forrester (2001, p. 17) afirma, entretanto, que o horror anteriormente referido, não é uma condição puramente econômica, visto que “[a] economia não triunfou sobre o político. O contrário é que é verdadeiro”. Para ela, a globalização é o mundo dos negócios reduzidos à especulação.

Em oposição a isso, a pedagogia crítica de Paulo Freire apresenta o esforço de resgatar a vida onde ela ainda é possível, ou seja, na consciência, no “eu” que pode utilizar a razão para resistir ao mundo, atentando para as contradições dessa razão e de sua própria condição de existência (MAIA, 1998). A leitura da realidade feita por Freire e por autores vinculados à Teoria Crítica continua atual, bem como os seus principais elementos de crítica. O capital monopolista radicalizou os monopólios instituindo um capital financeiro internacional que viaja de país em país gerando riqueza – para alguns – e miséria para muitos. Os sujeitos continuam sendo apêndices da maquinaria, cada vez mais parecidos com ela e, no entanto, supostamente felizes com a instituição de reengenharias e dinâmicas de grupo, ajudados pela Psicologia ou por “metafísicas” ocultistas (MAIA, 1998).

Com sua pedagogia, Paulo Freire nos educa a dizer ‘não’ ao fatalismo, porquanto existem coisas que podem e outras que não podem ser feitas. Em virtude disto é que devemos ter a corajosa ousadia de pronunciar “não pode”, sem o medo de sermos antidemocráticos. Face à injustiça, à miséria, à impunidade e à barbárie, precisamos de uma pedagogia da indignação. O ‘não’ desacomoda, incomoda, desinstala. Dizer ‘não’ significa afirmar-se como ser. É uma busca pela ética, é valor, é postura (GADOTTI, 2005). A Pedagogia do Oprimido é, nesse sentido, uma referência educativa e civilizacional contra a idéia de que o ser humano está imobilizado dentro de espaços sociais condenados, mas onde ele tem o estranho e apaixonado desejo de permanecer (FORRESTER, 1997). Esta Pedagogia “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1988, p. 38). Ela permite, enquanto *práxis* transformadora, que o indivíduo se conscientize de sua condição de oprimido, ou de vítima<sup>v</sup>, e então conquiste a sua liberdade por meio de uma prática educativa dialógica na qual a aprendizagem, fazendo-se problematização da realidade do indivíduo, supera a coisa dita ou aceita, trazendo os envolvidos sempre e novamente para um novo diálogo. Ou seja, sem a dimensão da ação, por um lado, perde-se a reflexão e a palavra transforma-se em verbalismo, ou verborragia. Por outro lado, a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo. Alicerçado neste fundamento, está aqui, pensamos, uma das referências mais claras sobre qual deve ser o papel dos teóricos nos Estudos Organizacionais:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical,



quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1988, p.26).

A Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, concretiza-se em dois momentos distintos. O primeiro se realiza quando os oprimidos, por um ato de sujeitos, “vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação”. O segundo ocorre quando esta pedagogia, tendo já operado a transformação da realidade opressora, “deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1988, p. 41). Ela é, em si, a expressão desta experiência freireana, ou seja,

[...] que o educando precisa se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. [Em suma], o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, [...] e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 2006, p. 47).

A Pedagogia do Oprimido se apresenta, assim, como um meio potencialmente capaz de despertar os indivíduos de seu “sono dogmático” e do fatalismo, posição segundo a qual são renegadas quaisquer possibilidades de mudança que não aquelas violentamente provocadas pelo seu Outro opressor, inclusive quando este Outro é o opressor que habita e/ou nutre o próprio indivíduo. Ou seja, sistema de opressão não subsiste apenas graças ao “Outro opressor”, mas também na colaboração dos oprimidos, pois o oprimido abriga em si o modo de pensar do opressor, como um obsessivo<sup>vi</sup> que o impede de ver sua condição de ser livre, ou no mínimo com possibilidades de assim o ser. Ao apresentar-se como um “ser dual”, o oprimido fica então à deriva das suas próprias angústias e medos. Viviane Forrester vê nessa obsessão uma situação fatalista, como podemos apreender de sua crença de que “[...] estamos imobilizados dentro de espaços sociais condenados, locais anacrônicos que se autodestroem, mas onde temos o estranho e apaixonado desejo de permanecer, enquanto o futuro se organiza, debaixo de nossos olhos [...]” (FORRESTER, 1997, p.135).

É pois devido à possibilidade que o ser humano tem de perceber a sua real condição e de identificar aquele que o oprime, ou quem o coloca na condição em que está, que os princípios da pedagogia freireana tornam-se fundamentais seja para compreender em que condições, por meio da educação, o fatalismo pode ser superado, seja para evitar o equívoco da desvalia, ou seja, a tendência do oprimido de, na passagem de um pólo a outro, passar a ser o novo opressor. Realizar a pedagogia do oprimido como ação profunda contra a cultura da dominação implica esta distinção proposta por Freire entre “*educação sistemática*, a que só pode ser mudada com o poder, e os *trabalhos educativos*, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização” (FREIRE, 1988, p. 41, grifos do autor).

A opressão efetivada pela via organizacional ultrapassa, contudo, os limites da territorialidade intraorganizacional. Ela tende a instaurar-se no âmago da sociedade, ao atingir todos os que alcançam a condição de “alegres detentores de um emprego” (GUERREIRO RAMOS, 1989). O paradoxo da opressão é que em sua conquista também resultam oprimidos, assumindo, por um mecanismo que mantém e encarna a opressão, os limites do seu modo de

viver/pensar/agir hegemônico, acompanhado, muitas vezes, por um forte senão destrutivo sentimento de culpa. No contexto atual, ratifica Marcuse (1969, p.54), o movimento de totalização da sociedade solicita um ideal de indivíduo que se apresenta destituído da capacidade de avaliar eticamente a sua inserção e o seu papel em uma realidade social específica. O progresso técnico é conformador desta solicitação, a partir do momento em que sua dinâmica “[...] se tornou permeada de conteúdo político e o *logos* da técnica foi transformado em *logos* da servidão contínua. A força libertadora da tecnologia – a instrumentalização das coisas – se torna o grilhão da libertação; a instrumentalização do homem”. Em tal condição, o exercício da cidadania acontece, para os indivíduos, a partir da mera circunstância de *estar* detentor de um posto de trabalho e da sua capacidade de consumo; “[o] emprego é muito mais do que uma medida de renda: para muitos é a medida essencial de automerrecimento” (RIFKIN, 1996, p. 215).

O sistema capitalista contemporâneo trabalha exatamente neste sentido, ou seja, todos são convencidos a comprar tanto quanto possam, e antes mesmo de terem poupado o suficiente para pagar as compras já efetuadas. A necessidade de mais consumo é fortemente estimulada pela propaganda e todos os métodos de pressão psicológica (FROMM, 1956). Para tornar possível a consolidação do caráter social contemporâneo - capaz de conceber naturais as disparidades do capitalismo - o indivíduo teve de ser “instalado” nos moldes de uma pessoa que deseja gastar a maior parte de sua energia nos propósitos do trabalho, que adquiriu disciplina, particularmente ordenamento e pontualidade (FROMM, 1956). A função do indivíduo nessa sociedade é, então, a de mero produtor; a sua dimensão de existência é a dimensão do trabalho.

Nessa perspectiva, estes que se encontram perambulando pelas ruas, pedindo roupas, comida e dinheiro; os que vão sobrevivendo graças a pequenos furtos; os que estão *trabalhando* como guardadores ou limpadores dos carros, vendendo bebidas ou petiscos nos sinais de trânsito ou nas paradas de ônibus são *seres humanos* que existem na condição de *zoe*, meras vidas biológicas desprovidas de seus direitos como cidadãos, porque desprovidos de um salário, privados, então, das pretensas alegrias advindas do consumismo. O quadro de desqualificação do emprego tem como uma de suas evidências o anúncio do fim dos empregos no setor industrial, conforme retratado por Rifkin (1996), face ao qual nos cabe perguntar: Quais são as possibilidades, no futuro, para a vida humana associada?

Segundo Rifkin (1996, p.21), o empresariado norte-americano, no início do século passado, teve de modificar radicalmente a mentalidade da nação: transformar os trabalhadores de investidores no futuro em consumidores do presente. Esse pode ter sido o primeiro passo no engendramento da atual e massificada sociedade de consumo, não apenas nos Estados Unidos, mas, majoritariamente, nas sociedades ocidentais (e ocidentalizadas) modernas. Conforme refere o autor, “o homem e a mulher comuns eram estimulados a seguir o exemplo dos ricos, a adotar a aparência de riqueza e prosperidade até então restrita à aristocracia empresarial e à elite social” (RIFKIN, 1996, p. 21). Não é sem razão, portanto, que tal mudança de pensamento venha nos conduzindo a uma condição de sociedade na qual seres humanos são tratados como se fossem meros objetos, supérfluos e, o que é mais grave, a ponto destas mesmas pessoas acreditarem nisso (FORRESTER, 2001). Contrariamente ao suposto, essas pessoas não estão à margem do sistema; mas eles não são algo a ser exterminado, apenas a ser escondido, visto que “[n]a verdade [...] os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’” (FREIRE, 1988, p. 61). Normalmente ignora-se, diz Freire (2006c, p. 47-48), que

há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo na medida em que responde a ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num

tipo padronizado de resposta. [E] no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder.

Também se ignora este *ser*, mesmo quando animalizado pela alteridade torta de um Outro opressor. Por não ser igual ao seu semelhante - aquele a quem olha o rosto, por quem clama e a quem apela na esperança de qualquer ajuda - esse *ser* vive uma vida eivada de “nãos” e de indiferença. Não tem direito ao emprego e nem ao consumo; mas mesmo assim se vê rodeado pelos encantadores apelos mercadológicos divulgados pelas empresas nos mais diversos tipos de peças publicitárias com bens que, muito provavelmente, nunca terão meios de obter.

Marcuse (1969, p. 64) alerta para o fato de que “[n]a fase mais avançada do capitalismo, essa sociedade é um sistema de pluralismo subjogado no qual as instituições competidoras cooperam para a solidificação do poder do todo sobre o indivíduo”. Por tratar-se de um “indivíduo administrado”, o sistema, ao agir sobre ele, incentiva a individualização egoística e a atomização social, de tal modo que, em conjunto, abduzem de sua subjetividade em favor de uma objetivação do social que diminua, fruto dessa subsunção, os seus desejo e poder de articulação. Em tal contexto, as corporações, mesmo concorrentes, se organizam de modo a garantir a manutenção do controle social. Dessa maneira, as únicas liberdades possíveis para os indivíduos são estas que Marcuse (1969, p. 28) chama de “liberdades decepcionantes, [isto é], a livre competição de preços administrados, uma imprensa livre que se autocensura, a livre escolha entre marcas e engenhocas”. A liberdade limitada à escolha do que consumir é reflexo disso que Marcuse (1969, p. 29) detém como sendo um dos aspectos mais perturbadores da sociedade capitalista industrial: “o caráter racional de sua irracionalidade”. Isso ocorre, segundo ele, porque “[a]s criaturas se reconhecem em suas mercadorias; encontram sua alma em seu automóvel, *hi-fi*, casa em patamares, utensílios de cozinha. [...] [Em suma, o] controle social está ancorado nas novas necessidades que ela produziu”.

A partir dessa situação, o tratamento dado aos indivíduos marginalizados também parece estar fundado em um caráter social. Por um lado, ignora-se o pedinte; nega-se, instintivamente, a atenção àquele que implora por socorro; arremessam-se moedas fitando o vazio ou olhando com repulsa para o lado, e diz-se ‘não’ sem nem ao menos ouvir o que o outro deseja dizer. Por outro lado, afirma-se contundentemente que os desempregados ali estão simplesmente porque não gostam de trabalhar, são preguiçosos ou não se esforçam o suficiente para merecê-lo. Se alguém é rico, ele o é porque trabalhou, sendo, portanto, digno merecedor da posição que ocupa, lugar que poderá ser conquistado por qualquer um desde que faça o esforço suficiente para tal. Estes são alguns dos tantos mecanismos de defesa que os integrantes da chamada sociedade não-marginalizada utilizam para se prevenirem do sofrimento ético e para se eximirem de enxergar o entorno, em suma, a realidade de que os seres de que eles se recusam a ver também *são*, apesar de (quase) nada *terem*. É por meio deste vínculo dialético que o opressor também se desumaniza, posto que

[para ele] o dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e ter como classe que tem. [...] [N]a busca egoísta do *ter* como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser.

[...] Essa tendência dos opressores de inanimar tudo e todos, que se encontra em sua ânsia de posse, se identifica, indiscutivelmente, com a tendência sadista. [...] O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas - um amor à morte e não à vida (FREIRE, 1988, p. 46).



Ora, essas atitudes e juízos de valor conformam mitos, já que estes são um tipo de discurso. Ademais, afirma Barthes (1972), tudo pode se tornar um mito, posto que este é (in)formado por um Discurso, ou seja, todo objeto no mundo pode passar de uma existência silenciosa, fechada em si, para um estado oral, aberto à apropriação pela sociedade. É desta maneira mitológica que se institui no imaginário coletivo o ideal americano do *self-made man*, o homem forte que atinge o “sucesso” como mérito por uma vida de regramentos e esforços, ápice a ser perseguido por todos os indivíduos.

Nesse aspecto, a pedagogia de Paulo Freire, rompendo com a proibição da luta pelo direito de ser, permite que o oprimido e o opressor retomem a sua humanidade a partir de um processo de mútua libertação. Isto porque, na resposta à violência do opressor e na busca pelo seu direito de *ser* (daquilo que temos chamado de um ser *bíos*), o oprimido tira do opressor o poder de oprimir e de esmagar, abrindo a possibilidade deste vir a restaurar a humanidade que, enquanto opressor, havia sido perdida (FREIRE, 1988). Lutando por ser, o indivíduo se liberta e reencontra o amor, possibilitando que isto aconteça também com este que ainda insiste em oprimi-lo.

### Com Uma Pedagogia da Esperança...

Viviane Forrester (2001, p. 12) trata da política corporativista, cujo *ethos* se contenta em “banalizar as permissividades delirantes, a anarquia do mundo dos negócios e de uma economia de mercado transformada em economia puramente especulativa”. Como decorrência dessa concepção de mundo, o trabalho e a capacidade de ter um trabalho são apresentados como valores centrais, revelando “o impasse no interior do qual parece não haver outra saída senão ‘se adaptar’ às condições favoráveis ao lucro, nefasta à maioria”. Em Paulo Freire (2006b), distintamente a isso, o indivíduo é simultaneamente sujeito e objeto da História. No mundo da História, da cultura, da política, ele constata as coisas não para a elas se adaptar, mas para mudá-las.

Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismos, que o futuro [...] é problemático e não inexorável (FREIRE, 2006b, p.19).

É a partir de então que a Pedagogia do Oprimido se transforma, a nosso ver, em uma Pedagogia da Esperança. Esperança em um devir fundamentado na possibilidade de libertação dos oprimidos, no respeito à alteridade e na assunção da responsabilidade mútua pela condição de vida dos indivíduos de uma coletividade.

O educador Paulo Freire nutre com sua pedagogia (nossas) (se)mentes de esperança justamente por ter inserido em sua teoria da educação, o ideal de formação política dos cidadãos implicando, ainda, a capacidade de autocompreensão enquanto sujeitos da história (POLLI, 2005). Este modo-de-ser-esperança-crítica cria, a nosso ver, a possibilidade de libertação da ditadura de um lucro cada vez maior, um lucro que, de tão evidente, sequer pode ser percebido (FORRESTER, 2001).

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Esperança possibilita ao seres humanos saírem do ciclo fatalista que Forrester subscreve no “Horror Econômico”. Ora, nessa proposta pedagógica, a desopressão está carregada de humanidade e fraternidade, pois rompe com a falsa generosidade dos opressores, exercitada através de gestos de bondade carregados de intencionalidade de nada mudar, nem melhorar. Não seria esta a medida dos atos desta pretensa responsabilidade social

empresarial, na qual o interesse por uma diminuição da carga fiscal vem subsumido à veiculação da imagem de uma organização ali preocupada em fazer o bem. Aqui nos parece fundamental retomar o pensamento de Kant (2004), para quem o valor moral de uma ação é o desinteresse, por dever, não podendo uma ação ser moral, por mais conforme que seja à moral, se for realizada por algum interesse.

Assim sendo, os princípios da pedagogia freireana factibilizam a natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana, nutrindo a luta dos oprimidos de esperança, necessidade ontológica, imprescindível, mas tampouco suficiente para ancorar sua própria libertação. Esta luta, que não é um *libertar-a-si* egoístico, mas sim um libertar que também é compromisso com a libertação do “Outro opressor”, pode devolver a este, vítima da própria opressão, a humanidade perdida devido à natureza própria de seus próprios discursos/atos de opressão.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1988, p. 30).

### **... Em uma ética universal humana, em suma, dialógica**

[...] [M]e acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que [...] nos achamos, ao nível mundial e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadeza da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que fazemos na defesa e na prática da ética universal do ser humano (FREIRE, 2006b, p. 16).

Freire (2006b) assinala que uma das preocupações centrais de sua teoria é a aproximação cada vez maior entre o dizer e o fazer, entre o que o educador parece ser e o que ele/a realmente está sendo. Esta é, acreditamos, uma atitude rigorosamente ética, da qual nem educadores, nem educandos comprometidos com uma educação libertadora podem escapar. Ela implica todos os seres enquanto sujeitos históricos, transformadores, o que é possível apenas e quando verdadeiramente humanos. Neste aspecto, a ética da pedagogia freireana se aproxima da “teoria da ação comunicativa” do filósofo alemão Jürgen Habermas, já que para ambos o ideal de uma ética universal do ser humano, é a ética baseada no diálogo.

Para que essa dialogicidade na vida humana associada seja possível, é necessário pressupor que todos os indivíduos que são agentes nesse diálogo possam argumentar com o outro em uma relação de semelhança. A partir dessa visão, com efeito, seja numa relação professor-aluno, seja em outros ambientes organizacionais, pessoas em posições hierárquicas superiores e inferiores devem ater-se uns aos outros enquanto semelhantes, respeitando as suas diferenças e o mútuo direito à argumentação. A aproximação da ética freireana com a Ética do Discurso, conforme refere Karl-Otto Apel, configura o ideal de uma comunidade argumentativa que assume uma responsabilidade solidária em relação às conseqüências globais primárias e secundárias da atividade coletiva da humanidade (APEL, 2004). Essa concepção de comunidade argumentativa é

por ele formulada a partir da idéia do discurso argumentativo enquanto meio imprescindível para a fundamentação de normas morais. Isto se baseia no direito de consenso e na possibilidade de uma fundamentação última do princípio ético, condições de onde devem emanar todos os discursos argumentativos. Tais discursos são, no entanto, práticos da fundamentação de normas morais que garantam a integridade da convivência coletiva.

O espaço para o diálogo existe e é fundamental à consecução da pedagogia freireana. Nesta, mesmo aqueles cuja opinião diverge têm direito ao discurso. Sua pedagogia é dialógica e, dessa maneira, permite que a educação, ou melhor, a libertação aconteça fruto do saber compartilhado, construído socialmente.

Defender com seriedade. Rigorosamente, mas também apaixonadamente uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado o direito de termos o dever de 'brigar' por nossas idéias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo. (FREIRE, 2006a, p. 78)

Assim e na medida em que esses fundamentos éticos universais da educação freireana forem trazidos para a realidade organizacional, o Outro passará a ser visto como um semelhante digno de estima e respeito mútuos, apesar da natureza peculiar das suas responsabilidades, ou dos distintos papéis organizacionais que diferentes sujeitos são chamados a desempenhar. Mais claramente: o que está em jogo não é o fato de estar situado em um nível acima ou abaixo na hierarquia funcional; o que há, consoante à natureza da ação educativa defendida por Paulo Freire, são sujeitos desempenhando papéis distintos, senão complementares, atuando com responsabilidades próprias e mutuamente implicadas. Ou seja, cada um dos envolvidos na ação age com responsabilidade face a Outrem, respondendo pelas ações ali efetivadas, segundo uma prática convivial de respeito mútuo e autêntico.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2006b, p. 24).

Com base nesta maturidade ética é que se instaura, e nisto cremos firmemente, uma ética fundada na responsabilidade pelo Outro, na alteridade de quem me é semelhante, e exatamente pela grandeza de tal semelhança, ele me é dado em sua alteridade como alguém tão estranho. É desse Outro que advém o chamamento ético pela responsabilidade por sua vida e pelas condições que possui para realizar a sua existência. É justamente por estar imbuída dessa noção de responsabilidade que a ética, desde a prática pedagógica visada por Paulo Freire, é possível de ser assumida como uma ética humana universal. Ao se tornarem uma presença no mundo, com o mundo e com os outros, os indivíduos libertos da opressão que os impedia de *ser*, agora já *são*. E *sendo*, se tornam responsáveis pelo Outro acima de tudo, tal como propõe Lévinas (1993, p. 79): “[...] O Outro, próximo ou distante, confere-lhe uma responsabilidade, irrecusável como um traumatismo, responsabilidade acerca da qual o eu não tinha tomado decisão, mas da qual não pode fugir, enclausurado em si”.

## Considerações Finais

Estamos convencidos, à guisa de conclusão, que os ideais freireanos podem transformar o modo de agir e de pensar e, conseqüentemente, a existência humana nas organizações, chamados que fomos a atuar de maneira complexa, ou seja, ética, política e socialmente. A assunção da responsabilidade por si e por Outrem (implicando na humanização dos sujeitos desumanizados pelo modelo de pensamento/ação incrustados no *modus vivendi* prevalente) traz consigo a

exigência por um outro modo de existir nas (das) organizações, próprio de uma existência ética enraizada nos valores universais de responsabilidade, respeito e alteridade.

A pedagogia de Paulo Freire revitaliza nossa esperança na derrocada da desumanidade gerada pela oposição entre oprimidos e opressores, seja no âmbito social ou intraorganizacional. Com esse referencial, tivemos igualmente a pretensão de apontar caminhos de possibilidade para quem se depara com sua força vital desvanecida, ou se encontra desprovido de trabalho. Tais possibilidades se traduzem, em termos de condição humana, na realização de uma vida ativa, política, consciente e responsável por si, pelo Outro e pelas coisas da coletividade da qual são parte. Assim, face à realidade de desesperança e fatalismo a envolver a condição humana nos dias atuais, aqui tipificada em Forrester, Rifkin e Dejours, a pedagogia freireana abre caminhos de possibilidade de transformação; de superação desta racionalidade binária, dicotômica de “bom e mal”, “opressor e oprimido”, “agressor e vítima”.

Em Paulo Freire, a superação dessa lógica dicotômica, tanto quanto do sistema perverso que hoje condiciona a vida humana associada, é possível a partir de uma prática pedagógica comprometida dialogicamente com a libertação do oprimido, quer dizer, segundo uma relação pedagógica que, por também implicar-se na libertação do opressor, pode sim inaugurar o amor. Em tais condições, é possível a cada Um assumir o seu papel de semelhante frente a um Outro que o interpela e de ambos frente a Todos, inaugurando, uma vez mais, um modo de viver/pensar/agir calcado na responsabilidade e no respeito mútuo e autêntico pela alteridade de Outrem.

Assumir tais referências no campo dos Estudos Organizacionais supõe imbuir-se de suficiente coragem para repensar a lógica que rege as relações interpessoais dentro e fora das organizações; rever com fortalecido espírito crítico as condições com base nas quais se estabelece o vínculo indissociável entre os indivíduos na organização e desta com a sociedade; questionar o modo capitalista de produzir, vender e acumular. Acreditamos, sem complacências, que uma sociedade onde todos agem e vivem de maneira lúcida e consciente é possível. A mudança surge desde o interior do sistema no qual vivemos para, assim, recriá-lo e transformá-lo em um outro melhor, mais justo e possibilitador da produção, reprodução e manutenção de vidas humanas dignas, de maneira mais solidária e não-egoística.

A transformação por nós defendida só é possível porque os valores apresentados pela pedagogia de Paulo Freire, ou seja, a liberdade, a dialogicidade e a responsabilidade, são universais e esta universalidade substantiva - humana, ética, responsável - é seu e nosso horizonte e compromisso.

---

Notas explicativas:

<sup>i</sup> Grafamos ‘viver/pensar/agir’ desta maneira por entender que ambos os termos estão em inflexão e fazem parte de um *continuum* que coerente no qual cada uma das dimensões está em relação inexorável com as outras duas.

<sup>ii</sup> É necessário deixar claro, aqui, que a dimensão política de que falamos não se refere a um engajamento com nenhum partido político. Tratamos da dimensão política da vida (*bios politikos*, resgatando o conceito de Aristóteles) como uma participação ativa nas coisas da sociedade.

<sup>iii</sup> ‘Organizar’ foi, aqui, repetido propositalmente, pois, assim como assumimos que a realidade é socialmente construída, acreditamos que a realidade organizacional é construída a partir dos interesses daqueles que ocupam os cargos estratégicos das organizações, os que têm poder de decidir e de influenciar. É claro, contudo, que existem fatores contingenciais que acabam por limitar a ação desses indivíduos que têm o poder de agir em nome de uma maioria que é tratada como minoria.

<sup>iv</sup> De acordo com Ferrater Mora (2004, p. 3014), para muitos filósofos na Antiguidade, *zoe* significava “a vida como vida ‘orgânica’, princípio vital ou vitalidade”.

<sup>v</sup> Termo com o qual preferimos designa-los, seguindo o conceito de Dussel.

<sup>vi</sup> [do latim obsessore] – Espírito inferior, agente eventual ou cármico da obsessão, encarnado ou desencarnado que, em ação irrefletida ou premeditada, domina, persegue, assedia ou importuna, em virtude da sintonia moral estabelecida (PORTAL DO ESPÍRITO, 2006)

## Referências

- APEL, Karl-Otto. La Ética del Discurso como Ética de la Responsabilidad: Una Transformación Postmetafísica de la Ética de Kant. In: APEL, Karl-Otto; DUSSEL, Enrique. **Ética del Discurso y Ética de la Liberación**. Madrid: Ed. Trotta, 2004.
- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2004.
- BERGER, Christa. Entre a desesperança e a organização. **Constelaciones de la Comunicación**. Ano I, número 1, setembro de 2000. Fundacion Walter Benjamin Ciências de la Comunicación. p. 152 – 159. Buenos Aires
- DEJOURS, Christophe. **A Banalização da Injustiça Social**. 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2002.
- FERRATER MORA, José. **Dicionário de filosofia**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2004. 4 v.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 13<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006<sup>a</sup>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 33<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006c.
- FROMM, Erich. **The Sane Society**. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1956.
- FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- FORRESTER, Viviane. **Uma Estranha Ditadura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- GADOTTI, Moacir. O Plantador do Futuro. **Viver Mente e Cérebro**. v.4, p.6-15, Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A Nova Ciência das Organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1989.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do Outro Homem**. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1993
- MAIA, A.F. sobre Ética e Individualidade a partir da *Mínima Moral*. **Psicologia USP**, São Paulo, v.9, n.2, p.151-177, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641998000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 07 fev. 2008.
- MARCUSE, Herbert. **Ideologia da Sociedade Industrial**. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1969.
- POLLI, José Renato. Freire e Habermas. **Viver Mente e Cérebro**. v.4, p.56-65, Rio de Janeiro: PORTAL DO ESPÍRITO. **Portal do Espírito: Obsessor**. 2006. Disponível em <<http://www.espirito.org.br/portal/doutrina/vocabulario/letra-o.html>>. Acesso em 14 dez. 2006.



RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos Empregos**: O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

RUBIO, Eduardo Medina. Freire: consciência e libertação (a pedagogia perigosa). **Revista da Faculdade de Educação**. v.23, n 1-2, São Paulo: USP, 1997. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100003&script=sci\\_arttext#aut1](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100003&script=sci_arttext#aut1). Acesso em 27 fev. 2007.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**; conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 7ª ed. São Paulo: Record, 2003.