

História e Projetos da Pedagogia Crítica: Trilhando um Caminho Possível no Ensino da Administração

Autoria: Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão, Ana Paula Paes de Paula

Resumo:

O objetivo deste artigo é realizar uma análise histórica da pedagogia crítica e questioná-la como um projeto possível de educação em Administração. Para isto, em primeiro lugar analisaremos as perspectivas não-críticas da Escola Tradicional, da Escola Nova e do Tecnicismo no contexto político-social brasileiro. Em seguida, apresentaremos as Escolas Crítico-Reprodutivistas de Althusser e Bourdieu e analisaremos a Escola Crítica. Após este trajeto histórico, discutiremos a agenda de trabalho da pedagogia crítica, abordando o material didático, os programas de curso e o currículo, bem como enfatizando as alternativas de trabalho advindos da perspectiva crítica como a análise crítica dos livros, a teoria do currículo oculto e a teoria crítica de currículo, refletindo sobre como elas podem repercutir no ensino da administração. Na conclusão, contestaremos a impossibilidade da pedagogia crítica como projeto de educação em Administração, discutiremos os limites do artigo e apresentaremos recomendações para futuras pesquisas.

Introdução

Quando um educador da área de Administração adota uma perspectiva pedagógica, ele está educando seus olhos para questões específicas da realidade. Está escolhendo o que deve ser valorizado, em detrimento de outras questões que não são seu foco de estudo e mesmo de seu interesse. Ele decide problematizar determinadas questões da realidade e ignorar outras, ou mesmo nem considerar a existência delas. Neste sentido, a própria realidade já se apresenta como fruto de sua conformação teórica. Entre as perspectivas pedagógicas que podem ser adotadas no ensino da administração, gostaríamos de destacar a educação crítica, justamente porque esta se diferencia ao estimular seu adepto a considerar todos os aspectos de uma dada realidade, realizando um constante exercício dialético.

Um exemplo de pesquisa que se comprometeu com a perspectiva da educação crítica na Administração foi o trabalho de Paes de Paula e Rodrigues (2006) que versava sobre as dificuldades de inserção da pedagogia crítica nos cursos de administração, apontando que são raros os experimentos na área tanto no que se refere à utilização de conteúdos que recorrem a um epistemologia crítica, quanto no que se refere a estimular um posicionamento mais crítico dos educandos em relação aos conteúdos tradicionais dos cursos de Administração, ou utilizar práticas pedagógicas que rompam com a assimetria entre docentes e estudantes na sala de aula. Os autores discutiram no artigo experiências ocorridas em outros países, recuperando a tradição do *critical management education* e também autores brasileiros que tratam da questão, como Maurício Tragtenberg e Fernando Prestes Motta. Eles ainda relataram o fracasso de sua própria experiência em um curso de especialização em Administração.

As experiências relatadas por Paes de Paula e Rodrigues (2006) demonstram que em termos educacionais, filiar-se a uma postura crítica significa enfatizar o conflito e a contradição presentes na construção da realidade. Além disso, comprovam que ser crítico em educação significa, portanto, compreender a trajetória histórico-social do pensamento filosófico educacional e o atual contexto em que ele se insere. Neste sentido algumas questões precisam ser respondidas: Quais as oposições feitas e quais as integrações estabelecidas entre a

pedagogia crítica e as teorias educacionais anteriores? Quais as alternativas teóricas da perspectiva crítica em educação? E quais os projetos pedagógicos possíveis?

A fim de responder estas perguntas é fundamental percorrer a trajetória da crítica em educação, ressaltando os trabalhos dos autores brasileiros e estrangeiros de inspiração Freireana, como Gadotti (1988, 1995), os de inspiração frankfurtiana, como Pucci (1994), Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000 e 2004) e Giroux (1986, 1999) e os de inspiração marxista, como Libâneo (2003), Saviani (2003) e Apple (1989, 2006). O objetivo deste artigo é realizar este percurso e questionar a pedagogia crítica como um projeto possível de educação em Administração.

Para isto, em primeiro lugar analisaremos as perspectivas não-críticas da Escola Tradicional, da Escola Nova e do Tecnicismo no contexto político-social brasileiro. Em seguida, apresentaremos o rompimento promovido pelas Escolas Crítico-Reprodutivistas de Althusser e Bourdieu que, contraditoriamente, e em certa medida, apresentam uma continuidade com a perspectiva anterior; para, enfim, chegar-se à denominada Escola Crítica. Após este trajeto histórico, discutiremos a agenda de trabalho da pedagogia crítica, abordando o material didático, os programas de curso e o currículo, bem como enfatizando as alternativas de trabalho advindos da perspectiva crítica como a análise crítica dos livros didáticos (NOSELLA, 1979, FREITAG, 1993 e FARIA, 1994), a teoria do currículo oculto (GIROUX, 1986) e a teoria crítica de currículo (SILVA, 1999), refletindo sobre como elas podem repercutir no ensino da administração. Na conclusão, contestaremos a impossibilidade da pedagogia crítica como projeto de educação em Administração, apontaremos os limites do trabalho e apresentaremos recomendações para futuras pesquisas.

As Escolas não críticas da Educação

Os teóricos da Escola Tradicional, perspectiva dominante do início do século passado até os anos 30 no Brasil, não percebiam a escola como um espaço político e cultural. Pelo contrário, tentaram despolitizar a linguagem do ensino, transformando a escola à imagem da fábrica, cujos processos eram padronizados, em busca da máxima eficiência. Essa metáfora ganhou êxito, principalmente, com a teoria de currículo de Bobbit (1918), em que, inspirado na teoria científica da administração de Taylor, estruturou uma teoria da educação que buscava transformar o aluno (insumo) em mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho (produto). É com base nesta teoria e de seus revisionistas, tais como Parsons (1968) e Dreeben (1968) que se estipulou que a educação universitária deveria ser focada na produção de força de trabalho para o mercado. Percebemos, portanto, que há uma grande identificação entre a teoria tradicional de educação, o sistema capitalista de produção em geral e a ideologia das *business schools* em particular.

No Brasil, O “Manifesto da Escola Nova”, de 1932, marcou o movimento de renovação educacional liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Esta perspectiva buscou corrigir a visão tradicionalista, através da defesa da escola pública, laica e gratuita. Inspirados pelos pensamentos de Rui Barbosa e John Dewey acerca da importância social da escola, seus idealistas acreditavam que a escola, concebida como “pequenas comunidades”, era o espaço da criatividade e da auto-aprendizagem (DEWEY, 1916). Apesar das críticas direcionadas à Escola Nova, como o espontaneísmo e falta de rigor científico, não podemos nos esquecer do importante papel que ela cumpriu de oposição à teoria tradicional da educação, principalmente no tocante à crença de que a escola era o espaço ideal para o desenvolvimento da democracia (GADOTTI, 1987, p. 105).

O surgimento da ditadura militar no Brasil trouxe consigo a concepção tradicional da escola, sob o enfoque do tecnicismo. Baseada no behaviorismo ou nas teorias comportamentalistas, esta perspectiva apregoa a eficiência, racionalidade e produtividade. Isso gerou uma acelerada burocratização da escola, que passou a se valer dos sistemas de controle de aprendizagem e tecnologias de ensino. Com o propósito tornar a escola objetiva e funcional, esta teoria da educação exige a operacionalização dos objetivos de ensino pelos professores, a fim de medir os comportamentos observáveis, mensuráveis e controláveis. Isto justifica, por exemplo, a preferência por questões de múltipla escolha nos sistemas de avaliação.

Cada uma destas teorias de educação tem uma compreensão sobre o papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem. No caso da teoria tradicional, o aluno é compreendido como o “não informado” e o professor é o “o transmissor de conhecimento”. Na Escola-Nova, o aluno é compreendido como o “rejeitado” e o professor como o “facilitador”. Na escola tecnicista, o aluno era concebido como o “improdutivo, incompetente e ineficiente” e o professor como o “instrutor” (LIBÂNEO, 2003). Gadotti (1987, p. 105) contribui com uma análise muito adequada do que, realmente, o tecnicismo significou em termos educacionais (históricos e sociais):

O período pós-64 é que deve ser considerado um retrocesso sob muitos aspectos: não pode ser caracterizado apenas pelo ‘tecnicismo’ de suas propostas, o que daria a impressão de ter centrado seu projeto educacional nas técnicas pedagógicas, continuando as buscas metodológicas da Escola Nova, quando, pelo contrário, foi uma ruptura autoritária em relação a esta. Seu caráter principal é o autoritarismo, o elitismo e o descaso pela formação popular.

Escolas Críticas da Educação

Principalmente a partir das décadas de 60 e 70, a educação passou a ser analisada sob a perspectiva crítica, inspirada nas teorias de mesmo nome da sociologia e da filosofia das décadas de 40 e 50. Primeiramente, surgiram as análises crítico-reprodutivistas de Althusser (1971) e Bourdieu e Passeron (1977), que concebiam a escola como o aparelho reprodutor do Estado e como reprodutora do capital cultural da sociedade, respectivamente. Na perspectiva de Giroux (1997, p. xv) “este tipo de análise é teoricamente falho, politicamente incorreto e estrategicamente paralisante”. Essas teorias viam a escola simplesmente como reprodutora da ordem hegemônica, no seu aspecto econômico, social e/ou cultural. Assim, a escola preparava os sujeitos para sua adequação à sociedade, ou melhor, a escola era o *locus* do ajustamento do indivíduo às esferas produtivas do capitalismo.

A principal falha das teorias reprodutivistas é a importância exagerada atribuída às estruturas como reguladoras da vida humana, esquecendo-se que elas próprias foram socialmente construídas e, portanto, podem ser socialmente desarticuladas. Como afirma McLaren: “os indivíduos não sucumbem à inevitabilidade de uma tradição que os mantém prisioneiros de idéias ou ações fixas, mas são capazes de usar o conhecimento crítico para alterar o curso dos eventos históricos. Os indivíduos [...] são *tanto* produtores *quanto* produtos da história” (grifos do original McLAREN, 1997, p. xv). Os reprodutivistas fracassam ao não irem além da análise da dominação, desconsiderando a escola como um agente de resistência. Nestas teorias há pouca compreensão das contradições, o que impossibilita qualquer proposta de mudança social e emancipação humana.

A descrença na capacidade dos sujeitos de suplantarem as estruturas faz dos críticos-reprodutivistas, na visão de Giroux (1997), os “conselheiros do desespero”. Apple complementa esta crítica, dizendo que os crítico-reprodutivistas “parecem estar demasiadamente encantados com uma visão da escola tipo ‘caixa-preta’” (APPLE, 1989, p. 55). A única semelhança entre as teorias crítico-reprodutivistas e a pedagogia crítica (radical para Giroux) é a oposição que fazem à racionalidade tecnocrática.

A limitação da visão mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas da educação foi claramente demarcada pela inconformidade encontrada nos dados coletados por pesquisas etnográficas na educação, como por exemplo, a de Paul Willis (1991), em que se percebeu que os próprios alunos possuíam a capacidade de tanto reproduzir quanto penetrar na estrutura dominante e subvertê-la (APPLE, 1989). O que podemos deduzir disto é que a escolha epistemológica dos teóricos da corrente reprodutivista é que conformavam os sujeitos dentro das estruturas, e não que os sujeitos realmente não têm capacidade de suplantá-las. Os crítico-reprodutivistas, podem, por causa disso, ser chamados de reformistas, à medida que reservaram às pessoas somente espaços de micro-emancipações, ou astúcia, como diria Paulo Freire. Isso pode ser afirmado uma vez que eles esvaziaram os processos sociais tais como compromisso moral, solidariedade de grupo e responsabilidade social de seu conteúdo radical situando-os mais na estrutura de ajustamento social do que na emancipação social e política (GIROUX, 1997).

A pedagogia crítica se opõe a isto. Podemos perceber esta diferença já em sua proposta teórica: “pensar alternativas pedagógicas que representem a base para uma educação social democrática e coletivista, despida do individualismo egoísta e relacionamentos sociais alienantes” (GIROUX, 1997, p. 67). Diferentemente do ideal escolanovista, que também lutava em favor da escola como espaço democrático, a pedagogia crítica tem consciência das contradições presentes na instituição escolar: ao mesmo tempo em que ela produz a ordem dominante, ela e reproduz resiste a esta hegemonia. Nas palavras de Giroux (1997, p. 28): “as escolas são espaços contraditórios; elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a sua lógica de dominação”.

Ao conceituar a educação crítica, caracterizada como “experiência formativa”, Adorno (2003, p. 141) retira a formação do âmbito instrumental e leva-a para o campo dialético:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política (...) [pois] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas de operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas (ADORNO, 2003, p. 141).

Adorno (2003, p. 27), faz uma severa crítica à perspectiva instrumentalista da escola afirmando que “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado”.

A educação crítica tem a função de “consertar e transformar o mundo (...). Ele fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar”. (MCLAREN, 1997, p. 192). Ao educador crítico cabe o papel de questionar os conteúdos programáticos e estruturas das instituições de ensino e da sociedade, bem como

denunciar todas as formas de opressão e reprodução das estruturas de dominação, incluindo a si mesmo no processo de avaliação crítica (SILVA, 2004, p. 3).

Segundo Giroux (1997), essa visão sobre o ensino crítico sofre uma grande influência dos trabalhos da Escola de Frankfurt, que oferecem aporte importante no que diz respeito à crítica à racionalidade positivista:

A Escola de Frankfurt oferece uma análise histórica, bem como um arcabouço teórico penetrantes que condenam a cultura do positivismo em seu sentido mais amplo, enquanto, ao mesmo tempo, fornecem ‘insight’ sobre como aquela cultura torna-se incorporada dentro do ‘ethos’ e das práticas escolares. Embora, haja um crescente volume de literatura educacional que é crítica à racionalidade positivista nas escolas, falta-lhes a sutileza teórica do trabalho de Horkheimer, Adorno e Marcuse (GIROUX, 1997, p. 24).

A dimensão crítica privilegia, então, a consciência histórica, através do uso da dialética nas relações entre a cultura dominante e dominada, permitindo que esta última se aproprie das ferramentas de resistência e construa uma nova realidade social, baseada na aquisição do conhecimento. Dessa forma, o professor deve se comportar como um intelectual público transformador, que assume os riscos de uma “práxis voltada para a democracia e justiça social, que procura se amparar em princípios éticos, solidários e na busca da coerência entre discurso e ação” (SILVA, 2004, p. 7).

Podemos conceituar a educação crítica como o jogo dos conflitos, transmutados em contradição, em que as condições de produção e reprodução da vida humana em sociedade e com a natureza são analisadas enquanto constituição de uma forma político-social da vida humana. Essa contextualização é que possibilitará a compreensão da educação como um fenômeno político e ético. A contradição básica presente na educação crítica, conforme Apple (1989, p. 31), consiste em:

As escolas não são ‘meramente’ instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. (...) Em segundo lugar, ela subteoriza e portanto negligencia o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente *contraditórias* sob algumas formas muito importantes.

Vincular a educação à ética e à política, não significa tomá-la como um aconselhamento ou aperfeiçoamento moral, significa internalizar a necessidade de intervenções objetivas na práxis humana nos níveis materiais, psicológicos e sociais. Sobre isso, nos ensina Adorno (2003, p. 143):

Organização do mundo converteu-se em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente.

Educar-se criticamente significa analisar a totalidade dos fenômenos sociais, posicionando-se frente às questões, ao invés de somente reproduzi-las, mas também significa uma dose de adaptação às normas da sociedade vigente, já que as pessoas encontram-se inseridas dentro de uma forma de socialização já existente. “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse

os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 2003, p. 144). Vale ressaltar, como nos lembra Novelli (2006, p. 164) que adaptação não significa “identidade com a racionalidade tecnológica”. Neste sentido, a educação é um processo eminentemente ambíguo no tocante à “formação para a consciência e para a racionalidade” (ADORNO, 2003, p. 144).

Convivendo com as contradições sob uma perspectiva dialética, a pedagogia crítica procura transformar a escola em um local de desenvolvimento do compromisso moral, da solidariedade de grupo, da responsabilidade social, fomentando uma individualidade não autoritária, preservando a conscientização da necessidade de desenvolver suas próprias escolhas e atuar sobre elas (GIROUX, 1997). Focando os esforços nos processos de resistências os educadores críticos compreenderão: “a primazia da experiência estudantil como terreno fundamental para compreender-se como a identidade, política e significado constroem ativamente as diferentes intervenções e mediações dentro da esfera do ensino escolar” (McLAREN, 1997, p. xiv).

O professor, nesta perspectiva, passa a desempenhar um importante papel no processo de mudança social, agindo como um “intelectual transformador”, que se preocupa com: “o ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social” (McLAREN, 1997, p. xviii).

Muitas vezes os professores não conseguem atuar como intelectuais devido às suas necessidades de poder, segurança na Academia, sucesso pessoal e reconhecimento, o que faz com que a “pesquisa acadêmica [fique] comprometida à medida que é assimilada pelo *status quo* da disciplina; é cada vez mais escrita para os colegas e não para o público em geral, e é julgada pelo rigor empírico de seus argumentos e pelo conceito (mal-empregado) de neutralidade científica” (McLAREN, 1997, p. xviii).

Devido a estes elementos é que Maar (2003) afirma que as principais funções da educação na sociedade burguesa, cujo sistema produz a barbárie e a desumanização, são a crítica radical e a resistência. Essas funções podem ser alcançadas pelo resgate do passado, das experiências de barbárie pelas quais diferentes sociedades já sofreram em nome da eficiência e do progresso. Quando a sociedade se aliena desta necessária tarefa do resgate da memória, corre-se o risco da naturalização da realidade, refratando-se os fatos sociais em leis objetivas de desenvolvimento. Tudo isso subjuga os sujeitos à adaptação, retirando-se da educação seu potencial emancipador.

Adorno (2003) afirma que somente através da compreensão dos elementos que fizeram com que as pessoas se despissem de suas consciências em prol de um tirano, autorizando-o a empreender as piores barbáries imaginadas, é que se poderá impedir que este tipo de atitude se repita no futuro. Seus ensaios “O que significa recuperar o passado?” e “Educação após *Auschwitz*”, ambos de [1971] 2003, tratam desta questão. Em sintonia com ele, Giroux (1997) diz que os professores e pesquisadores que querem atuar como intelectuais devem considerar o referencial do que ele denomina libertação da memória:

[Consiste no] reconhecimento daqueles exemplos de sofrimento público e privado cujas causas e manifestações exigem entendimento e compaixão. (...) manifestações de sofrimento que constituem as condições passadas e imediatas da opressão. O desvelamento do horror do sofrimento passado e a dignidade e solidariedade da

resistência nos alertam para as condições históricas que constroem tais experiências (GIROUX, 1997, p. 30).

Com essa libertação da memória, há o resgate dos “outros” (GIROUX, 1997, p. 30), das realidades das outras pessoas que não compartilham das mesmas condições de vida que possuímos. Com isso, conseguimos ampliar nossos horizontes e entender que a realidade não é somente aquela que nos circunda, mas o conjunto de todos os outros que criam, reproduzem e/ou sofrem com a ordem hegemônica. Conseguimos compreender a historicidade e a concretude das ações. Um administrador, por exemplo, teria a possibilidade de refletir sobre o que seu trabalho resulta em termos sociais e políticos mais amplos, com vistas a: “compreender a realidade da existência humana e a necessidade de todos os membros de uma sociedade democrática de transformarem as condições sociais existentes de forma a eliminar esse sofrimento no presente” (GIROUX, 1997, p. 30).

Podemos concluir que a educação crítica é o mesmo que se conscientizar das relações contraditórias entre as estruturas de pensamento do sujeito e sociedade e aquilo que ele não é. Isso significar estar apto às experiências. Assim, o ato de conhecer o mundo é o mesmo que experimentá-lo, percebendo-o no nível intelectual e concreto. Experimentar o mundo é educar-se para a emancipação (ADORNO, 2003).

Concordamos com Maar (2003, p. 27) quando este afirma que “a educação crítica é tendencialmente subversiva”, mas não podemos ser ingênuos a ponto de torná-la ideológica. Isso aconteceria se nos arvorássemos na independência do sujeito de qualquer forma de estrutura, como se ele fosse um ser atômico em suas relações em sociedade. Esse engano poderia nos levar a uma falsa compreensão de emancipação. Alertam-nos Adorno e Becker sobre isso: “as tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo, coletivistas-reacionárias” (ADORNO, 2003, p. 142). Becker complementa argumentando que: “é preciso tomar cuidado para não converter o ‘homem emancipado’ em um ideal orientador”.

Esse engano poderia levar os educadores críticos a desvirtuarem-se em relação à sua perspectiva, impondo soluções e modos de fazer emancipatórios, que não correspondem à maneira como os sujeitos envolvidos construiriam seus próprios processos de libertação. A imposição de emancipação é arbitrária e autoritária, da mesma forma como as premissas das teorias de educação tradicional e tecnicista, combatidas pela crítica. Nas palavras de Maar:

O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional (2003, p. 15).

Os Projetos de Educação Crítica

A pedagogia crítica é composta do que podemos chamar de agenda de trabalho, ou seja, ela possui algumas áreas da educação sob a qual desenvolve reflexões. Como parte desta agenda de trabalho, a pedagogia crítica desenvolve uma sólida análise das questões entre Estado, educação e cultura, realizando uma ampla crítica social, que abordamos nos itens anteriores e que adequa muito bem ao caso do ensino em administração, considerando a crescente mercadorização dos cursos, o seu caráter tecnicista e a alienação intrínseca à própria ocupação. Outro item desta agenda de trabalho avalia as esferas internas à escola, como a

análise do currículo (teoria crítica do currículo e teoria do currículo oculto), a análise do material didático e dos programas de curso. São destes projetos da educação crítica que trataremos a seguir, refletindo como eles podem repercutir no ensino da administração.

Material Didático

Material didático propriamente dito só existe no Brasil para o ensino fundamental e constitui-se de uma variedade de livros, apostilas, filmes e textos avulsos sobre uma determinada disciplina acadêmica, que têm como objetivo abranger o compêndio teórico estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) para alunos de uma determinada série escolar. Estes materiais seguem, portanto, determinações legais, juntamente com suas secretarias regionais e programas de educação especiais. A determinação legal do material didático data de 1930, com uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais “desordenados e sem a correção ou crítica de outros setores da sociedade, tais como partidos, sindicatos associações de pais e alunos etc.” (FREITAG, 1993, p. 11).

Para o ensino superior, não há nenhuma orientação legal acerca da construção dos materiais didáticos que serão utilizados nos cursos de graduação. Há, no MEC, uma indicação geral de livros e outros materiais que podem proporcionar o aprendizado requerido pelas disciplinas dos mais diversos cursos de graduação.

Quando falamos, portanto, da análise do material didático em um curso de terceiro grau, estamos nos referindo aos livros-texto adotados pelos professores em seus cursos e não aos materiais estabelecidos em lei. Nos cursos de administração predominam principalmente os “manuais de gestão” e a literatura de “pop-management”, fortemente inspirada nos livros de auto-ajuda (WOOD, Jr e PAULA, 2002). À mesma maneira que os materiais didáticos do ensino fundamental, os “manuais de gestão” e a literatura de “pop-management” compreendem uma forma de se apresentar os conteúdos acerca de um determinado tema, através da escolha de textos, exemplos e exercícios. Porém, eles fazem mais que isso, “tais materiais sempre incorporam um conjunto de suposições a respeito do mundo” (GIROUX, 1997, p. 35). Analisando-os para além da racionalidade instrumental, podemos compreender seu papel como reproduzidor do sistema dominante, através de seus exercícios, exemplos e textos, tentando ajustar seus leitores a um determinado tipo de comportamento e consciência. Analisá-los criticamente significa fazer como nos ensina Faria (1994, p. 17): “refletir sobre alternativas para o livro didático é refletir sobre o papel da educação na sociedade capitalista e da possibilidade de ela contribuir para a transformação desta sociedade”.

A mecanização dos materiais didáticos (GADOTTI, 1987) reforça a separação entre a concepção e o ensino. Sua suposta neutralidade o torna “à prova de professor” (GIROUX, 1997, p. 35), pois os conteúdos de uma determinada disciplina já foram previamente selecionados, bem como os exemplos e o sistema de avaliação. O que é importante, já foi definido pela editora do livro, restando ao professor a reprodução obediente ao material. O docente de ensino superior, principalmente na área de administração, por sua vez, não questiona a padronização do material, pois, como apontado por Alcadipani (2005), o “Professor Bombril” não tem tempo para preparar aulas, ler antecipadamente o material indicado e nem “perder seu tempo” na elaboração de avaliações. Ele tem que correr de uma escola para outra, nas quais trabalha como horista, para fazer um salário que julgue suficiente ao seu padrão de vida. Essa situação subtrai da função do professor a escolha do que deveria ser ensinado e o que cada tema significaria na experiência cultural de seus alunos.

O material didático vira cartilha. E essa cartilha direciona as atividades dos professores e dos alunos, tornando-os simples objetos da aprendizagem. A leitura, nesta concepção, esvazia-se de todo seu potencial crítico, tornando-se um amontoado de palavras estéreis, que não fertilizam nenhum novo conhecimento, nem fazem florescer a compreensão sócio-histórica sobre o assunto que versam. Um exemplo disso é a pesquisa realizada por Dorfman (1983) sobre a revista *Readers Digest*, em que ele apresenta uma exposição impressionante do valor crítico da análise de texto, percebendo-se o pouco valor dado à compreensão das conexões históricas e dialéticas dos acontecimentos:

O conhecimento não transforma o leitor; pelo contrário, quanto mais ele lê a *Digest*, menos ele precisa mudar. É aí que toda aquela fragmentação volta a desempenhar o papel que sempre pretendeu que desempenhasse. Nunca se supõe um conhecimento prévio (...) mês após mês, o leitor deve purificar-se, sofrer de amnésia, empacotar o conhecimento que adquiriu e colocá-lo em alguma prateleira escondida para que não interfira no prazer inocente de consumir mais, tudo de novo. (...) O conhecimento é consumido por seu efeito tranqüilizador, para uma ‘renovação da informação’, para um intercâmbio de banalidades. Ele só é útil à medida que pode ser digerido como anedota, mas seu potencial para um pecado original foi eliminado, juntamente com a tentação de gerar verdade ou movimento – em outras palavras: mudança” (DORFMAN, 1983, p. 68).

O que Dorfman (1983) descreve sobre a *Readers Digest* pode ser compreendido no âmbito dos livros didáticos. O conteúdo desses materiais poderia ser chamado por alguns – certamente os reformistas – de ingênuo. Para os críticos, porém, são chamados de ideológicos e reprodutores do sistema hegemônico. Eles tornam o momento da adaptação, entendida como enquadramento à sociedade dominante, o principal momento da educação, rompendo com a autonomia do sujeito neste processo. Segundo Maar (2003, p. 26), neste sistema, os indivíduos “perdem a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo”.

Devemos, porém, lembrar-nos que a relação entre os materiais didáticos e a formação crítica não se dá de forma mecânica. O fato de um determinado material didático reproduzir a ordem dominante não indica que todos os alunos serão passivamente absorvidos por esta ideologia. Existem, como sabemos, as resistências, capacidade intrínseca ao ser humano de construir sua história e agir para além das barreiras impostas, vislumbrando uma nova forma de vida e de organização da sociedade. Segundo a perspectiva da pedagogia crítica, portanto, o material didático (assim como todos os elementos que ela analisa) devem ser despidos de sua aura de neutralidade e cientificidade e denunciadas suas estratégias de reprodução da ordem dominante. Isso se aplica também aos materiais críticos. Eles também não devem ser lidos como cartilhas, cujas premissas devam ser seguidas e obedecidas, a fim de formar um aluno criticamente. Isso não é crítica, pelo contrário, é uma nova forma de alienação.

O que possibilita a formação crítica, é a compreensão dos alunos e o estímulo dos professores para analisar a totalidade do material em questão, seja ele um texto, um livro ou um filme. É buscar a resposta sobre: o que este material quer significar? Por que ele atribui estes significados às coisas/eventos? Em que contexto político, histórico e econômico ele foi construído? A quem ele se destina? O que ele silencia? Com estas respostas, que gerarão novas perguntas, podemos indicar que há o caminho para a formação crítica. Este procedimento é inspirado na dialética negativa de Adorno (1998), procedimento intelectual que submete todos os pensamentos ao crivo da crítica, reelaborando-os continuamente, desnudando-o de seus entraves ideológicos.

Nesta concepção, podemos compreender a sugestão de Adorno (2003) de que todos os materiais culturais podem ser utilizados como recursos didáticos para a formação crítica, desde que sua análise atenda aos objetivos descritos acima. Desta forma, ele apresenta a possibilidade do uso da televisão como recurso didático na formação crítica dos alunos, fazendo as seguintes recomendações:

Este ensino deveria desenvolver aptidões críticas, ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias, deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as, sobretudo, em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado (ADORNO, 2003, p. 80).

Uma análise semelhante pode ser feita para os livros-texto de Administração. Que tipo de ensino está sendo transmitido por eles? Como usá-los como reflexão crítica da profissão? Como revelar as contradições e contextualizações das teorias expostas?

Programas de Curso

De forma análoga aos materiais didáticos, a pedagogia crítica debruça-se sobre a análise dos programas de curso, a fim de revelar as estruturas do currículo oculto. O importante é compreender quais são os interesses adjacentes ao estabelecimento deste ou daquele conteúdo programático como o necessário à formação do estudante. A eficiência, linguagem imersa na confecção dos currículos, prevê um comportamento passivo dos estudantes, conformando-os às normas do mundo do trabalho e à obediência frente à autoridade.

Buscando romper com este ciclo reprodutivo, os educadores críticos resgatam a noção de análise dos fins. A vinculação de uma atividade laboral ao seu resultado social e sua significação política é o início do processo de resgate da aptidão à experiência formativa. Nesta direção, Giroux (1997) apresenta uma proposta de programa de curso estabelecido nas bases do ensino crítico. Este programa possui duas esferas de objetivos de ensino: os macro-objetivos e os micro-objetivos.

Os macro-objetivos oferecem os “blocos teóricos” que permitirão aos estudantes estabelecer as conexões entre os “métodos, conteúdo e estrutura de um curso e sua importância para a realidade social mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 84). Os macro-objetivos se prestam a auxiliar na diferenciação entre o conhecimento diretivo do produtivo, trazer à tona o currículo oculto e proporcionar a formação crítica e política. Entendemos por conhecimento produtivo aquele que é instrumental. Já o diretivo, consiste na análise especulativa entre meios e fins. “O conhecimento diretivo é um modo filosófico de investigação no qual os estudantes questionam o propósito do que estão aprendendo (...) questiona-se como o conhecimento produtivo deve ser usado” (GIROUX, 1997, p. 85). Os micro-objetivos consistem naqueles tradicionalmente associados aos programas de curso: conteúdos de disciplinas, sistema de avaliação e cadência de temas. Sua finalidade é proporcionar a aquisição de um conhecimento selecionado, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e de investigação específicas.

Esta proposta de programa de curso de Giroux (1997) apresenta um grande avanço em direção à pedagogia crítica. Através do relacionamento entre os objetivos macro e micro, os estudantes terão acesso às conexões entre os objetivos dos cursos e as normas que os delineiam, compreendendo as relações estruturais presentes na sociedade, que acabam por

determinar a forma como os conteúdos devem ser valorados. Nas palavras de Giroux (1997, p. 85), “os macro-objetivos são destinados a fornecer um paradigma que permita que os estudantes questionem o propósito e valor dos micro-objetivos, não apenas na medida em que se aplicam a um determinado curso, mas também à sociedade mais ampla”.

Emerge aqui então a questão de como poderíamos aplicar esta proposta de programa de curso no ensino da administração. Certamente em primeiro lugar seria preciso repensar todo o projeto pedagógico do curso, o que traz para a pauta a questão do currículo, que abordaremos no item a seguir.

Currículo

O currículo aparece como objeto de estudo pela primeira vez, nos EUA dos anos vinte do século passado, em conexão ao processo de industrialização e massificação da educação. A preocupação dos teóricos era pela maximização da eficiência do currículo. Os primeiros estudos foram inspirados na obra “*The Curriculum*” de Bobbitt (1918), em que o currículo é comparado à estrutura de uma fábrica, guardando estreita relação com a administração científica de Taylor. Nesta concepção, o currículo compreendia a especificação de objetivos, procedimentos e métodos passíveis de mensuração. (SILVA, 1999). O que se pretendia era organizá-lo de modo que o produto do ensino (aluno) pudesse ser planejado no maior número de detalhes possível, garantindo um nível padrão de aprendizagem.

Definir o que é o currículo já nos revela a concepção de formação que o pesquisador tem em relação aos alunos. Considerá-lo um conjunto encadeado de disciplinas, ou uma orientação de avaliação reflete a importância atribuída a determinadas facetas do processo de ensino. Silva (1999) nos auxilia nesta questão:

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem [deve ser] muito menos ontológica (que é o verdadeiro ‘ser’ do currículo) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?) (...) Quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder (SILVA, 1999, p. 14).

A questão central a qualquer teoria de currículo é acerca de qual conhecimento deve ser ensinado. Para responder a esta questão, cada teoria de currículo se questiona acerca da natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, 1999). Outra questão que vem colada a esta é a respeito das pessoas que se quer formar, já que cabe ao currículo transformar quem o seguirá (SILVA, 1999). “As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 1999, p. 15).

Silva (1999) defende que currículo não é somente um conjunto de conteúdos que transmitem determinado conhecimento. Ele também define a subjetividade e identidade dos alunos. Isso pode ser compreendido pela definição da própria palavra *curriculum*, que significa “pista de corrida”, ou seja, a trilha que nós seguimos para construir nossa história, “em que acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 1999, p. 15).

É sintomática, por exemplo, a constatação de Giroux (1997), de que 85 a 95 por cento dos projetos curriculares americanos estão submersos na racionalidade tecnocrática. Esse quadro não revela somente uma definição técnica do currículo. Ele revela que há fortes interações

entre a forma de organização produtiva da sociedade e seus objetivos na formação de seus alunos.

Apple (1989) complementa a perspectiva crítica de Giroux (1997) com o argumento de que o importante é analisarmos *porque* aspectos específicos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento factual e objetivo, e não somente *o que* o aluno adquiriu de conhecimento. Para isso, Apple (1989, p. 68) propõe duas questões sobre currículo: “de que maneira concreta o conhecimento oficial pode representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade? Como é que as escolas legitimam estes padrões limitados e parciais do saber como verdades inquestionáveis?”.

Estas perguntas devem ser direcionadas a, pelo menos, três esferas da educação: (1) as regras de socialização do cotidiano, que confirmam a inquestionabilidade de certos conhecimentos; (2) o currículo escolar como motor deste conhecimento; e (3) a prática educacional do professor em sala de aula, legitimando o conhecimento estabelecido (APPLE, 1989).

Um movimento de reavaliação das teorias tradicionais de currículo surgiu a partir da década de 60. Conhecidos por “movimento de reconceitualização”, formando as correntes da “nova sociologia da educação”, liderada por Michael Young na Inglaterra; os Reprodutivistas Althusser e os franceses Bourdieu e Passeron; e os críticos Paulo Freire, Apple, Sacristán e Giroux. A revolução empreendida por estes teóricos não ocorreu somente no nível da discussão abstrata, mas também na forma prática do fazer educacional. Essas correntes se preocupavam com a questão do por que o currículo era organizado da forma apresentada e o que esta organização dos conhecimentos significava em termos de ideologia e poder.

A Nova Sociologia do Currículo apresenta perspectivas sobre o currículo baseadas em questionamento de raízes filosóficas continentais, tais como o existencialismo, a psicanálise, o marxismo e a fenomenologia. Elas investigam “como a própria textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula geram diferentes significados, restrições, valores culturais e relacionamentos sociais” (GIROUX, 1997, p. 47). A abordagem sócio-fenomenológica analisa a realidade escolar como uma construção social, em que os significados são ‘dados’ pela situação, mas também construídos e modificados através das interações sociais. O estudante é compreendido dentro de uma dinâmica estrutural-funcionalista. São consideradas nesta análise as relações humanas, no nível da linguagem e das categorias de significados.

O problema desta forma de análise é que ela se deixou levar para um subjetivismo idealista, sucumbindo ao relativismo cultural, marcadamente presente nas visões fragmentárias da vida social. Essa atitude faz com que a realidade social seja pasteurizada ao ser retirada de seu ambiente natural, conforme descrito por Giroux: “ao concentrar-se exclusivamente no micronível da escolarização, no estudo das interações em sala de aula, a nova sociologia deixa de ilustrar como os arranjos sócio-políticos influenciam e limitam os esforços individuais e coletivos para construir conhecimento e significado” (GIROUX, 1997, p. 60). Podemos afirmar que esta abordagem carece de uma teoria de mudança social e emancipação, que poderia ser constituída a partir da análise da ideologia presente nas significações das relações sociais entre os estudantes e professores. “As percepções subjetivas estão dialeticamente relacionadas com o mundo social e não simplesmente a espelham” (GIROUX, 1997, p. 59).

Outra corrente de análise do currículo é a perspectiva reprodutivista, cujos principais interesses são a determinação entre os valores das classes dominantes e a formação dos estudantes e a análise da escola como aparelho reprodutor do Estado.

A terceira abordagem é a neomarxista que difere das visões anteriores pelo reconhecimento de que as escolas estão ligadas aos princípios e processos que “governam o local de trabalho, insistindo-se em conectar as forças da sociedade mais ampla com as micro-análises, tais como os estudos em salas de aula” (GIROUX, 1997, p. 60). Esta perspectiva vincula-se a uma visão crítica do currículo oculto. Ele não deve ser compreendido como uma forma clausura, e sim, como uma possibilidade de mudança. Conhecer sua natureza e funcionamento permite aos educadores desenvolver um material didático, programas curriculares e relações em sala de aula mais democráticas. O próprio exercício de reflexão do currículo oculto já é uma maneira rica de estímulo do conhecimento crítico em sala de aula. Sob o crivo da crítica, a análise de currículo busca responder às seguintes questões:

1. O que conta como conhecimento curricular?
2. Como tal conhecimento é produzido?
3. Como tal conhecimento é transmitido em sala de aula?
4. Que tipos de relacionamentos sociais em sala de aula servem para espelhar e reproduzir os valores e normas incorporados nas relações sociais aceitas de outros lugares sociais dominantes?
5. Quem tem acesso a formas legítimas de conhecimento?
6. Aos interesses de que este conhecimento está a serviço?
7. Como são mediadas as contradições e tensões políticas e sociais através de formas aceitáveis de conhecimento escolar e relacionamentos sociais?
8. Como os métodos de avaliação predominantes servem para legitimar as formas de conhecimento existente? (APPLE, 1989, p. 79)

Acreditamos que este tipo de análise de currículo é um caminho para um projeto pedagógico de caráter crítico, a partir do qual irradiaria outros elementos educacionais como o material didático, os programas de curso e as estratégias didático-pedagógicas. Este é um desafio que está colocado para todo o ensino superior, mas que se torna ainda mais crítico quando tratamos dos cursos de administração, que são perpassados pela ideologia capitalista e a alienação.

Conclusões

Neste artigo realizamos um percurso histórico sobre a pedagogia crítica e realizamos algumas considerações sobre os projetos da educação crítica, apontando os desafios que eles representam para os cursos de administração. À primeira vista, dadas as limitações intrínsecas de caráter ideológico dos cursos de administração, pode parecer que a pedagogia crítica não é projeto possível. No entanto, discordamos desta conclusão, pois ainda que a pedagogia crítica exija uma reestruturação radical da racionalidade que tradicionalmente permeia a Administração, seus projetos discutidos neste artigo evidenciam que esta tarefa não é impossível. Ao contrário, esta tarefa nos parece mais que necessária, exatamente porque nestes cursos residem a base ideológica do capitalismo em suas várias estratégias de alienação.

Este posicionamento nos faz questionar o próprio papel da universidade, que se distancia de sua tarefa educacional básica quando passa a formar para o mercado e não mais para a vida e a cidadania. Assim, a questão “para quem interessa um dado projeto educacional?” não pode deixar de estar colocada. Vale ressaltar que a imersão da administração na lógica instrumental do mercado não é exclusiva a esta formação. Em uma análise dialética, percebemos que a singularidade encontrada neste caso contém reflexos de uma situação muito mais ampla, em que vemos inúmeras graduações sujeitas ao tecnicismo, desde as ciências exatas até mesmo às

sociais. O que tem imperado no ensino superior nos últimos anos é a utilização da formação para o desenvolvimento de um sistema econômico, que necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada para mantê-lo em curso e sobrepujar as tentativas de resistência a ele, que emergem no seio da sociedade civil.

A pedagogia crítica nos faz lembrar que como docentes contribuimos para formação destes profissionais e como pesquisadores fornecemos os conteúdos que são utilizados neste processo de formação. A quem servimos neste processo? Às empresas, ao Estado ou à sociedade? O provável que respondêssemos: “a todos!”, mas quando resgatamos qual é o papel de um educador e qual é sua responsabilidade enquanto intelectual, não podemos deixar de questionar a quais ideologias estamos vinculados. Emerge aqui a importância da educação crítica, pois é justamente ela que vai possibilitar a manutenção destes questionamentos, impedindo que se perca de vista o fundamento ético que posiciona um educador e pesquisador.

Por outro lado, acreditamos que a pedagogia crítica somente pode ser adotada como perspectiva educacional caso se compreenda seus significados contextuais. Somente um educador consciente da concretude e historicidade desta pedagogia é que pode verdadeiramente assumir-se crítico e, assim, desenvolver projetos nesta direção.

Cumprimos o objetivo previsto para este artigo, mas reconhecemos que ele está pontuado de limites. Tanto a evolução histórica da pedagogia crítica, quanto a sua agenda de trabalho ainda podem ser aprofundadas, bem como ainda é preciso analisar na comunidade acadêmica as implicações que esta agenda tem para o ensino administração. Certamente a realização de pesquisas sobre a atual natureza dos cursos de bacharelado em administração, bem como experimentos reais de pedagogia crítica nestes cursos poderão trazer outras contribuições para este debate. De qualquer forma, acreditamos que avançamos mais um passo nesta discussão, reafirmando sua importância e os caminhos que podem ser seguidos no futuro.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAG, Bárbara. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

- GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.
- LIBÂNIO, José Castro. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.
- MAAR, Wolfgang Leo. À Guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos, 1979.
- PAES DE PAULA, Ana. Paula. ; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. RAE. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 10-22, 2006.
- PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão cultural na Escola de Frankfurt. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Antonio Ozaí da. **Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica**. Revista Espaço Acadêmico, n. 42, Novembro, 2004. Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_critica.htm Acessado em 14/12/2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- WOOD JR, Thomaz, PAULA, Ana Paula Paes de. Pop-management: contos de paixão, lucro e poder. Revista **Organização & Sociedade**, v. 9, n. 24, 2002.
- ZUIN, Antônio Álvares Soares, PUCCI, Bruno e RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- ZUIN, Antônio Álvares Soares, PUCCI, Bruno e RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.