

# PEDAGOGIA CRÍTICA NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

## RESUMO

O objetivo é avaliar os desafios e possibilidades do uso da pedagogia crítica no ensino da Administração. Na introdução, discutimos a situação da pesquisa e do ensino de gestão no Brasil e no mundo, sugerindo a necessidade de mudanças nos conteúdos e métodos pedagógicos, como a introdução da abordagem crítica. Na primeira parte do artigo, apresentamos a gênese e os conceitos da pedagogia crítica, bem como as dificuldades enfrentadas para implementá-la. Na segunda parte, analisamos algumas experiências de uso da pedagogia crítica no ensino de graduação e pós-graduação em Administração. Na terceira parte, descrevemos a nossa própria experiência. Nas considerações finais, fazemos algumas recomendações para os docentes que pretendem seguir esta abordagem.

**Ana Paula Paes de Paula**

UFMG

**Marco Aurélio Rodrigues**

UFMG

**ABSTRACT** *In this article the challenges and possibilities of critical pedagogy are evaluated for application in management education. In the introduction management research is discussed and the education situation in Brazil and in the world is surveyed. Necessities for changes are indicated in the pedagogical contents and methods, as the introduction of a critical approach as well. In the first session, the critical pedagogy genesis and concepts are presented and the difficulties for implementation. In the second session, some experiences of using critical pedagogy in the management education undergraduate and graduates levels are analyzed. In the third session, a description is offered of the authors own experience. In the conclusion some recommendations are made to the professors that intend to adopt a critical pedagogical approach in their classes.*

**PALAVRAS-CHAVE** Ensino e pesquisa em Administração, pedagogia crítica, estudos da Administração em uma perspectiva crítica, estudos organizacionais, teoria crítica.

**KEYWORDS** *Management research and education, critical pedagogy, critical management studies, organization studies, critical theory.*

## INTRODUÇÃO

Quando examinamos o panorama do ensino da Administração no Brasil e no mundo notamos algumas tendências semelhantes no que se refere à “mercantilização” do ensino e ao fracasso dos conteúdos e métodos pedagógicos. No caso da Inglaterra, por exemplo, o contexto neoliberal levou a uma reforma do ensino universitário que estimulou a abertura de novas vagas, a transformação da estrutura da universidade e uma mudança de postura em relação à produção científica. Analisando os prós e contras dessa reforma, Parker e Jary (1995) concluem que, apesar de ter estimulado uma maior eficiência das instituições e aberto oportunidades para ingresso na universidade, foi provocada uma massificação do ensino muitas vezes sem a contrapartida de qualidade, uma flexibilização das relações de trabalho que piorou as condições dos contratos e salários dos professores, e um viés que privilegia a produção em detrimento do aprofundamento das pesquisas.

Inspirados por Ritzer (1993), os autores caracterizam esse fenômeno como uma progressiva “*macdonaldização*” das universidades britânicas, amparada pela emergência de uma elite especializada voltada para a padronização da educação superior. Prichard e Willmott (1997) realizam um contraponto a este artigo argumentando que as universidades britânicas também estavam procurando se renovar e romper com algumas tradições, mas não descartam totalmente o problema da massificação. De um modo ou de outro, tanto Parker e Jary (1995) quanto Prichard e Willmott (1997) questionam como lidar com essa nova realidade no âmbito das escolas de Administração nas quais algumas dessas pressões se fazem sentir com maior intensidade.

Pffefer e Fong (2004) chegam a uma conclusão parecida analisando o caso dos Estados Unidos, ao mostrarem que, além de estarem fracassando em relação ao seu desempenho como instituições educacionais e de pesquisa, as escolas de Administração podem ser criticadas por estarem predominantemente enfocadas em interesses instrumentais e de mercado em detrimento dos objetivos pedagógicos. Em seu artigo, apresentam um verdadeiro quadro da decadência dessas instituições e a necessidade de mudanças nos conteúdos e métodos de ensino, chamando a atenção para a falta de impacto da pesquisa em gestão nas práticas gerenciais e a falta de efetividade da educação gerencial para a *performance* dos estudantes. Por outro lado, segundo Ghoshal (2005), quando a atuação gerencial é influenciada pelas teorias do *management*, em geral o efeito é negativo, pois boa parte delas é ideologi-

camente amoral, excessivamente causal e funcionalista, de forma que não estimula nos estudantes nenhum senso de responsabilidade.

No caso brasileiro, nas últimas décadas ocorreu um fenômeno semelhante de massificação, pois houve uma grande expansão principalmente do ensino privado no nível de graduação e pós-graduação. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) demonstram que atualmente elas absorvem em torno de 70% dos estudantes. Por outro lado, a combinação entre uma grande procura de vagas e o custo relativamente baixo de implantação de um curso de graduação em Administração parece ter tornado esses cursos atraentes para as universidades privadas. Segundo o censo de 2003, o curso de Administração ocupa o primeiro lugar, com 564.681 matrículas no ensino superior no Brasil (14,5% do total), seguido pelo curso de Direito (13,1% do total). Não há estatísticas sobre a pós-graduação *lato sensu* em Administração, mas é de conhecimento geral o aumento exponencial de cursos na última década.

Analisando o contexto brasileiro, Alcadipani e Bresler (2000) argumentam que está ocorrendo no Brasil um processo semelhante de “*macdonaldização*” do ensino da Administração. Os autores sugerem que muitas instituições não se importam mais com a qualidade da produção ou da formação, mas com os números de cursos, de matrículas e de aprovações. Nesse processo, a tecnologia de *fast-food* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas “universidades-lanchonete”, professores “adestrados” apresentam “receitas de bolo” e “doutrinas sagradas” dos manuais de gestão.

Warde (2000, 2001), um dos críticos do fenômeno, observa que o ensino de Administração se tornou um grande negócio, sendo que muitas instituições já oscilam entre uma lógica “imobiliária” – pautada pela ampliação das instalações físicas – e uma lógica “hoteleira” – focada na plena ocupação das salas de aula, independentemente da qualidade dos “hóspedes”. De fato, atualmente está se consolidando a universidade mercantil, com faculdades e departamentos que “estudam dinheiro, atraem dinheiro e ganham dinheiro”. Nesse contexto, os professores passam a ser *entertainers* e empreendedores. Como *entertainers*, eles divertem e estimulam suas platéias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Como empreendedores, eles administram seu tempo e atividades sempre com foco na maximização dos ganhos pessoais.

Na origem do fenômeno está a redução das verbas públicas e a necessidade de aproximação entre escolas e empresas, criando-se um novo modelo de cooperação. O sistema tem inegáveis méritos ao trazer recursos, ajudar

a comprar equipamentos e a melhorar as condições pedagógicas nas instituições, mas existe um preço a pagar. Nos Estados Unidos e no Brasil muitos pesquisadores, respaldados pelo peso de suas instituições e “discretamente” financiados por empresas privadas, produzem material pretensamente científico, que favorece seus patrocinadores. Igualmente problemático é o alinhamento inconseqüente dos conteúdos e valores em relação às necessidades do mercado e às necessidades pessoais dos professores, que afetam o formato, o conteúdo e a seqüência de disciplinas do currículo, rompendo com os compromissos pedagógicos e tornando o aluno um mero cliente dentro do “negócio educação”.

No Brasil, há mais de duas décadas, Tragtenberg (1979) antecipava o fenômeno denunciando o que chamava de “delinqüência acadêmica”. O pesquisador criticava seus colegas que exibiam pouca preocupação com as finalidades sociais do conhecimento, monopolizando um saber supostamente hegemônico para garantir prestígio e posições por meio da participação em “panelas acadêmicas”. Diante disso, o autor identificava uma tendência ao “produtivismo”, apontando os artigos como um “metro para medir o sucesso universitário” e os congressos como “mercados humanos” propícios para “contatos comerciais”. Para Tragtenberg, o tecnicismo estava superando o humanismo e as universidades corriam o risco de se transformar em “multiversidades”, ou multinacionais da educação, que ao “mercadorizarem” o ensino se afastariam de seu papel social.

Para além desse contexto de “mercadorização”, é importante atentar para os conteúdos e métodos geralmente utilizados no contexto do ensino em Administração. Um dos problemas fundamentais no que se refere ao conteúdo é a natureza do conhecimento em gestão, que é pouco respaldado por pesquisas científicas devido à dificuldade de obtenção de dados nas organizações, que temem a revelação de estratégias, e devido à tendência de monopólio das descobertas por parte dos consultores, que procuram converter rapidamente todo conhecimento em produto de consultoria.

É de conhecimento de todos que boa parte das publicações na área, que costumeiramente têm sido criticadas devido a sua superficialidade e falta de rigor, é produzida por gerentes e consultores. De acordo com de Clark e Greatbatch (2001), os livros populares de gestão costumam estar associados a uma estratégia maior de *marketing* pessoal ou institucional. A idéia é promover um guru, um executivo ou uma empresa de consultoria, por isso sua produção envolve estudos de mercado, apoio de *ghostwriters* e planos detalhados de divulgação com a intenção de garantir retorno para o investimento.

Um dos exemplos mais elucidativos é apresentado por Collins (2000), que recorre ao trabalho de Guest (1992) para argumentar que a coleta de dados realizada por Peters e Waterman (1982) no livro *Em busca da excelência* deixa a desejar no que se refere à objetividade e sistematização. Além disso, afirma que os oito atributos das empresas consideradas excelentes apresentam duplicidades e se baseiam em conclusões empíricas pouco rigorosas. Em uma entrevista à revista *Fast Company*, o próprio Peters (2001) declarou que o livro era um projeto de “segunda categoria” e admitiu que muitos dos dados apresentados eram falsos.

Outro aspecto que merece ser explorado é a fonte dos conteúdos. Pesquisadores brasileiros (Bertero, Caldas e Wood Jr., 1999; Bertero e Keinert, 1994) já abordaram a predominância da produção estrangeira, principalmente de origem norte-americana, entre os títulos recomendados aos estudantes. A conseqüência disso é a utilização sistemática de referenciais que nem sempre estão afinados com a realidade nacional e também a recorrência a conteúdos cuja qualidade e pertinência vem sendo questionada pelos próprios pesquisadores norte-americanos (Pfeffer e Fong, 2002; Pfeffer e Fong, 2004; Mintzberg, 2004).

Uma mudança significativa no que se refere aos conteúdos implica necessariamente uma transformação na forma como se vem fazendo pesquisa na área. Nesse sentido, Whitley (1984) faz interessantes considerações sobre as especificidades dos estudos de gestão em relação a outros campos do saber. Mostra que o fato de o conhecimento ser produzido tanto na academia quanto nas organizações contribui para uma alta fragmentação dos estudos, um baixo grau de coordenação de procedimentos e estratégias de pesquisa e um alto grau de incerteza no que se refere à reprodutibilidade dos resultados. Assim, a fragmentação e abertura do campo dificultam o estabelecimento de pesquisadores com reputação sólida, que invariavelmente competem com produtores de conhecimento não acadêmicos, como executivos, consultores e gurus de gestão.

Isso torna os estudos do campo idiossincráticos e passíveis de variadas interpretações quando comparados com outras áreas do conhecimento, e reduz a necessidade de coordenação de trabalhos científicos e integração de resultados, dificultando redes de cooperação em pesquisa e desestimulando o debate em geral, fomentado na academia, pela disputa de posições por reputação. As implicações disso para o desenvolvimento da pesquisa e, por conseqüência, do ensino, não são positivas. Ao analisar exemplos de pesquisas que fizeram diferença para o campo da Administração, Ford *et al.* (2003) propõem uma agenda de ação para mudar o estado das coisas que tem

como principal pressuposto as parcerias entre empresas e universidades e a formação de redes de cooperação entre os pesquisadores.

Com certeza, o perfil das pesquisas precisa mudar, mas, e a questão dos conteúdos que estão sendo correntemente utilizados no ensino da Administração? Em relação a isso, é possível mudar a atitude pedagógica levando os estudantes a questionarem o conhecimento que vêm recebendo por meio de uma postura mais reflexiva. Em outras palavras, seria preciso recorrer a uma pedagogia crítica. Neste artigo, nosso objetivo é avaliar os desafios e possibilidades do uso da pedagogia crítica no ensino da Administração. Para tanto, na primeira parte do artigo apresentamos a gênese e os conceitos da pedagogia crítica, bem como as dificuldades enfrentadas para implementá-la. Na segunda parte, analisamos algumas experiências de uso da pedagogia crítica no ensino de graduação e pós-graduação em Administração. Na terceira parte descrevemos a nossa própria experiência, e nas considerações finais fazemos algumas recomendações para os docentes que pretendem seguir esse caminho.

## PEDAGOGIA CRÍTICA NO ENSINO DA ADMINISTRAÇÃO: GÊNESE, CONCEITOS E DIFICULDADES

No Brasil, ainda são escassas as tentativas de recorrer à pedagogia crítica no ensino da Administração, tanto no que se refere à inserção de conteúdos alinhados com a epistemologia crítica nos currículos e programas de disciplina quanto ao estímulo de uma posição mais crítica dos alunos em relação aos conteúdos típicos dos cursos de Administração. Também são raras as experiências de mudança nas estratégias pedagógicas quanto à subversão do quadro de assimetria entre docentes e estudantes que em geral se observa nas salas de aula.

Na Grã-Bretanha, durante os anos 1990, houve o movimento Critical Management Education (Ensino Crítico da Gestão), que pode ser relacionado com a ascensão dos Critical Management Studies (Estudos Críticos da Gestão), que ocorreu no mesmo período e chegou aos Estados Unidos um pouco mais tarde. Na visão de seus principais idealizadores (Alvesson e Willmott, 1992, 1993; Alvesson e Deetz, 1996, entre outros autores), no âmbito desses estudos, três temas costumam ser insistentemente tratados (e combatidos), quais sejam: 1) a idéia de que as organizações são necessárias, naturais, racionais e auto-evidentes, e não fruto de um complexo processo sócio-histórico; 2) a visão de que os interesses administrativos

são universais e de que não há interesses conflitantes; e 3) o domínio da instrumentalidade e da competição no imaginário organizacional. Para Alvesson e Deetz (1996), os Estudos Críticos da Gestão estão voltados para a emancipação. Sua meta seria “[criar] sociedades e lugares de trabalho livres de dominação, em que todos os membros têm igual oportunidade para contribuir para a produção de sistemas que venham ao encontro das necessidades humanas e conduzam ao progressivo desenvolvimento de todos” (Alvesson e Deetz, 1996, p. 238).

Segundo Davel e Alcadipani (2003), o movimento dos estudos críticos da gestão tomou forma em algumas conferências européias. A British Academy of Management abrigou uma sessão temática nos anos de 1996, 1999 e 2000. Em 1999, a University of Manchester, por meio de seu Institute of Science and Technology, organizou a primeira conferência internacional de Critical Management Studies, cuja segunda edição ocorreu em 2001, tendo a terceira ocorrido em 2003. Em 1998, Paul Adler introduziu a temática nos Estados Unidos criando um grupo de interesse na Academy of Management. Esse grupo ganhou em 2003 o *status* de divisão, refletindo o interesse da comunidade científica norte-americana pela perspectiva crítica.

Na Grã-Bretanha, a crítica da educação em gestão se desenvolveu no bojo desse movimento, tendo sido marcada por duas conferências realizadas em Leeds: “New Perspectives on Management Education”, em 1995 (Grey, 1996) e “Emergent Fields in Management: Connecting Learning & Critique”, em 1998 (Fox e Grey, 2000). Pode-se especular que esses encontros tenham sido motivados por um debate prévio realizado por Willmott (1994) e Grey e Mitev (1995) na revista *Management Learning*. A primeira conferência resultou em uma coletânea, *Rethinking Management Education*, organizada por French e Grey (1996), com artigos de Boje (1996), Grey e French (1996), Grey, Knights e Willmott (1996), Roberts (1996), Thomas e Anthony (1996) e Vince (1996). Em seguida, mais uma coletânea do gênero seria organizada por Burgoyne e Reynolds (1997), da qual destacamos os artigos de Reynolds (1997) e Willmott (1997).

No caso brasileiro, alguns autores do campo dos estudos organizacionais expressaram em seus escritos um alinhamento com a abordagem crítica e uma preocupação com a forma como se conduz o ensino de gestão. Entre eles, podemos destacar Alberto Guerreiro Ramos, um dos pioneiros, na medida em que chamava a atenção para o fato ainda na década de 1960. Maurício Tragtenberg, que denunciou a delinqüência acadêmica no final da década de 1970 e se dedicou como educador à pedagogia crítica

e libertária, e Fernando Prestes Motta, que também externou suas inquietações com a questão durante toda a sua vida acadêmica.

Chia (2000) consegue sintetizar o espírito das críticas desses autores aos métodos tradicionais de ensino de gestão, que são considerados pouco úteis e contraproducentes na medida em que reforçam uma forma de pensamento que tenta simplificar fenômenos complexos sob rótulos aparentemente auto-evidentes, como por exemplo, as teorias de gestão de planejamento, estratégia e vantagem competitiva. Para o autor, essa forma de pensamento acaba moldando burocratas que não se aprofundam na compreensão dos fatos devido à imaginação limitada e baixa capacidade de gerar soluções alternativas. Em linhas gerais, os autores citados realizam um debate sobre os seguintes problemas identificados na educação para a gestão:

- o ensino de gestão está sofrendo forte processo de “mercadorização”;
- os conteúdos e métodos de ensino usados em gestão estão se tornando cada vez menos efetivos;
- as concepções e visões tradicionais de gestão estão se tornando cada vez menos aceitáveis, pois costumam reduzir excessivamente a complexidade dos fenômenos examinados;
- a tendência à instrumentalidade do conhecimento é cada vez mais acentuada, com o uso de receitas prontas que levam os estudantes a aprenderem a reprodução de técnicas em vez da realização de diagnósticos; e
- os estudantes estão sendo considerados meros espectadores do processo de ensino e quase não há incentivo à autonomia e ao auto-didatismo.

Esses autores defendem a pedagogia crítica como alternativa e discutem como se poderia realizar uma renovação do ensino da gestão, abordando questões como os conteúdos, os métodos pedagógicos, a ligação entre teoria e prática, e principalmente o desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico entre os estudantes de Administração.

Com essas mesmas preocupações, Grey, Knights e Willmott (1996) apontam três abordagens possíveis para esse ensino. Em relação à primeira, a abordagem disciplinar, enfatizam a aquisição de um corpo de conhecimento “sobre” a gestão em vez de “para” a gestão, fazendo poucas tentativas de estabelecer conexões entre o ensino e as experiências dos estudantes. O conteúdo em geral é apresentado a partir da perspectiva disciplinar do professor, que pode ser, por exemplo, matemática, economia, sociologia ou história.

Quanto à segunda, a abordagem de desenvolvimento

do estafe, tenta equilibrar a teoria e a prática oferecendo um meio de tornar ambos disponíveis para o estudante. Os métodos de ensino costumam ser o uso de estudos de caso, vídeos e desempenho de papéis. Além disso, há um encorajamento da participação dos estudantes por meio de trabalhos psicodinâmicos grupais que enfatizem a incorporação de processos sociais e mesmo aspectos emocionais da gestão.

A terceira é a abordagem crítica, que usa as experiências, profissionais ou não, dos estudantes para problematizar, em vez de simplesmente validar, as teorias e suposições da gestão. Os estudantes são incentivados a desenhar suas próprias experiências de autoridade e subordinação, de consumo de diferentes produtos e serviços, e de desfrute de determinados privilégios no contexto de situações de desigualdade. Trata-se de um incentivo para a reflexão crítica do conhecimento no domínio da gestão no sentido de entendê-la como um fenômeno social, político, econômico e moral.

No que se refere à abordagem crítica, Currie e Knights (2003) apontam que um conteúdo crítico não implica necessariamente um processo crítico: um professor que traz a perspectiva pós-estruturalista, por exemplo, o faz controlando a classe a partir de sua autoridade e perícia. Por outro lado, a abordagem de desenvolvimento do estafe recorre a um processo pedagógico que pode ser considerado mais crítico, mas o conteúdo costuma ter orientação gerencialista. Isso demonstra que as abordagens descritas não são mutuamente excludentes, pois podem ser combinadas. No entanto, quando nos voltamos para uma pedagogia crítica (Reynolds, 1999), é fundamental que tanto o conteúdo quanto o processo sejam abordados em uma perspectiva crítica.

De acordo com Cunliffe (2002), a pedagogia crítica questiona as ideologias gerencialistas, as técnicas de legitimação e o poder usando uma filosofia crítica para abordar a questão da natureza do conhecimento e da educação, encorajando os estudantes a construir uma reinterpretação crítica da gestão e da teoria organizacional. De um modo geral, como a gestão se refere ao controle e à vigilância, o conhecimento nessa área se volta para desenvolver formas e técnicas cada vez mais sofisticadas de controle, e o ensino procura mostrar como utilizar esses métodos para criar gerentes supostamente neutros e agentes de progresso. Uma abordagem crítica da gestão e de seu ensino advoga que os alunos pensem criticamente, fazendo um escrutínio dessas questões para problematizar suas proposições e gerar múltiplas perspectivas a respeito dos fenômenos observados.

Na visão da autora, quando se trata do ensino da

Administração, mais do que a crítica intelectual, deve-se estimular um questionamento crítico das práticas gerenciais. Nesse contexto, duas questões emergem: (1) a problematização da natureza da linguagem, revelando que as realidades sociais e o nosso senso de *self* são criados por meio de práticas dialógicas nas conversações e interações cotidianas; e (2) a reflexividade, que é muito diferente de reflexão: esta é freqüentemente vista como processo de pensamento sistemático que procura simplificar a experiência por meio de padrões, lógica e ordem, enquanto aquela significa aumentar a complexidade do pensamento ou da experiência por meio da exposição de contradições, dúvidas, dilemas e possibilidades.

A autora distingue a crítica intelectual reflexiva e a ação reflexiva, demonstrando que a pedagogia crítica em Administração deve se valer de um enfoque dialógico e reflexivo, situando a crítica na prática em vez de nos conceitos e ideologias, e enfatizando mais a auto-reflexividade do que a meta-reflexividade. Para isso, Cunliffe (2002) sugere recorrer ao construtivismo social no sentido de retrabalhar a aprendizagem, deslocando-a do campo cognitivo para o campo dialógico, e também de construir oportunidades de aprendizagem por meio da incorporação de uma prática reflexiva nas conversações.

No entanto, essa mudança de perspectiva não ocorre sem dificuldades. Mingers (2000) chama a atenção antes de tudo para dois problemas que circundam esse tipo de experiência pedagógica: (1) a crítica pode facilmente se tornar negativa ou destrutiva; e (2) as pessoas em geral têm dificuldades em aceitar uma abordagem crítica por não estarem acostumadas a questionar o que está estabelecido. Por outro lado, é preciso cautela, pois quando desafiamos seriamente as estruturas de poder existentes, a tendência é que elas se voltem contra nós.

Reynolds (1999) faz uma interessante avaliação das possibilidades e conseqüências do uso da pedagogia crítica no ensino da gestão. Um dos aspectos abordados são as resistências dos próprios docentes, que por vezes tendem a acreditar que a perspectiva crítica é irrelevante, irreal e pouco prática no âmbito da Administração, e tendem a supor que os alunos serão avessos a considerar questões sociais e ambientais. Esse preconceito tem ajudado a reforçar a ênfase nos aspectos técnicos da Administração e a perpetuar a difusão de uma versão intelectualmente empobrecida da gestão. Para Grey (2004b), essa é uma visão errônea, pois a abordagem tradicional vem sendo constantemente atacada justamente por sua falta de relevância para o mundo real. Em sua opinião, como no mundo há empresas que precisam ser julgadas em termos morais e políticos e gerentes que precisam lidar com uma comple-

xidade que desafia a ciência gerencial, a abordagem crítica pode dialogar mais efetivamente com a prática desde que se encontre a forma correta de fazer isso.

No que se refere aos docentes que introduzem a reflexão crítica no ensino da gestão, Reynolds (1999) aponta duas dificuldades, quais sejam, a resistência dos alunos e as possíveis conseqüências inesperadas. Quanto às resistências, o autor aponta que elas podem aparecer porque o posicionamento crítico confronta interesses, desigualdades e diferenças de poder. Além disso, esse tipo de abordagem atribui maior complexidade aos fenômenos em vez de simplificá-los, aumentando a carga de incerteza com a qual os alunos precisam lidar. Os professores também contribuem para aumentar essas resistências pelo modo como trabalham as idéias críticas. Alguns negligenciam os aspectos práticos da Administração em favor da utopia e da teoria, e acabam ignorando que um dos caminhos para a inserção da perspectiva crítica é o questionamento dos alunos em relação ao fracasso das práticas tradicionais.

Por outro lado, a assimilação por parte dos alunos nem sempre ocorre da maneira esperada. Algumas vezes, conceitos como reflexão crítica e práxis acabam incorporados às teorias de gestão e perdem seu sentido original. Outras vezes, processos sociais complexos são reduzidos a processos psicológicos, ou seja, questões que deveriam ser refletidas de um ponto de vista sociológico são interpretadas a partir da perspectiva do indivíduo. Os alunos também podem acabar trocando algumas certezas por outras, mantendo o dogmatismo que se procura combater com a inserção da crítica. Além disso, a nova consciência adquirida pela reflexividade pode gerar ansiedade nos estudantes, fora a sensação de perda da identidade.

## EXPERIÊNCIAS DE PEDAGOGIA CRÍTICA NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Como seria inserir essa perspectiva pedagógica em um curso de graduação e pós-graduação em Administração? Mingers (2000) descreve em seu artigo a experiência de uma disciplina interdisciplinar com abordagem crítica ministrada no último ano do curso de graduação da Warwick Business School, chamada Critical Issues in Management. A disciplina envolveu a colaboração de vários professores, e a idéia era problematizar o conhecimento em gestão de forma que o questionamento crítico ajudasse os estudantes em suas carreiras.

Seus idealizadores utilizaram como referência quatro dimensões de questionamento: a crítica da retórica, que

envolve o pensar crítico que suspende crenças, leva à consciência do propósito das coisas e à capacidade de oferecer alternativas; a crítica da tradição, que leva ao ceticismo em relação à forma como se fazem habitualmente as coisas; a crítica da autoridade, que rejeita a idéia de uma visão dominante e da existência de uma única resposta para as coisas, favorecendo a inserção de múltiplas perspectivas; a crítica da objetividade, que questiona a validade do conhecimento e informação disponíveis e reconhece que nada está livre de julgamento de valor.

A disciplina foi estruturada em 10 sessões, sendo que somente a primeira e a última envolveram aulas expositivas. As demais sessões abordaram questões como cidadania corporativa, assédio sexual, ética e outros tópicos de natureza crítica e social, mas foram conduzidas pelos alunos, sendo sempre dois grupos apresentando um mesmo tema e tendo um estudo de caso como pano de fundo. O processo foi participativo e centrado nos alunos, combinando várias formas de trabalhos individuais e em grupo para desenvolver habilidades de apresentação oral e escrita, exercitadas nas sessões conduzidas pelos estudantes e avaliadas por meio de resenhas solicitadas para cada sessão.

Os resultados da experiência mostraram que os alunos aprovaram a iniciativa, mas com alguma ambivalência em relação ao formato do curso no que se refere à ausência de aulas, bem como preocupação em relação ao desempenho nas apresentações e na elaboração de resenhas. Na avaliação de Mingers (2000), o curso foi bem-sucedido na intenção de melhorar as habilidades práticas dos alunos, mas fracassou em um nível mais profundo, pois os estudantes aceitaram o objetivo do pensar crítico como um dado e falharam em ser genuinamente críticos. O autor admitiu a dificuldade de implantar uma proposta crítica dentro de um contexto predominantemente positivista, mas acredita que as razões dessa dificuldade em relação ao pensar crítico talvez fossem mais claras com a repetição da experiência.

Cunliffe (2002) apresenta tentativas de incluir uma abordagem reflexiva e crítica na prática docente em um currículo convencional de graduação e pós-graduação que possa gerar bons *insights*, embora ela não tenha avaliado os efeitos da experiência. Entre suas práticas, a autora aponta uma abordagem pedagógica que transforme os alunos em co-autores do conhecimento, o que implica criar oportunidades de uma prática dialógico-reflexiva para que se reflita sobre a questão das relações de poder entre os alunos e o professor, e da construção do conhecimento em sala de aula. Um dos métodos utilizados por Cunliffe foi contar histórias, utilizando a técnica dos estudos de

caso e da representação de papéis, ou incentivando os estudantes a escreverem suas próprias histórias. A autora também conta a experiência da elaboração de um jornal pelos alunos, no qual eles tentaram fazer conexões entre o material conceitual trabalhado e a seu cotidiano, ligando o conhecimento explícito ao conhecimento tácito e praticando a reflexividade. Nessas experiências, ela destaca que é importante equilibrar a intervenção do professor, devendo-se permitir aos alunos que tentem fazer suas próprias conexões.

Comentando sobre sua experiência em um curso de MBA, Watson (2001) descreve uma experiência semelhante de abordagem crítica para o ensino da gestão, defendendo uma concepção que ele considera mais pragmática: o desenvolvimento de narrativas negociadas. Na sua visão, seria ingênuo acreditar que o papel do educador na área não é melhorar as práticas gerenciais, e é verdade que o espírito do gerencialismo faz recusar a crítica. No entanto, é possível evitar o tecnicismo puro inserindo também as dimensões social e política, que são escamoteadas pelo gerencialismo. Para o autor, a ênfase nas narrativas como recurso pedagógico ajuda a privilegiar essas dimensões, pois focaliza o processo e considera os elementos técnicos em uma perspectiva relacional. A idéia principal é apreender a história que se esconde por trás da história, exercitando a reflexividade por meio do diálogo, e compreender que a gestão se desenvolve mediante um discurso que molda a ação dos gerentes e os ajuda a lidar com suas ansiedades. Uma de suas experiências é descrita em detalhes no artigo, e a avaliação dos resultados obtidos com os alunos é bastante positiva.

Hagen, Miller e Johnson (2003) também descrevem os limites de uma experiência de introdução de uma perspectiva crítica em um MBA. A disciplina de caráter eletivo foi oferecida sob o título *Management Theory and Critique*, e ministrada com o objetivo de fazer os alunos refletirem sobre a natureza do conhecimento no ensino da gestão. Na primeira sessão, discutiu-se a questão da predominância das abordagens funcionalistas; na segunda sessão, foram utilizadas referências antropológicas para examinar o papel dos gurus, consultores e acadêmicos; e na terceira, foram exploradas questões de gênero, emoções e humor nas organizações. A disciplina foi conduzida pelas três autoras, que têm abordagens diferentes (sociologia, teoria organizacional e antropologia), na tentativa de levar aos alunos múltiplas perspectivas.

Na visão das autoras, a experiência não foi inteiramente positiva, apesar de ter sido bem avaliada pelos alunos. Elas se propuseram trabalhar com uma abordagem para o exercício do poder “com” os alunos, tentando colocar

para os estudantes que eles não estavam lidando com um corpo predefinido e finito de conhecimento, mas com uma arena imprecisa de contestação aberta a diferentes interpretações. Mesmo assim, houve dificuldades em equilibrar a idéia de professor como agente de emancipação e simultaneamente figura de autoridade.

Por outro lado, as autoras acreditam que há um risco em pressupor que as novidades nos processos na sala de aula, como o arranjo de cadeiras na forma circular, os trabalhos em pequenos grupos, os projetos cooperativos e os modos coletivos de ensinar, sejam em si mesmos suficientes para romper o padrão tradicional de ensino. Por exemplo, quando se utilizou a técnica de desempenho de papéis, os estudantes a interpretaram como um elemento artificial que mais obstruiu do que estimulou a reflexão sobre a gestão como *performance*, comprovando a dificuldade de desestabilizar os sistemas de referência existentes para experimentar novos arranjos.

Além disso, no âmago das relações de poder e autoridade nesse caso estava a questão de gênero. O assunto foi considerado controverso por um pequeno grupo de alunos do sexo masculino, e parece que o fato de serem mulheres abordando a questão agravou a hostilidade de alguns e o desconforto de outros, mesmo do sexo feminino. Além disso, as autoras admitem que não conseguiram antecipar os efeitos da presença coletiva de três mulheres em uma sala de aula e que mesmo alguns de seus pares acabaram interpretando a proposta como uma pedagogia feminista radical, embora não houvesse essa intenção.

Ainda pode ser mencionada a pesquisa que Currie e Knights (2003) realizaram com os estudantes de MBA em uma instituição tradicional na Inglaterra para saber sua opinião sobre a pedagogia crítica. No estudo, os autores apontam quatro dimensões que circunda essa questão e que sintetizam as dificuldades que emergiram nas demais experiências relatadas. A primeira é acerca do desencantamento dos estudantes com a pedagogia tradicional: os alunos expressaram sua insatisfação com a pedagogia predominante de aulas expositivas, imposição de teorias e compartimentalização do conhecimento nos módulos ministrados.

A segunda dificuldade diz respeito ao desconforto dos estudantes com a pedagogia crítica: o uso da crítica no que se refere ao processo pedagógico em disciplinas como, por exemplo, comportamento organizacional causou desconforto nos estudantes, pois embora eles tenham participado, alguns sentiram-se alienados e não conseguiram dialogar, demandando mais estrutura e concretude na disciplina.

A terceira dificuldade é em relação ao desconforto dos

professores com a pedagogia crítica: em uma abordagem crítica o professor deixa de ser um perito para ser um consultor, um facilitador, e os estudantes participam mais e questionam as teorias apresentadas. Essa mudança de papéis causa ansiedade tanto no aluno quanto no professor, que pode se sentir sem poder para controlar a classe. Por outro lado, há a contradição entre querer que os estudantes sejam críticos e ao mesmo tempo sigam suas regras.

Finalmente, a quarta dificuldade são as barreiras institucionais à pedagogia crítica: para além da estrutura hierarquizada em que os estudantes e professores estavam imersos, a instituição estudada coloca barreiras à pedagogia crítica devido ao tamanho das classes (cerca de 60 estudantes), à estrutura curricular que privilegia conteúdos gerencialistas e ao fato de se “mercadorizar” o curso de MBA.

## UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA: ENTRE BOAS INTENÇÕES E MÁS IMPRESSÕES

Os autores deste artigo também vivenciaram uma experiência de utilização da pedagogia crítica em um curso de pós-graduação *lato sensu* em gestão de negócios de uma universidade pública. A disciplina chamava-se Análise, Diagnóstico e Consultoria Organizacional, e contava com 25 alunos que atuam na iniciativa privada. Nossa proposta foi recorrer a uma nova abordagem para tratar da temática no sentido de oferecer aos alunos uma perspectiva mais crítica do diagnóstico e análise organizacional, de modo que eles conseguissem compreender a complexidade dos fenômenos para contemplar diversos aspectos de uma mesma problemática e, assim, aprimorar o diagnóstico, a análise e a tomada de decisão.

Em vez de dividirmos as aulas, decidimos estar presentes conjuntamente em todas as sessões. Assim, os alunos tiveram dois professores atuando ao mesmo tempo: o decano do Departamento de Administração, economista e mestre em engenharia de produção, especialista em análise organizacional e estratégia, e a professora mais nova do mesmo departamento, administradora e doutora em ciências sociais, especialista em estudos organizacionais de uma perspectiva crítica. Com essa composição, nosso objetivo foi proporcionar aos alunos uma visão ampliada e interdisciplinar da temática, bem como um confronto de perspectivas. Na dinâmica das aulas, os professores alternavam a condução das aulas sempre com muita participação dos alunos.

A disciplina foi constituída por oito sessões, e nas três primeiras utilizamos como pano de fundo:

- As lógicas trabalhadas por Watson (2005) para caracterizar as atividades organizacionais e gerenciais: a lógica sistêmico-controladora, que considera o trabalho gerencial como uma atividade predominantemente mecânica e voltada para o desenho e o controle organizacionais, bem como para as metas objetivas e a lógica processual-relacional que procura contemplar as sutilezas e complexidades humanas, reconhecendo que os gestores e outros atores organizacionais se esforçam para dar sentido ao que fazem, mesmo em contextos imersos em ambigüidades e permeados por rupturas, propósitos e objetivos conflitantes que os obrigam a lidar com disputas de poder e negociação de acordos. Partindo da lógica processual-relacional, Watson (2005) defende que não há receitas para a realização do trabalho gerencial. Os gestores reconhecem o ato de administrar como desenvolvimento, em interação com os outros, de habilidades humanas, sociais, culturais, políticas e econômicas, têm maior possibilidade de ser competentes do que os que se concentram em coletar fórmulas, modelos, ferramentas ou técnicas em livros-textos ou cursos de treinamento.
- A idéia de fetiche da mudança no contexto das organizações discutida por Grey (2004a), mostrando que as ciências organizacionais têm falhado em igualar as experiências de uma elite ocidental pequena e privilegiada às experiências do mundo como um todo, e que uma agenda mais crítica de estudos organizacionais deve repudiar a reprodução do discurso dessa elite e reconhecer os impactos das mudanças organizacionais na vida das pessoas e suas comunidades.
- A discussão da problemática da resistência à mudança a partir da psicologia da percepção apresentada por Hernandez e Caldas (2001). Os autores questionam as receitas recomendadas para lidar com as resistências e propõem um modelo que rejeita a visão da resistência como um fenômeno a ser identificado e superado. Sugerem que se compreendam as razões das resistências e que se apure o que elas nos ensinam a respeito do processo de mudança.

Esses conteúdos não foram simplesmente apresentados aos alunos. Nossa estratégia foi estabelecer com eles, na primeira sessão, um contrato pedagógico por meio do qual estabelecemos que participariam ativamente da construção do conhecimento em sala de aula. Assim, apresentamos primeiramente um estudo de caso, solicitando que eles elaborassem uma teoria para o problema identificado. O caso apresentado foi o da Multicom (Morgan, 1996),

que se caracteriza por mostrar uma situação de mudança em que as lógicas sistêmico-controladora e processual-relacional se confrontam.

A partir das apresentações dos alunos e do debate em sala de aula, ficou claro que eles identificaram no caso um embate entre uma forma mais controladora e uma forma mais flexível de se organizar o trabalho. Reforçamos esse ponto do diagnóstico e apontamos outros, que tinham passado despercebidos, como a relação entre a natureza da atividade, no caso relações públicas, e a forma como se organiza o trabalho, e o fato de a mudança ter sido mais uma necessidade pessoal de dois dos sócios-proprietários do que uma consequência da *performance* da organização, que vinha apresentando bom desempenho. Para as duas seções seguintes, solicitamos a leitura dos textos de Watson (2005), Grey (2004a) e Hernandez e Caldas (2001), chamando a atenção, em exposição dialogada que ocorreu com grande participação dos alunos, para os principais pontos dos textos. A partir do caso, discutiu-se a natureza da atividade de consultoria e sugeriu-se aos alunos que procurassem pensar o processo administrativo (planejamento, direção, organização e controle) a partir das “lentes” da lógica processual-relacional na realização de seus diagnósticos.

Na quarta sessão, apresentamos o caso H&B, que mostra uma situação em que os operários são deixados livres para a auto-organização e conseguem aumentar drasticamente a produtividade, impactando outros setores da organização que não conseguiram acompanhá-los no mesmo ritmo. Solicitamos novamente que os alunos elaborassem suas teorias, que foram apresentadas na abertura da quinta sessão. O principal ponto levantado pelos alunos foi a falha no planejamento. Colocamos em questão se realmente era isso que havia ocorrido no caso, tentando inserir o conceito de estratégias emergentes e chamando a atenção para os efeitos positivos da auto-organização, mas percebemos que os alunos se apresentaram muito resistentes em pensar os fatos a partir de uma perspectiva processual-relacional.

Na quinta, sexta e sétima sessões, foram apresentadas as quatro dimensões a serem consideradas no processo de diagnóstico e análise organizacional: estratégia, estrutura e processos, cultura e poder. Para trabalhar as dimensões estratégia e estrutura e processos, utilizamos Mintzberg (1996), e para discutir as dimensões cultura e poder, recorremos a Morgan (1996). Os dois casos estudados serviram o tempo todo como referência, e os conteúdos foram apresentados predominantemente com a colocação de perguntas, de modo que os alunos se manifestaram até mesmo mais que os professores. Entre as duas primeiras

e as duas últimas dimensões, apresentamos também o caso do Museu de Arte da Universidade, que enfatiza um problema de posicionamento estratégico, solicitando aos alunos que mais uma vez elaborassem suas teorias, e percebemos alguma evolução no processo de diagnóstico. Na sétima sessão, quando foram apresentadas as dimensões cultura e poder, sugerimos aos alunos que, ao realizarem um diagnóstico, considerassem conjuntamente as quatro dimensões, procurando perceber a interdependência entre elas, analisando, por exemplo, como uma determinada estratégia modifica a estrutura e os processos, conflita com a cultura e impacta as relações de poder.

Na oitava sessão, realizamos uma avaliação individual, apresentando o caso da Miller Tool Company, que se caracteriza como um conglomerado com unidades de negócios extremamente distintas e em crise financeira, solicitando que os alunos procurassem fazer um diagnóstico a partir das quatro dimensões apresentadas na disciplina e apontassem alternativas de solução. O resultado foi abaixo do esperado, pois somente alguns alunos se mostraram dispostos a utilizar o referencial sugerido e a compreender o confronto das lógicas sistêmico-controladora e processual-relacional, bem como as relações de interdependência entre as dimensões as serem consideradas para o diagnóstico.

Durante as aulas, o *feedback* dos alunos foi positivo, com elogios às oportunidades de participação que criamos. No entanto, no que se refere à avaliação da disciplina pelos alunos, o resultado foi negativo: entre 17 respondentes em 25 alunos, em uma escala de 1 a 4, sendo 1 fraco, 2 regular, 3 bom e 4 excelente, a média da qualidade da disciplina e do desempenho dos professores foi 2,4, e 7 respondentes afirmaram que não recomendariam a disciplina a outros colegas. No espaço destinado aos comentários e sugestões, somente 8 alunos se manifestaram, todos com apreciações negativas.

Apesar de nossa insistência em ter os casos como referência, uma das maiores queixas foi o distanciamento entre teoria e prática. Nas palavras deles, “a disciplina foi apresentada de forma bastante teórica e muito pouco prática”, “as exposições foram muito vagas e subjetivas com pouquíssimas ou quase inexistentes ligações entre a teoria e a prática”, “não vi o que foi apresentado como de utilidade prática”, “será que alguém saiu da disciplina em condições de aplicar o que aprendeu?”. Acreditamos que a abordagem construtivista, que procura partir do empírico para o teórico e evita a colocação de ferramentas para aplicação imediata, criou essa impressão nos alunos. Por outro lado, partindo dos resultados da avaliação individual por eles realizada, concluímos que o referencial que

oferecemos para aplicação, que envolvia uma visão mais complexa da realidade para a realização do diagnóstico, não foi considerado por todos como uma ferramenta passível de utilização na prática.

Outros problemas apontados foram a “falta de clareza na exposição dos temas abordados”, “ausência de foco na disciplina”, “enrolação no conteúdo”, “má distribuição da carga horária sem obedecer a uma lógica entre os assuntos”, “as dúvidas eram esclarecidas de forma a suscitar novas dúvidas”. Na nossa avaliação, a tentativa de não estabelecer verdades absolutas, de apresentar um caminho de análise em vez de ferramentas gerenciais, de gerar questionamento e enfatizar a construção do conhecimento foi por vezes mal interpretada. Como nas experiências de outros professores apresentadas neste artigo, a ausência de um referencial preciso e absoluto gerou frustração em alguns alunos. Outra reclamação foi em relação à nossa suposta falta de interação com a sala, havendo frases como “os professores não souberam interagir, deixando a turma desinteressada”, “falta de capacidade de comunicação”, o que nos surpreendeu devido à nossa tentativa constante de estimular a participação dos alunos e ao *feedback* positivo apresentado durante as aulas em relação a esse fator. Talvez a presença de dois professores na sala, que também suscitou críticas, tenha contribuído para isso: “parecia que um professor dava aula pro outro e a turma era o pano de fundo”.

Avaliando a experiência como um todo, concluímos que ela foi extremamente ambivalente, pois nossa posição pedagógica oscilou entre o construtivismo e a sugestão de alguns referenciais para a análise que talvez tenham sido interpretados como imposição de nossa parte. A relação horizontal que estabelecemos com os alunos parece ter estimulado uma disputa pela posição de autoridade no que se refere ao conhecimento. Um dos alunos, que era consultor e uma das lideranças informais da turma, tinha uma posição claramente afinada com a lógica sistêmico-controladora. Foi hostil com relação às críticas dos professores e às limitações de se utilizar somente essa posição e às sugestões quanto a levar em consideração a visão processual-relacional, combatendo explicitamente o referencial analítico apresentado para a realização dos diagnósticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências apresentadas e vivenciadas demonstraram que a pressão da cultura imediatista da gestão vem levando boa parte dos alunos a demandarem das escolas

de negócios uma pedagogia tradicional. Esperam dos cursos e dos docentes soluções prontas e respostas inquestionáveis, tendendo a reagir às propostas construtivistas e à incerteza que é própria do processo de aprendizado nessa perspectiva. De um modo geral, esse público tende a incentivar os professores a trabalharem a educação como técnica, escamoteando seus aspectos políticos e morais. Por outro lado, o hábito da abordagem disciplinar parece ter condicionado os estudantes, que se sentem inseguros e ansiosos quando são retiradas a prescrições de soluções aparentemente “mágicas” pelos professores.

Assim, temos um paradoxo, pois, embora os alunos questionem as abordagens tradicionais, nem sempre percebem positivamente uma abordagem alternativa: o resultado parece ser uma constante insatisfação com os cursos na área de Administração. Nesse contexto, a introdução da pedagogia crítica exige dos professores, além de uma consistência entre os conteúdos e os métodos pedagógicos, uma firme disposição para assumir a responsabilidade pelos processos desencadeados no comportamento e na visão de mundo dos alunos. Talvez uma saída seja dialogar com os alunos no sentido de clarificar as intenções do professor com a nova abordagem e as possíveis frustrações que esta possa causar, enfatizando também o que se pode considerar prática gerencial em uma sala de aula, aspecto que segue circundado de idealizações.

Outro ponto que merece ser considerado é a clara consciência de se estar trabalhando uma disciplina com abordagem crítica em um contexto de pedagogia tradicional e ideologias gerencialistas. O ideal seria que toda a estrutura curricular do curso fosse reformulada para abrigar essa nova abordagem, mas essa não é a realidade que vivemos. De qualquer forma, para aqueles que pretendem enfrentar o desafio, é importante dizer que a longo prazo as tentativas valem a pena. É comum encontrar anos mais tarde alunos que, expostos a novas experiências, entendem a proposta pedagógica e passam a avaliá-la positivamente. Além disso, diante da crise do ensino da gestão e da própria área de conhecimento, não podemos desprezar as alternativas e oportunidades de mudança.

## REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. Macdonaldização do ensino. In: *Carta Capital*, São Paulo, ano VI, edição 122, 10 maio 2000, p. 20-24.

ALVESSON, M.; DEETZ, S. Critical theory and postmodernism approaches to organizational studies. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Eds.). *Handbook of Organization Studies*. London: Sage, 1996.

ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. *Critical Management Studies*. London: Sage, 1992.

ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. (Eds.). *Making Sense of Management: A Critical Analysis*. London: Sage, 1993.

BERTERO, C. O.; CALDAS, M. P.; WOOD JR., T. Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 3, n. 1, p. 147-178, 1999.

BERTERO, C. O., KEINERT, T. M. M. A evolução da análise organizacional no Brasil. *Revista de Administração de Empresas*, v. 34, n. 3, p. 81-90, 1994.

BOJE, D. M. Management education as a panoptic cage. In: FRENCH, R.; GREY, C. (Eds.) *Rethinking Management Education*. London: Sage, 1996. p. 172-195.

BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds.) *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: Sage, 1997.

CHIA, R. Teaching paradigm shifting in management education: university business schools and the entrepreneurial imagination. *Journal of Management Studies*, v. 33, n. 4, p. 409-428, 2000.

CLARK, T.; GREATBATCH, D. Management fashion as collective action: the production of management best-selling books. *CEMP-Conference on the Role of Media in the Consumption of Management Ideas in Europe*. Barcelona: IESE, 2001.

COLLINS, D. *Management Fads and Buzzwords: Critical-Practical Perspectives*. London: Routledge, 2000.

CUNLIFFE, A. L. Reflexive dialogical practice in management learning. *Management Learning*, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.

CURRIE, G.; KNIGHTS, D. Reflecting on a critical pedagogy in MBA education. *Management Education*, v. 34, n. 1, p. 27-49, 2003.

DAVEL, E.; ALCADIPANI, R. Estudos críticos em administração: a produção científica brasileira nos anos 1990. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 4, p. 72-85, 2003.

FORD, E. W. et al. A pesquisa que faz diferença. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 4, p. 86-101, 2003.

- FOX, S.; GREY, C. Introduction: connecting learning and critique. *Management Learning*, v. 31, n. 1, p. 7-10, 2000.
- FRENCH, R.; GREY, C. (Eds.) *Rethinking Management Education*. London: Sage, 1996.
- GHOSHAL, S. Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, v. 4, n. 1, p. 75-91, 2005.
- GREY, C. Special section on critique and renewal in management education. *Management Learning*, v. 27, n. 1, p. 7-20, 1996.
- GREY, C. O fetiche da mudança. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 31-25, 2004a.
- GREY, C. Reinventing business schools: the contribution of critical management education. *Academy of Management Learning and Education*, v. 3, n. 2, p. 178-186, 2004b.
- GREY, C.; FRENCH, R. Rethinking management education: an introduction. In: FRENCH, R.; GREY, C. (Eds.). *Rethinking Management Education*. London: Sage, 1996. p. 1-17.
- GREY, C.; KNIGHTS, D.; WILLMOTT, H. Is a critical pedagogy of management possible? In: FRENCH, R.; GREY, C. (Eds.). *Rethinking Management Education*. London: Sage, 1996. p. 94-110.
- GREY, C.; MITEV, N. Management education: a polemic. *Management Learning*, v. 26, n. 1. p. 73-90, 1995.
- GUEST, D. Right enough to be dangerously wrong: an analysis of the search of excellence phenomenon. In: SALAMAN, G. (Ed.) *Human Resource Strategies*. London: Sage, 1992.
- HAGEN, R.; MILLER, S.; JOHNSON, M. The "disruptive consequences" of introducing a critical management perspective onto an MBA programme. *Management Learning*, v. 34, n. 2, p. 241-257, 2003.
- HERNANDEZ, J. M.; CALDAS, M. P. Resistência à mudança: uma revisão crítica. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 31-45, 2004.
- MINGERS, J. What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates. *Management Learning*, v. 31, n. 2, p. 219-237, 2000.
- MINTZBERG, H. *Criando organizações eficazes*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MINTZBERG, H. *Developing Managers, Not MBAs*. London: Prentice Hall, 2004.
- MORGAN, G. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.
- PARKER, M.; JARY, D. The McUniversity: organizations, management, and academic subjectivity. *Organization*, v. 2, n. 2, p. 319-338, 1995.
- PETERS, T. J. Tom Peters' true confessions. *Fast Company*, n. 53, p. 78, dez. 2001.
- PETERS, T. J.; WATERMAN, R. H. *In Search of Excellence*. New York: Harper & Brown, 1982.
- PFEFFER, J.; FONG, C. T. The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning & Education*, v. 1, n. 1, p. 78-95, 2002.
- PFEFFER, J.; FONG, C. T. The business school "business": some lessons from the US experience. *Journal of Management Studies*, v. 41, v. 8, p. 1501-1520, 2004.
- PRICHARD, C.; WILLMOTT, H. Just how managed is the McUniversity? *Organization Studies*, v. 18, n. 2, p. 287-316, 1997.
- REYNOLDS, M. Towards a critical management pedagogy. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds.). *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: Sage, 1997. p. 312-338.
- REYNOLDS, M. Grasping the nettle: possibilities and pitfalls of a critical management pedagogy. *British Journal of Management*, v. 10, n. 2, p. 171-184, 1999.
- RITZER, G. *The McDonaldization of society*. Newbury Park, CA: Pinge Fong Press, 1993.
- ROBERTS, J. Management education and the limits of technical rationality: the conditions and consequences of management. In: FRENCH, R.; GREY, C. (Eds.). *Rethinking Management Education*. London: Sage, 1996. p. 54-75.
- THOMAS, A.; ANTHONY, P. Can management education be educational? In: FRENCH, R.; GREY, C. (Eds.) *Rethinking Management Education*. London: Sage, 1996. p. 17-35.
- TRAGTENBERG, M. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1979.
- VINCE, R. Experiential management education as the practice of change. In: FRENCH, R.; GREY, C. (Eds.) *Rethinking Management Education*. London: Sage, 1996. p. 111-131.
- WARDE, I. A vampirização mercantil. *Le Monde Diplomatique*, ano 2, n. 14, mar. 2001. Disponível em <<http://www.diplo.com.br/>>. Acessado em 17 jun. 2005.

WARDE, I. Fascinantes business schools. *Le Monde Diplomatique*, ano 1, n. 3, maio 2000. Disponível em <<http://www.diplo.com.br/>>. Acessado em 17 jun. 2005.

WATSON, T. Beyond managism: negotiated narratives and critical management education in practice. *British Journal of Management*, v. 12, p.385-396, 2001.

WATSON, T. Desafios relacionais nas práticas de gestão e de organização. *Revista de Administração de Empresas*, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005.

WHITLEY, R. The fragmented state of management studies: reasons and consequences. *Journal of Management Studies*, v. 21, n. 3, p. 331-348, 1984.

WILLMOTT, H. Management education: provocations to a debate. *Management Learning*, v. 25, n. 1, p. 105-136, 1994.

WILLMOTT, H. Critical management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds.). *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: Sage, 1997. p. 161-176.

**Artigo recebido em 17.09.2005. Aprovado em 18.04.2006.**

**Ana Paula Paes de Paula**

Professora da Cepead-UFMG. Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp.

Interesses de pesquisa nas áreas de estudos organizacionais em uma perspectiva crítica, ensino e pesquisa em administração, e gestão pública.

E-mail: [appaula@face.ufmg.br](mailto:appaula@face.ufmg.br)

Endereço: Rua Curitiba, 832, sala 1206, Centro, Belo Horizonte – MG, 30170-120.

**Marco Aurélio Rodrigues**

Professor da Cepead-UFMG. Mestre em Engenharia de Produção pela UFMG.

Interesses de pesquisa nas áreas de gestão da inovação, ensino e pesquisa em administração, análise organizacional e estratégia.

E-mail: [marco@face.ufmg.br](mailto:marco@face.ufmg.br)

Endereço: Curitiba, 832, sala 1206, Centro, Belo Horizonte – MG, 30170-120.