

“A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER”:
LEITURAS CRÍTICAS NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR¹

Carolina Machado Saraiva de Albuquerque Maranhão²
Fernanda Miranda de Vasconcelos Motta³

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra. (...)
Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”*
Paulo Freire

Resumo

Através da leitura de Freire acerca da importância do ato de ler, propõe-se a discussão sobre a formação crítica do profissional de Administração. Essa formação passa pela conscientização de que a educação não é neutra e de que o discurso presente na mídia de massa e nas fontes de pesquisa utilizadas é persuasivo, tentando convencer o leitor de uma determinada visão da realidade. Para ilustrar o impacto que este silenciamento pode ter na formação do administrador, serão apresentadas as denúncias de uso de mão-de-obra infantil na cadeia produtiva da Tinta Suvinil, Tinta Coral, ONG Mão de Minas e Faber Castell. Ao final, são apresentadas as diretrizes de Freire para o ensino crítico, bem como a indicação de fontes de pesquisa críticas que podem auxiliar o trabalho do docente de Administração, a fim de despertar os alunos em relação a uma visão menos ingênua e astuta desta ciência social aplicada.

Palavras-chave: Ensino Crítico em Administração, Pedagogia Crítica, Teoria Crítica.

Abstract

Trough the reading of Freire concerning the importance of reading, it is proposed the discussion about the critical education in Business Administration. To achieve this it is needed to understand that it is not neutral and that the discourse presented in the mass media is persuasive such as in the books and other research material. These materials try to convince its readers about some hegemonic view of the political instance. To illustrate this it will be presented a case about the silencing of the use of children labor force in the supply chain of Tintas Suvinil, Tinta Coral, ONG Mãos de Minas e Faber Castell. In the conclusion, will be presented some guidelines of Critical Pedagogy as understood by Freire. It will be presented also some research alternatives for the critical education in the business area that can help the professors in their work, in view to clarify for the students the critical pedagogy guidelines.

Key Words: Critical Management Education, Critical Pedagogy, Critical Theory.

1. Introdução

O aumento da preocupação com o social tem sido alvo de inúmeros estudos práticos e acadêmicos da Administração. Em geral, estes trabalhos versam de maneira otimista sobre a responsabilidade social e ressaltam o interesse das organizações em desenvolver práticas éticas e comprometidas com o mercado em que atuam (Franceschi *et al*, 1998; Paula, Pinto e Paiva, 2001; Fabião, 2002; Corrêa e Medeiros, 2003). Nesta perspectiva, responsabilidade social consiste em “não só fazer as coisas bem, segundo regras de mercado, mas fazer as coisas boas, segundo princípios éticos” (Cappellin e Giuliani, p. 11, 1999).

No outro extremo, estão os estudiosos que duvidam desta intenção romântica, argumentando que o interesse da empresa pelo bem-estar social não passa de uma etiqueta de promoção mercadológica (Baracho e

¹ Os autores agradecem o apoio da FAPEMIG e do CNPQ no desenvolvimento deste trabalho, através da concessão de bolsa de estudos para doutorado.

² Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

³ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Félix, 2002; Soares, 2004). Para estes autores, a responsabilidade social empresarial vai de encontro com o princípio de desenvolvimento capitalista, não sendo possível a coexistência dos conceitos de organização capitalista e atuação socialmente responsável (Soares, 2004).

Weber (1991) concorda com a impossibilidade da genuína preocupação empresarial com o social, quando afirma que a atividade econômica das empresas as torna individualistas e egoístas. Estas procuram somente solucionar seus problemas de custo e almejam benefícios em curto prazo. Porém, buscando permanência de longo prazo no mercado, as empresas se propõem a coordenar ações beneficentes, minimizando os impactos decorrentes de suas atividades econômicas na sociedade e no meio ambiente. O interesse no social é, portanto, fruto do interesse próprio (novamente egoísta e individualista) em se manter lucrativa. Nesse sentido, o autor (1991, p. 420) apresenta o conceito de garantia da legalidade: “baseia-se (...) no pressuposto de que cada um dos dois (empresas e sociedade) esteja interessado também no futuro e na continuação das relações de troca (...) e que por isso a empresa cumprirá as promessas dadas e evitará pelo menos violações graves de boa-fé”.

Promoção mercadológica ou não, desde 2000 a revista Exame publica, anualmente, o Guia de Boa Cidadania, em que analisa os projetos sociais desenvolvidos por empresas brasileiras e os classifica conforme importância, impacto social, montante investido, entre outros critérios, gerando o *ranking* das empresas cidadãs. Este *ranking* é disputado entre as empresas, que chegam a ponto de estabelecer como meta, participar deste guia. Além disso, sua colocação no *ranking* é amplamente divulgada ao público geral, como um troféu.

Esta postura voraz por premiações reflete uma distorção em relação ao que deveria ser o foco principal: a preocupação com o social. Verifica-se que, mais importante que promover o bem-estar social, é a divulgação estritamente mercadológica das boas-ações empresariais.

Essa manipulação da mídia em torno das ações de responsabilidade social tem sido denunciada por algumas instituições como, por exemplo, o Instituto de Observatório Social, que, em janeiro de 2006, denunciou quatro empresas ao Ministério do Trabalho pelo uso de mão-de-obra infantil em suas cadeias de produção. As empresas são Faber Castell, a ONG Mãos de Minas, A BASF (fabricante da Tinta Suvinil) e a ICI (fabricante da Tinta Coral). Apesar de terem violado a lei, as empresas continuaram a concorrer aos prêmios de empresas-cidadãs. A BASF, por exemplo, foi contemplada com o 2º lugar no *ranking* de empresas socialmente responsáveis no guia da revista Exame de boa cidadania, no mesmo ano da denúncia.

Este artigo pretende fazer uma análise crítica a respeito da tendência de silenciamento da mídia de massa e dos órgãos que estabelecem os critérios de responsabilidade social e premiam as empresas-cidadãs e o impacto deste fenômeno na formação dos administradores. O silenciamento destes atores, ao que tudo indica, representa um forte esquema de legitimação das leis de mercado e põe em xeque a validade dos *rankings* e selos de empresas socialmente responsáveis, muito cobiçados atualmente. Fortes aliados para a reprodução, consciente ou não, deste sistema de ocultação da realidade, são os espaços das salas-de-aula dos cursos, principalmente no nível da graduação, em que são formados os profissionais.

Dando ênfase ao aluno que pretende se tornar um profissional de administração, a problemática deste artigo se torna ainda mais importante. Na função de “conto do vigário institucionalizado” (Machado, 1989, p. 15),

as ações destes profissionais causam grande impacto no contexto social, na medida em que podem acabar criando “falsos ícones” que serão, de forma equivocada, cultuados pela opinião pública. Apesar disso, ou por isso mesmo, aos alunos de administração não são apresentadas questões vinculadas às conseqüências sociais e individuais de suas ações profissionais. Pelo contrário, os alunos se formam alienados de qualquer reflexão sobre o comprometimento de seu trabalho com a autovalorização do capital. Conforme Machado (1989, p. 29):

Tomado tradicionalmente como instrumento capitalista facilitador e promotor de consumo crescente, [a Administração] tem uma função mais sutil e importante, qual seja, o de perceber o nível de resistência de sociedade em relação ao processo capitalista como um todo, camuflando-a no seu aspecto revolucionário e transformando-a em simples oposição passível de cooptação ideológica.

O que se defende, neste artigo, é a idéia de que o aluno de administração precisa se distanciar de uma consciência ingênua ou astuta e evoluir para uma consciência crítica (Freire, 1989), por meio da qual poderá refletir, dialeticamente, sobre o exercício de sua profissão.

Nesse sentido, serão apresentados os casos de empresas que, legitimadas pela mídia e por algumas instituições como modelos de responsabilidade social, foram alvo de denúncias de exploração do trabalho infantil, em sua cadeia produtiva. Eles servirão de ponto de partida para um aprofundamento na análise empreendida por Freire a respeito da importância, para a educação, do estímulo à leitura crítica. Assim, o principal suporte teórico deste trabalho será o livro “A Importância do Ato de Ler” (1989), em que Freire vincula a leitura crítica à crença na capacidade transformadora do ser humano, através da educação.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (Freire, 1989, p. 12).

Em síntese, a primeira parte do artigo apresentará a denúncia de uso de mão-de-obra infantil nas jazidas da Minas Talco, que fornece matéria-prima para empresas tais como ONG Mãos de Minas, Tintas Suvinil, Tintas Coral e Faber Castell. A segunda parte tratará dos pilares do ensino crítico. Posteriormente, serão apresentadas as idéias de Freire sobre o valor do processo de formação de consciência crítica para a educação. A terceira parte apresenta o discurso burguês sobre a responsabilidade social empresarial e a crítica a este discurso hegemônico. Por fim, será apresentada uma reflexão sobre a aplicabilidade das idéias de Freire ao espaço da sala-de-aula, mais especificamente no ensino da administração.

2. O Silenciamento Sobre o Uso de Mão-de-obra Infantil na Cadeia Produtiva

No Distrito Mata dos Palmitos, interior de Minas Gerais, está sediada a mineradora de rocha esteatita, também chamada pedra-sabão ou minério de talco, denominada Minas Talco. Esta mineradora é fornecedora de talco para inúmeras empresas, entre elas a ONG Mãos de Minas, Tintas Suvinil, Tintas Coral e Faber Castell. O problema é que esta empresa utilizava mão-de-obra infantil na extração das pedras.

A denúncia foi feita em janeiro de 2006, pelo Observatório da Realidade Social, instituto associado à CUT e a diversos outros sindicatos trabalhistas do Brasil e do mundo. Na edição da revista de n. 9 (janeiro de 2006) eles contam a história da exploração da mão-de-obra infantil na região, que segundo Casara (2006, p. 16) é:

Um enredo velho e sem novidades. Porque tudo aqui já foi denunciado à exaustão por pesquisadores e organizações ligadas à infância. Tudo aqui, de fato, não mostra nenhuma novidade. Mas do lado de fora dessa Mata ninguém sabe de nada, ninguém viu nada. As crianças, ora, as crianças. São apenas testemunhas de sua própria tragédia.

A exploração de mão-de-obra infantil fere inúmeros tratados internacionais, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, o trabalho infantil em mineradoras é considerado criminoso, pois representa risco eminente à integridade física e mental das crianças. A erradicação do trabalho infantil é uma meta global e um dos pilares da responsabilidade social empresarial. Mesmo assim, percebe-se um grande silenciamento da mídia de massa e dos órgãos que defendem a responsabilidade social empresarial. Isso leva a um questionamento sobre o real propósito das certificações e premiações de algumas empresas-cidadãs amplamente divulgadas nas revistas de negócios.

Ao se consultar os sites, relatórios, premiações e avaliações das principais instituições que propagam a cidadania corporativa (ABRINQ, Instituto ETHOS, Instituto AKATU e Guia de Boa Cidadania Corporativa – Revista EXAME), nenhum deles menciona algo sobre a denúncia feita. O que se percebe é um silenciamento total sobre os fatos e, este silenciamento pode ser considerado, então, como uma posição ideológica.

A empresa BASF, produtora da Tinta Suvinil, acusada de usar mão-de-obra infantil em sua cadeia de produção, recebeu o 2º lugar no *ranking* de empresas socialmente responsáveis no guia de Boa Cidadania Corporativa do mesmo ano, não havendo nenhuma menção ao fato, nas reportagens e na análise da empresa feitas pela Revista Exame. A Faber Castell, outra empresa que sofreu a mesma denúncia, é signatária da SA 8000, criada pela *Social Accountability International*. Esta norma prevê a auditoria na cadeia produtiva para verificar se estão sendo cumpridas as práticas responsáveis, dentre elas a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança (Casara, 2006).

A ONG Mãos de Minas é uma das principais revendedoras da produção de artesanato em pedra-sabão da Mata dos Palmitos. Sediada em Belo Horizonte, e fundada em 1983, é hoje uma das maiores do país em sua área de atuação. Seu objetivo é “apoiar o artesão e produtor informal mineiro em relação à comercialização e à legalização das vendas” (Mãos De Minas, 2006). Com um faturamento de 8 milhões de reais em 2002, as peças chegam a ter um reajuste de cerca de 1000% em relação ao que é cobrado no local de produção (Casara, 2006).

Observa-se, então, que o discurso coeso, proclamado pelas revistas de negócios e órgãos de certificação, busca a construção e legitimação de uma realidade que, apesar de vendida como neutra, é parcial e politicamente elaborada. Ao se pensar no contexto da sala de aula, em que essas instituições se tornam referências largamente utilizadas pelos alunos, as questões anteriormente discutidas ganham um peso considerável. Sobretudo no ensino de administração, em que a metodologia de análise de *cases* empresariais divulgados na mídia impressa é largamente aplicada pelos docentes.

O ponto de partida para se discutir as concepções ingênua e astuta e diferenciá-las da concepção crítica é romper com a idéia de que a educação é um “quefazer puro em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração” (Freire, 1989, p. 10). Ler criticamente é compreender o mundo em que se vive. Desta forma, propor aos alunos leituras que rompam com o discurso hegemônico sobre responsabilidade social os auxiliará a “lerem” melhor o mundo, já que a “leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (Severino, 1989, prefácio).

3. Pilares do Ensino Crítico

Quando se fala de ensino crítico, normalmente está sendo feita referência aos princípios epistemológicos de duas tradições teóricas: a de inspiração marxista e a de inspiração pós-estruturalista. Esta segunda corrente é muito presente nos estudos sobre ensino crítico de *management*, sendo menos explorada no campo da educação, em que a filiação crítica normalmente está associada à tradição marxista e até mesmo anarquista (Silva, 2004; Passetti, 1998; McLaren, 1997, Gadotti, 1991 e Giroux, 1997). As diferenças quanto à concepção do que é crítica e de como a emancipação pode ser alcançada, nas duas tradições mencionadas, implicam em conceituações diferentes do papel do ensino crítico, apesar de ambas distinguirem-se da tradição funcionalista/positivista da educação, ao revelarem a não neutralidade do sistema de ensino e dos grupos de interesses existentes por trás deste discurso (Perriton e Reynolds, 2004).

No trabalho é adotada a tradição marxista do ensino crítico, através das reflexões de Freire. De acordo com esta concepção, o ensino crítico 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).

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).

As principais premissas da concepção crítica do ensino podem ser resumidas, com base em Silva (2004); Perriton e Reynolds, 2004; McLaren (1997); Freire (1981 e 1989), nos seguintes itens:

1. O processo de aprendizagem é analisado considerando-se o contexto histórico, político, econômico e social;
2. “A sociedade também educa”, não cabendo somente à escola esta função;
3. As escolas não são instituições neutras. Ela é o *locus* de disputa política, econômica, cultural e social;

4. As escolas devem ser analisadas dialeticamente enquanto estruturas que reproduzem as desigualdades sociais e o discurso hegemônico ao mesmo tempo em que criam alternativas para a resistência e libertação destas dominações;
5. O questionamento de princípios “*taken for granted*” tanto da prática, quanto da teoria ensinada, revelando que a educação é uma formação tanto técnica quanto moral;
6. A unidade de análise é social e não individual, dando ênfase aos conceitos de comunidade e construção social da realidade;
7. O objetivo é a emancipação dos grupos sociais e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Em relação ao ensino crítico em Administração, Grey e Mitev (1995) ressaltam que raros são os estudos empreendidos. Essa informação encontra eco na produção nacional, conforme Paula e Rodrigues (2006). Os autores mencionados defendem que, no Brasil, os primeiros estudos sobre este tema remetem aos trabalhos Alberto Guerreiro Ramos, com a publicação de “A Nova Ciência da Administração”; Maurício Tragtenberg (2004), com o livro “Educação, Política e Sindicalismo”; e Fernando Prestes Motta (1990), com o livro “Organização e Poder”.

4. Proposta Paulo Freire e a Importância do Ato de Ler

Paulo Freire tornou-se um grande educador por acreditar na capacidade crítica da educação e, apesar de ter se dedicado ao método de alfabetização de adultos, acreditamos que as discussões provocadas por este educador servem também para o ensino universitário. Sua proposta de educação tem por objetivo exaltar o aluno como sujeito de seu aprendizado e estabelece que o ato de alfabetizar-se é eminentemente político. Denominado de “círculo da cultura”, o processo crítico de educação não aceita a idéia de que ao educador cabe o papel de “encher” as cabeças “vazias” de seus alunos. Pelo contrário, o aluno torna-se responsável por seu processo de aprendizagem na construção de “uma linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (Freire, 1989, p. 7).

A importância do ato de ler baseia-se na premissa ontológica de que não se pode aprender mecanicamente a ler as palavras. A alfabetização é um processo intimamente ligado à compreensão do contexto histórico e social do educando e à sua forma de “ler” o mundo em que vive, “numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Severino, 1989, prefácio). A este processo, Freire (1989) dá o nome de codificação, que consiste no fato dos alunos revelarem e construir as representações da realidade nas palavras, que estão “grávidas de mundo” (Freire, 1989, p. 7). Neste processo, o sujeito da aprendizagem não apenas passivamente lê as palavras, mas as escreve e as ressignifica, transformando a realidade através de uma prática consciente. Esta prática de educação assemelha-se, conforme Freire (1989) ao que Gramsci denominou de “ação contra-hegemônica”.

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

Tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da

prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos, então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (Freire, 1989, p. 11).

O que se busca, portanto, é o desenvolvimento de uma consciência crítica, obtida através da construção de relações dialógicas entre educador e educando para uma “prática concreta de libertação e construção da história” (Severino, 1989, prefácio). Nesta concepção crítica, há a busca utópica (mas não fantasiosa) da construção de uma sociedade em que não haja mais explorados e exploradores.

Desta forma, um fundamental pilar da educação crítica é a consciência coletiva e solidária do homem. “Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros o direito de dizer suas palavras” (Freire, 1989, p. 15). Um outro pilar da educação crítica é a capacidade do educador de “assumir a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la” (Freire, 1989, p. 15). Isso significa que o professor deve respeitar a percepção de realidade do aluno e, a partir dela, buscar o desenvolvimento da consciência crítica. Ignorar o ponto de partida do aluno, impondo-lhe o seu, é comungar com soluções autoritárias para a prática libertária. Freire (1989, p.15) usa uma imagem bastante esclarecedora deste processo. Diz ele: “estando de um lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a ruas. Se estou no lado de cá, não posso chegar do lado de lá, partindo de lá, mas de cá”. Este processo apresenta um grande desafio ao educador: revelar sua ingenuidade, ao aceitar o processo de criticidade do aluno. A educação crítica, portanto, é um processo solidário à medida que estabelece a troca de papéis entre educador e educando: um educador que hora ensina e hora aprende e um educando que hora aprende e hora ensina, em um processo constante de superação e confronto ideológico.

Contrariamente à concepção crítica de ensino, há as consciências “ingênuas” e “astutas”, que são rejeitadas por Freire (1989), pois elas reforçam a idéia apresentada a seguir:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada a ver com libertação ou democracia. Pelo contrário, quem assim pensa consciente ou inconscientemente, ajuda a preservar as estruturas autoritárias” (Freire, 1989, p. 15).

Estas duas posturas são idênticas do ponto de vista do objetivo, mas distinguem-se, porém, no que diz respeito à subjetividade de seus sujeitos. Ambas obstaculizam “a emancipação das classes e grupos sociais dos oprimidos” (Freire, 1989, p. 17), através da difusão massiva da ideologia dominante. Somente a postura “astuta”, contudo, assume conscientemente esta ideologia como própria, posicionando-se objetivamente como reacionária. Nesta, portanto, a “ingenuidade” é pura tática. A única diferença entre a postura crítica e a astuta, acerca da neutralidade da educação, é que a primeira afirma conscientemente sua ideologia e a segunda esconde-se atrás da neutralidade para poder manipular o processo educativo.

A postura ingênua consiste na crença da “neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom” (Freire, 1989, p. 16).

As características desta postura são: acreditar que na intimidade das consciências os homens são bons e buscam construir uma sociedade justa; a educação é capaz de criar uma sociedade justa e bela; a educação dá carne e espírito ao modelo de homem virtuoso. Enquanto esta sociedade não surge, são necessárias ações assistencialistas e humanitárias com vistas ao projeto maior. Todas estas características se baseiam no caráter mágico e de salvadora dos homens atribuído à palavra escrita. Desta forma, o analfabeto, que não foi agraciado pelo poder da palavra, precisa ser “tocado” pelos letrados para se salvar da escuridão. Nas palavras de Freire (1989, p. 20) “sua salvação está em receber passivamente a palavra – uma espécie de amuleto – que a ‘parte melhor’ do mundo lhe oferece benevolmente”. Esta concepção reforça a idéia da passividade do aluno no processo de aprendizagem, sob o qual passa a não ter nenhuma ingerência.

Aos educadores que adotam a postura “ingênua não maliciosa” restam esperanças de desenvolvimento de uma consciência crítica, à medida que ele começar a perceber, na prática, a inoperância de sua ação, estabelecendo compromissos sociais em novas bases, não mais vendo a pobreza de forma lírica e idealizada.

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora de real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que a subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra (Freire, 1989, p. 21)

O fato da educação não ser neutra não significa que ela seja simples reprodutora da ideologia dominante, pois as contradições que caracterizam a sociedade penetram na intimidade das instituições acadêmicas, alterando suas estruturas e revelando à comunidade diferentes leituras da realidade. Educação para libertação consiste, portanto, na compreensão de seu caráter dialético, já que o mesmo processo que aprisiona, através da inculcação da ideologia dominante, liberta, ao revelar as mazelas e contradições da realidade que se tenta retratar. Isso se dá independentemente da intenção de quem tem o poder, pois se encontra no centro do confronto entre o discurso dominante e a realidade vivida pelos educandos e educadores.

Outra questão decorrente da não neutralidade da educação é a necessidade de coerência da postura do educador com seu discurso libertário. Nas palavras de Freire (1989, p. 13) “não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”. A postura crítica do educador não se assemelha à prática manipuladora nem tampouco à prática espontaneísta, que é “licencioso, por isso irresponsável” (Freire, 1989, p. 13).

Neste sentido, transpondo os pensamentos de Freire para a área de Administração, acreditamos que a formação crítica do administrador o possibilitará compreender seu papel enquanto (re) produtor de um sistema de dominação, de uma ideologia de autovalorização do capital, cujas ferramentas e pesquisas (acadêmicas ou laicas) servem somente para reforçar sua função de maximizar os lucros das empresas e coibir as eventuais tentativas de reação dos públicos (*stakeholders*) frente à hegemonia das grandes corporações, através da incorporação dos movimentos de reação ao consumo à lógica do mercado.

5. Crítica ao Discurso Hegemônico sobre Responsabilidade Social Empresarial

Várias são as vozes sobre responsabilidade social empresarial no Brasil, mas poucas têm espaço na mídia de massa. Esta, ao contrário, mantém um discurso homogêneo acerca desse fenômeno, dando voz somente aos grandes grupos econômicos, através das inúmeras organizações das quais fazem parte, sendo as mais importantes o Instituto Ethos, a Abrinq e o Instituto Akatu, além das revistas de negócios e seus guias de “empresa cidadã”. Este coro legitima o conceito e prática de responsabilidade social empresarial no país.

Em termos de sala de aula de Administração, percebe-se o reforço de uma consciência ingênua, senão a da astuta. Este uníssono provoca a impressão de que a única saída para os problemas sociais, culturais e econômicos advindos do setor empresarial é a responsabilidade social tal como é concebida, através do desenvolvimento de ações educacionais, culturais, de saúde e de consciência ecológica. Os prêmios oferecidos às empresas e os *rankings* dos guias são importantes ferramentas na consolidação de uma cultura de agenciamento do bem público e do bem-estar social e individual das pessoas. Assim, nossos olhos são educados a assistirem os eventos promovidos pelas organizações que “resgatam” a dignidade e a cidadania das pessoas.

O dilema que não é revelado pelas corporações nem pelos meios de comunicação de massa, é que, ao submeter a cidadania e o bem-estar social e individual à lógica do mercado, eles passam a ter preço, a seguirem a lei da oferta e demanda, a serem analisados sob a ótica do custo X benefício. Esquecem-se da preocupação inicial (social) e criam planos estratégicos com objetivos e metas de comunidades a serem atendidas pela “benevolência” empresarial. No caso da área de marketing, dá até para imaginar como devem ser as reuniões para definição de investimento no social: “o que vende mais: oficinas de artes para as crianças ou implante de dentes em idosos?” Ironias à parte, essa racionalidade de mercado promove, além de tudo, a desmobilização dos grupos sociais, já que as virtudes humanas, mercadorizadas, tornam-se objetos de consumo.

Elas se tornam algo a se possuir e não algo a se construir ou desenvolver. Não são as comunidades que constroem seus projetos sociais conforme suas demandas específicas, são as empresas que os oferecem, conforme sua disponibilidade de recursos financeiros e humanos. Em geral, os projetos oferecidos guardam estreita relação com o *core business* da instituição ou com a imagem mercadológica que se deseja construir junto aos consumidores. Desta forma, o projeto social deve trazer retornos tangíveis à empresa patrocinadora, seja através do aumento do consumo de seus produtos, do valor agregado à marca ou mesmo algumas concessões legais.

Desmobilizado socialmente, individualizado no seu “consumo” dos bens públicos e de seu bem-estar, o sujeito não mais existe. O que temos é um “bípede” (Schoppenhauer, 2005). Somente neste lugar de autômato é que o indivíduo conseguiria aceitar o novo rótulo de “consumidor consciente” (Akatu, 2006). Não mais cidadão, mas consumidor consciente!

Transpondo esta discussão para a sala de aula, podemos vislumbrar o prejuízo material e intelectual que o ensino bancário sobre responsabilidade social pode causar. Alienados das reais proposições das empresas em seus projetos sociais, o aluno de administração poderá reproduzir este sistema, ingênua ou astutamente.

Se for de maneira ingênua, como nos ensinou Freire (1989), ainda há formas de reverter esta postura para a crítica, em que o aluno passaria a ter consciência dos impactos sociais das ações de um profissional de administração como motor da reificação dos bens e direitos sociais, trabalhando dialeticamente, para a construção de uma nova realidade social, em que os projetos sociais sejam desmercadorizados e remetidos à sua racionalidade original (substantiva), lugar em que a emancipação volta a ser um projeto coletivo, despida da intenção individualista da micro-emancipação (mote do discurso pós-estruturalista).

No extremo, a micro-emancipação pode ser utilizada de forma astuta, incorporando-a ao sistema dominante, dada sua fragilidade. Para um projeto de educação crítica, a micro-emancipação é efêmera, dada sua característica de ensinar ao sujeito que a mudança só é possível no nível individual, usando, muitas vezes, o discurso de que qualquer projeto coletivo está fadado ao fracasso, já que as estruturas sociais são muito poderosas, não havendo alternativa de resistência e oposição. A fuga individualizada fragmenta os homens e essa fragmentação faz com que o que os unia uns aos outros perca sentido (ética, moral, justiça, igualdade social, boas condições de vida, etc).

Para as consciências astutas, este “é o melhor dos mundos” (Voltaire, 1998), pois descolado de seu significado social, os administradores estão livres para criar as novas “colas” que unirão novamente os homens, devolvendo a eles o sentimento de coletividade. Essa nova “cola” é o consumo de produtos/serviços transformados em ícones. Por isso este autômato se reconhece no lugar de consumidor consciente. Segundo Machado (1989, p. 16): “através do processo de fetichização podemos entender a existência autônoma dos produtos em relação ao homem e, como uma derivação, a redução do homem à práxis utilitária”.

6. Formando um Administrador Socialmente Responsável

O estímulo ao pensamento crítico deve ser desenvolvido em sala de aula, para que o discente se torne responsável pelo que produz profissionalmente e se compreenda como agente de mudança ou de manutenção das estruturas vigentes. A liberdade de escolha só pode se dar em um ambiente educacional que não promova a “educação bancária”. Este tipo de educação, mata a curiosidade dos educandos, disciplinando-os para a ingenuidade em face da realidade. (Freire, 1981, p. 8).

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como um ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (Freire, 1989, p. 28).

Segundo Freire (1981) a ênfase na formação da consciência ingênua promove a banalização da leitura, tornando esta tarefa penosa para os alunos. O texto passa a ser uma forma de doutrinação do sujeito, submetendo sua capacidade problematizadora aos parâmetros apresentados pelo autor. Não são aceitos questionamentos ao pensamento defendido no texto. Ele é lido para ser decorado, tornando a leitura um ato mecânico, enquanto sua capacidade imaginativa é direcionada a outras atividades. “Em lugar de ser o texto e

sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-la, terá respondido ao desafio” (FREIRE, 1981, p. 8).

Diferentemente desta visão, na perspectiva crítica da leitura, o aluno se sente desafiado pelo texto, buscando compreendê-lo em termos da construção histórica que faz da realidade e dos compromissos ideológicos do autor. Neste tipo de leitura, é importante compreender as perspectivas ontológicas, epistemológicas, de natureza humana e metodológicas (Burrell e Morgan, 1979) escolhidas pelo autor para estruturar o seu texto. Somente assim o aluno poderá se posicionar e manter um diálogo com o texto.

Em um projeto de pedagogia crítica, a participação ativa do professor é de extrema relevância, já que a ele cabe o papel de incentivo de leitura de várias fontes de informação, filiadas a diferentes grupos, desafiando os alunos a confrontarem a si mesmos e uns aos outros, desenvolvendo criticidade no ato de ler e de pensar o mundo e evitando as leituras astutas ou ingênuas da realidade.

Com base na concepção crítica da leitura, Freire (1981) apresenta algumas diretrizes que devem ser seguidas pelo docente para que os alunos consigam se relacionar de forma dialética com o texto. Acreditamos que estas orientações podem ser de extrema valia para os alunos de administração se tornarem críticos de sua atividade profissional. O professor crítico deve, portanto, estimular:

- a) O aluno a assumir o papel de sujeito no ato de leitura;
- b) A compreensão do aluno de que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo;
- c) Que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude;
- d) Que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor;
- e) Que o ato de estudar demanda humildade.

Ao longo desta pesquisa, descobrimos diversas fontes que tratam de uma outra visão da Administração, menos naturalizada e mais crítica. São elas: Instituto Observatório Social (<http://www.observatoriosocial.org.br/portal/>), Centro de Mídia Independente (<http://brasil.indymedia.org/pt/blue/>), Mídia Sem Máscara (<http://www.midiasemmascara.com.br/index.php>), Olhos Críticos (<http://www.olhoscriticos.com.br/index.php>). Trabalhadas em conjunto, estas fontes são extremamente ricas para descortinar a homogeneidade com a qual a Administração é tratada nos livros-texto, normalmente importados. A hegemonia do discurso dominante da área, presente nas diversas revistas de negócios e *sites* de gestão, pode ser confrontado com uma outra realidade contada pelas “minorias”, como os sindicatos, funcionários e *outsiders* do mundo da gestão.

Através do confronto entre as realidades presentes nas mídias burguesas e nas das “minorias”, os discentes poderão iniciar o processo de aprendizagem crítica, percebendo que a realidade social é muito mais diversa que aquela presente nos manuais e que uma decisão administrativa qualquer deve considerar a totalidade envolvida. Horkheimer (1991) ilustra com muita clareza o papel do pensador crítico frente à realidade empírica:

O comportamento crítico consciente faz parte do desenvolvimento da sociedade. A construção do desenrolar histórico, como produto necessário de um mecanismo econômico, contém o protesto contra esta ordem inerente ao próprio mecanismo, e, ao mesmo tempo, a idéia de autodeterminação do gênero humano, isto é, a idéia de um estado onde as ações dos homens não partem mais de um mecanismo, mas de suas próprias decisões. (Horkheimer, 1991, p. 58)

Outro benefício deste confronto entre as versões da realidade é promover nos alunos a consciência de que a realidade concreta é contraditória e de que esta contradição é própria de toda e qualquer realidade, tendo que ser considerada no momento de se analisar uma determinada questão. A familiaridade com a contradição, que o aluno pode desenvolver, irá inseri-lo na lógica dialética de compreensão da realidade, o que alimentará ainda mais sua capacidade crítica de análise da vida social. Salomon (2000), afirma que o que distingue o conhecimento dialético dos demais é a afirmação de três propriedades do conhecimento, quais sejam, (1) praticidade, que envolve a compreensão de que todo o conhecimento deve estar relacionado a uma práxis. Isso não significa que o conhecimento deva ser pragmático no sentido utilitarista, mas que deve ser comprometido com uma prática social transformadora; (2) socialidade, que significa que todo o conhecimento humano é social e que é nesta esfera que os sujeitos se fazem a si mesmos, estabelecendo-se relações ricas e complexas entre si; e (3) historicidade, ou seja, que todo o conhecimento humano é historicamente situado, uma vez que ele é adquirido e conquistado. “Ele não é imediato nem revelado, supõe um suporte referencial como ponto de partida e método para se conseguir realizar o processo de conhecer e atingir o resultado” (SALOMON, 2000, p. 54).

7. Conclusões

A capacidade de realização de uma leitura crítica das informações extraídas de diferentes fontes bibliográficas por parte dos alunos é defendida por Paulo Freire como sendo um instrumento capaz de enriquecer a formação destes, evitando que adotem uma postura alienada diante dos desafios éticos e sociais impostos pela prática profissional. Assim, com base nos escritos de Freire sobre a importância do estímulo à leitura no processo de formação dos alunos, este artigo se propôs, então, discutir as contribuições que o fomento ao esforço reflexivo e interpretativo por parte dos alunos agrega à eficácia do ensino de administração.

Uma vez que a formação dos estudantes envolve a conscientização de que a educação não é neutra e de que o discurso presente na mídia de massa e nas principais fontes de pesquisa utilizadas é persuasivo, apresentando visões parciais da realidade, a possibilidade de que os alunos entendam os fenômenos sociais e organizacionais, em toda a sua complexidade, representa um ganho de poder de transformação da realidade. Nesse sentido, foram apresentados casos de empresas que foram reverenciadas pela mídia de negócios e por instituições que premiam iniciativas voltadas para a responsabilidade social, a despeito de estarem sendo alvo de denúncias de exploração de trabalho infantil.

Defendeu-se, neste artigo, o silenciamento da mídia e das instituições a este respeito como uma estratégia deliberada de controle social e manutenção do *status-quo*, legitimando uma situação de barbárie social, mascarada por uma fachada de boas condutas sociais.

Os conceitos desenvolvidos por Freire serviram, assim, como um roteiro para que se desvende estas “armadilhas” de mercado, conduzindo os alunos por um processo de tomada de consciência crítica fundamental para que o processo de aprendizagem se concretize, em todo seu potencial.

Referências

- AKATU. Site da ONG. Disponível em: <http://www.akatu.net/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home> Acessado em: 15/02/2007.
- BARACHO, Maria A. P.; FÉLIX, Luiz F. F. **Responsabilidade Social e Marketing Cultural**. Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 2002. 33 p. - (Cadernos do CEHC. Série Cultural, n.8).
- BURREL & MORGAN. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London: Heineman, 1979.
- CAPPELLIN, Paola; GIULIANI Gian M. **Compromisso social no mundo**. Boletim do Ibase. “Orçamento e Democracia”, n.11, fev. São Paulo: 1999. Disponível em: <http://www.ibase.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>. Acesso em: 08 de Setembro de 2005.
- CASARA, Marques. **A Idade da Pedra**. Observatório Social em Revista, n. 9, Janeiro, 2006. Disponível em www.observatoriosocial.org.br/download/er6bx.pdf Acessado em 14/12/2006.
- CORRÊA, F, MEDEIROS, J. R. **Responsabilidade social corporativa pra quem?**, 2003. Disponível em: <http://www.ethos.org.br/docs/comunidade_academica/premio_ethos_valor/lista_final.shtml> Acesso em: 16 ago 2005
- FABIÃO, M. F. **O Negócio da ética: um estudo de caso sobre o terceiro setor empresarial**. 2002 Disponível em <http://www.ethos.org.br/docs/comunidade_academica/premio_ethos_valor/lista_final.shtml> Acesso em: 16 ago 2005
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GREY, C.; MITEV, N. **Management Education: A Polemic**. Management Learning. v. 26, n. 1, p 73-90, London, 1995.
- JORGE, J. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1979.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MACHADO, Janine Rabelo. **A Formação do Profissional de Marketing: da visão tecnocrática à consciência política**. 1989. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MÃOS DE MINAS. Site da ONG. Disponível em: <http://www.maosdeminas.org.br/> Acessado em: 15/02/2007.
- MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PASSETTI, Edson. **Conversação Libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1998.
- PAULA, A. S. A.; PINTO, J. A. R.; PAIVA, K. C. M. Responsabilidade social e ética: avaliando exemplos e redefinindo resultados organizacionais. In: **V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**, 2001, Ouro Preto. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/OGT/ogt0802.htm>> Acesso em: 16 ago 2005
- PAULA, Ana Paula Paes; RODRIGUES, Marco Aurélio. **Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades** In: XXX ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM) - ISSN 1677-7387
Faculdade Cenecista de Campo Largo - Coordenação do Curso de Administração
v. 6, n. 2, nov/2007 - <http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/>

ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD. (2006: Salvador). **Anais ...** Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2006. (Texto Integral em CD-ROM dos Anais do 30º ENANPAD).

PERRITON, Linda; REYNOLDS, Michael. **Critical Management Education: From Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal?** Management Learning. v. 35, n. 1, p 61-77, London, 2004.

SALOMON, Délcio Vieira. **Maravilhosa Incerteza: pensar, pesquisar e criar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Mundo como vontade e como representação.** São Paulo: UNESP, 2005.

SEVERINO. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

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.

VOLTAIRE, François Marie Arouet. **CANDIDO OU O OTIMISMO.** São Paulo: L&PM Editores, 1998.