



EAESP

GV PESQUISA

PEDAGOGIA CRÍTICA E O USO DE FILMES DE LONGA METRAGEM EM SALA DE AULA

Relatório 09/2008

THOMAZ WOOD JR.

Não é permitido o uso das publicações do GVpesquisa para fins comerciais, de forma direta ou indireta, ou, ainda, para quaisquer finalidades que possam violar os direitos autorais aplicáveis. Ao utilizar este material, você estará se comprometendo com estes termos, como também com a responsabilidade de citar adequadamente a publicação em qualquer trabalho desenvolvido.

PEDAGOGIA CRÍTICA E O USO DE FILMES DE LONGA METRAGEM EM SALA DE AULA

CRITICAL PEDAGOGY AND THE USE OF FEATURE FILM IN THE CLASSROOM

Resumo: A utilização de filmes de longa metragem no ensino de Administração vem recebendo crescente atenção de professores e pesquisadores. Diversos trabalhos científicos apontam tal uso como recurso pedagógico complementar ao uso de textos didáticos, estudos de casos e outros recursos. Entretanto, a literatura disponível parece adotar uma postura conservadora e conformista: em geral, os textos científicos registram e recomendam o uso de filmes comerciais norte-americanos para ilustrar conceitos da literatura gerencialista. Este trabalho toma como ponto de partida a discussão da crise no ensino de gestão e trata da questão do uso de filmes de longa metragem a partir de uma perspectiva crítica sobre a pedagogia e os conteúdos. Como ilustração, é discutida a utilização de “Cidadão Kane”, filme de Orson Welles, e “Terra em Transe”, filme de Glauber Rocha, em aulas de pós-graduação em Administração. O artigo trata das principais questões envolvendo o uso de filmes e traz pontos de reflexão para professores interessados em aperfeiçoar o uso desse recurso em sala de aula.

Palavras-chave: pedagogia crítica, filmes de longa metragem, educação em gestão

Abstract: The use of feature films in management education received considerable attention among professors and researchers. Several papers and books argue for the pedagogical use of feature films as a complement to text-books, case studies and other resources. However, the literature seems to be at the same time conservative and conformist: in general, scholarly texts recommend the use of mainstream North-American movies to illustrate mainstream management concepts. This work starts with the discussions about management education and deals with the question of use of feature films after a critical perspective at both pedagogy and contents. For the purpose of illustration, it is presented and analyzed the use of two classic films: Citizen Kane, from Orson Welles, and Land in Anguish, from Glauber Rocha. The article also deals with key questions about the use of feature films and brings recommendations for those interested in improving the use of this media in the classroom.

Key-words: critical pedagogy, feature films, management education

Thomaz Wood Jr. é doutor em Administração de Empresas e professor titular da FGV-EAESP. Ele tem publicado livros e artigos científicos no campo dos Estudos Organizacionais. Seus interesses de

pesquisa relacionam-se à emergência das Organizações de Simbolismo Intensivo e ao estudo do fenômeno da “espetacularização” da vida organizacional. Email: twood@fgvsp.br

PEDAGOGIA CRÍTICA E O USO DE FILMES DE LONGA METRAGEM EM SALA DE AULA

1. INTRODUÇÃO

Em matéria publicada no diário *The New York Times*, Van Ness (2005) revela o aparente paradoxo entre o a generosa oferta de vagas em cursos universitários de cinema, o grande interesse dos estudantes e a escassa oferta de vagas no mercado de trabalho. O que explicaria tal condição? A resposta, toma como hipótese a autora da matéria, está na utilidade do curso em outros ramos de atividade. Os estudos de cinema ajudariam a desenvolver habilidades para entender as estruturas de poder nas organizações. Talvez, no futuro, os cursos de cinema, literatura e artes venham a substituir os MBAs, propõe Van Ness.

Embora pareça exagero jornalístico, a insinuação encontra certo respaldo na crescente utilização de filmes de longa metragem nas aulas das escolas de gestão, registrada e analisada em diversos artigos científicos e livros (e.g. Buchanan e Huczynski, 2004; Bugos, 1996; Champoux, 1999; 2001a; 2001b; 2001c; Comer, 2001; Comer e Cooper, 1988; Harrington e Griffin, 1989; Huczynski, 1994; Huczynski e Buchanan, 2004; Roth, 2001). Cabe observar que essa prática pode ser inserida em uma tendência mais ampla, de uso de obras de ficção no ensino e aprendizado de gestão (veja, por exemplo, Czarniawaska-Jorges e Guillet de Monthoux, 1994).

Entretanto, quando examinamos a literatura científica sobre o tema, notamos um certo conservadorismo. Em que pese sua relevante contribuição, parte considerável dos trabalhos utiliza filmes oriundos da produção industrial de Hollywood (e.g. Champoux, 2001a; 2001b) para ilustrar conceitos tradicionais – liderança, trabalho em equipe e planejamento estratégico – conforme definidos nos mais populares manuais de gestão (e.g. Daft, 1994). Ora, assim como o cinema compreende imensa variedade de manifestações, com diferentes estilos, formas e estéticas, também os estudos organizacionais contém perspectivas além do funcionalismo-positivismo e do gerencialismo, que compõem sua corrente central e mais popular.

Por outro lado, o campo da gestão é amplo, contendo disciplinas variadas, atividades de pesquisa, atividades práticas, atividades de ensino e ainda diferentes ambientes de aplicação (Mingers, 2000). Entre a vasta literatura produzida no campo, há crescente preocupação com questões pedagógicas (e.g. Cunliffe, 2002; Gioia e Brass, 1985; Hardy e Palmer, 1999; Vergara, 2003). No Brasil, no âmbito dos Encontros Nacionais dos Programas de Pós-graduação em Administração (Enanpad), tem havido apresentações de trabalhos e discussões. Porém, com exceção de experiências

pontuais e disseminação de alguns métodos específicos (como estudos de casos), a prática pedagógica permanece uma atividade de base empírica, conduzida de acordo com a sensibilidade de cada professor (Wood e Paes de Paula, 2004). De fato, pode-se tomar como hipótese que os professores brasileiros de Administração concentram sua atenção nos conteúdos que ensinam e, apenas secundariamente, consideram a abordagem pedagógica e os métodos empregados.

Este trabalho visa essa dupla lacuna e insere-se dentro dos estudos de pedagogia aplicados ao ensino e aprendizado de gestão. Seu objetivo é tratar da utilização de filmes de longa metragem – não necessariamente associados com o cinema comercial de Hollywood – à discussão de temas de estudos organizacionais. Esse objetivo, e a abordagem escolhida, insere o presente estudo entre as discussões abrangidas pela corrente dos Estudos Críticos de Gestão (*Critical Management Studies – CMS*) e, mais especificamente, com os trabalhos de Educação Crítica em Gestão – *Critical Management Education – CME*). O ponto de partida é a polêmica sobre a educação em gestão, que têm agregado vozes tanto de linha mais gerencialista, quanto de linha mais crítica.

O estudo está estruturado em seis seções, incluindo essa introdução. A segunda seção tratará das críticas que vêm sendo feitas aos programas de MBA e das idéias centrais da pedagogia crítica e da corrente da Educação Crítica em Gestão. A terceira seção apresentará uma discussão do uso da literatura e das artes no ensino e aprendizado de gestão. A quarta seção discutirá a utilização de filmes de longa metragem em sala de aula. A quinta seção descreverá uma experiência de utilização de dois filmes de qualidade em cursos de estudos organizacionais: “Cidadão Kane”, dirigido por Orson Welles, e “Terra em Transe”, dirigido por Glauber Rocha. A sexta seção apresentará uma discussão adicional sobre aspectos da utilização de filmes de longa metragem no ensino de gestão.

2. DA CRÍTICA À PEDAGOGIA CRÍTICA

Nessa seção e nas demais, o termo pedagogia será utilizado em referência às práticas educacionais que compreendem o *ethos* do processo de ensino e aprendizagem, o projeto pedagógico, a característica dos conteúdos, os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno e os métodos específicos empregados. Por sua vez, pedagogia crítica é considerada como uma abordagem com base em princípios de reflexão crítica sobre as dimensões acima mencionadas, e que é capaz de estimular processos de reflexão críticas nos estudantes (Reynolds, 1999).

A principal razão para a prática da pedagogia crítica no ensino de gestão é a dupla constatação de que os gestores têm grande capacidade de gerar impactos sobre a sociedade e, ao mesmo tempo, são

guiados por princípios instrumentais restritos e questionáveis, a agir como atores com limitada consciência sobre seu papel. Embora as evidências anedóticas comumente citadas em suporte a esse argumento refiram-se a escândalos financeiros, desastres ambientais e eventos similares, o verdadeiro impacto vem de uma quantidade inumerável de pequenas decisões de negócios que são tomadas diariamente nas empresas, tais como investimentos, localização industrial, políticas de gestão de pessoal e decisões sobre terceirização. Cada uma dessas decisões tem impactos sociais e ambientais. A soma dessas decisões pode determinar o progresso material e a qualidade de vida dos indivíduos e de suas comunidades.

2.1. A crítica gerencialista à formação de gestores

Nos últimos anos, o vigoroso crescimento mundial dos negócios relacionados ao ensino de gestão foi acompanhado pelo surgimento de diversas vozes críticas. Mintzberg (2004) vem dirigindo suas preocupações para o impacto dos profissionais com título de MBA nas empresas. Ele advoga que as escolas de gestão insistem em promover uma abordagem desastrosa de ensino, baseada em estudos de caso. Com isso, muitos profissionais titulados irão flunar de empresa em empresa sem nunca entender realmente como as coisas funcionam, portando-se como se estivessem em ambiente escolar. O autor argumenta os programas fazem crer que capacitam para gerir mas, de fato, não capacitam. Eles ensinam a retórica gerencial e levam os estudantes a acreditar que podem controlar situações e solucionar problemas complexos rapidamente. O aprendizado de gestão, em sua opinião, deveria ser baseado no desenvolvimento da reflexão crítica sobre a própria realidade.

Em um artigo de grande repercussão acadêmica, Pfeffer e Fong (2002) sugerem que as escolas de gestão não têm sido efetivas em gerar impactos positivos sobre a carreira de seus graduandos ou em influenciar, por meio de pesquisas, as práticas gerenciais. Os autores citam diversos estudos e evidências anedóticas que corroboram seus argumentos.

Ghoshal (2005), por sua vez, centra seu foco na idéia de que as escolas de Administração se transformaram em grandes negócios e tentam fazer crer que a Administração é uma ciência exata. Para isso, teriam emulado conceitos inapropriados, como o pressuposto do *homo economicus*. A consequência tem sido a criação de más teorias de gestão, as quais, disseminadas pelas escolas de Administração e outros meios, estariam na raiz de problemas relacionados às práticas administrativas a aos escândalos financeiros. O argumento é contundente e pertinente, principalmente se acreditarmos que as escolas estão, de forma consciente ou inconsciente, fomentando uma visão simplista da

realidade, induzindo seus estudantes a abordagens de curto prazo para a maximização dos lucros. Isso de fato pode gerar uma cultura pervertida de negócios, se não for “temperada” com visões mais amplas e críticas sobre o papel da empresa e dos executivos.

Em uma linha similar de raciocínio, Bennis e O’Toole (2005) advogam que as escolas de negócios estão no caminho errado, ao super valorizar a pesquisa científica e colocar o ensino e a publicação em revistas de disseminação em segundo plano. Ao pretenderem ascender ao *status* de instituições de pesquisa, muitas escolas de negócios favorecem a ascensão de professores pesquisadores, que são profissionais de alta qualificação, porém sem visão da prática administrativa. O impacto na formação de futuros gerentes é negativo. Os autores argumentam que um novo equilíbrio deve ser buscado entre ciência e profissão.

Bennis e O’Toole fazem eco a Chia (1996), segundo quem o fomento de uma “imaginação empreendedora” deveria ser a mais importante contribuição que as escolas de Administração deveriam proporcionar à comunidade de negócios. A estratégia para realização desse foco seria, para o autor, uma estratégia educacional que “enfraquecesse” os processos analíticos de pensamento, baseados nas disciplinas dentro das quais os professores e pesquisadores se organizam, e estimulasse a imaginação empreendedora. Tal estratégia compreenderia a substituição da mentalidade de solução de problemas por uma abordagem associada a valorização da mudança de perspectivas e de paradigmas.

Currie e Knight (2003), embora adotem uma perspectiva associada ao CME, também esboçam uma crítica gerencialista: ao retratar um programa de MBA, britânico, os autores revelam um retrato vivo da “linha de frente”. Para Currie e Knight, o conhecimento em gestão é incoerente e fragmentado, enquanto que o seu ensino é realizado por professores com duas perspectivas diferentes: alguns entendem que os programas são sobre gestão, enquanto outros crêem que os programas são para a gestão. Na maior parte das situações, os conteúdos são impostos aos estudantes por intermédio da autoridade professoral, sem que se permita uma discussão crítica. Essa condição é especialmente crônica para estudantes com experiência profissional, que provavelmente a aceitam por comodidade ou para não criar atritos. Muitos professores têm conhecimento sobre suas áreas, porém, por terem insuficiente experiência profissional, têm dificuldade em mostrar as questões em um formato mais integrado. Além disso, muitos professores de linha mais crítica têm dificuldade para esconder seu desgosto em enfrentar classes de executivos em formação, os quais esperam aprender as técnicas mais práticas, modernas e úteis para melhorar o desempenho das empresas e acelerar suas carreiras. Enquanto os professores se guiam pelos conteúdos de suas disciplinas e sua lógica interna, os

estudantes tendem a esperar uma abordagem mais orientada para o desenvolvimento prático e para uma lógica de integração. Currie e Knight apontam também algumas condições desfavoráveis de contexto, tais como a estrutura de carreira dos professores, que é focada em especialidades disciplinares, a ênfase que muitos professores dão para a pesquisa, em detrimento das atividades de ensino; a preferência por abordagens gerencialistas e conteúdos considerados “relevantes para a prática”; e ainda a grande quantidade de estudantes por sala e o formato anfiteatro, que materializa a separação “palco-platéia” e, por isso, dificulta a utilização de métodos mais participativos de aprendizagem.

2.2. A crítica no âmbito dos Estudos Críticos de Gestão e da Educação Crítica em Gestão

Além da crítica gerencialista, de caráter pragmático, um outro tipo de crítica à formação de gestores ganhou corpo nos últimos dez anos e deu origem à corrente da Educação Crítica em Gestão – *Critical Management Education* – CME, que está associada à corrente dos Estudos Críticos de Gestão – *Critical Management Studies* – CMS (veja Alvesson e Deetz, 1996; Alvesson e Willmott, 1992; 1993).

Os autores filiados à CME realizaram uma crítica sistemática do ensino em gestão, apontando os seguintes problemas (Fox e Grey, 2000; Antonacopoulou, 1999; Boje, 1995; Dehler, Welsh e Lewis, 1999; Gold, Holman e Thorpe, 1999; Grey e French, 1996; Grey, Knights e Willmott, 1996; Reynolds, 1997; Robert, 1996; Willmott, 1994): primeiro, as concepções e visões tradicionais do *management* são cada vez menos aceitáveis, pois costumam reduzir excessivamente a complexidade dos fenômenos examinados; segundo, a tendência à instrumentalidade do conhecimento é cada vez mais acentuada, com o uso de receitas prontas, o que leva os estudantes a aprenderem a reprodução de técnicas, no lugar de aprenderem a realizar diagnósticos; terceiro, os conteúdos e métodos de ensino usados estão se tornando cada vez menos efetivos; quarto, o ensino está sofrendo forte processo de “mercadorização”; e quinto, os estudantes estão sendo considerados meros espectadores do processo de ensino, e quase não há incentivo à autonomia e ao autodidatismo.

No que se refere aos MBAs, a crítica à “mercadorização” ganha destaque. Tal questão foi inicialmente abordada por Parker e Jary (1995). Inspirados por Ritzer (1993), estes autores apontam uma progressiva “macdonaldização” das universidades britânicas, ou seja, uma grande tendência para a produção e o consumo em massa do conhecimento. Sturdy e Gabriel (2000), por exemplo, abordam o MBA como mercadoria de uma forma direta. Ao analisar o caso da Malásia, os autores concluem que a educação na área de gestão está se tornando um bem comercial, e as universidades ocidentais cada vez mais competem nos mercados emergentes por oportunidades lucrativas e por estudantes

(“consumidores”) estrangeiros. Neste contexto, o MBA seria como uma *commodity* padronizada, com alto valor simbólico, já que implica teoricamente em *status*, prestígio e poder. De fato, nas últimas décadas, os MBAs emergiram como pacotes padronizados de educação gerencial, com preços altos, que oferecem ao consumidor a promessa de melhorar suas perspectivas de carreira e de renda.

A partir do ano 2000, os escândalos financeiros ocorridos nos Estados Unidos e na Europa, os quais envolveram egressos dos cursos de MBA, trouxeram a dimensão ética para o debate. Schneider (2002) comenta a pesquisa do Aspen Institute, com 1978 estudantes formados em 2001 em 13 escolas de administração de primeira linha nos Estados Unidos. Os resultados apontam que as atitudes e valores relacionados à condução dos negócios, ética, responsabilidade social e meio ambiente dos indivíduos que concluem o curso de MBA mudam, mas não necessariamente para melhor (veja Adler, 2002; Gioia, 2002).

2.3. A corrente da Educação Crítica em Gestão e a renovação da pedagogia

Além de estabelecer uma base crítica, os autores da corrente CME também discutem como realizar uma renovação do ensino em gestão, abordando questões como conteúdos, métodos pedagógicos, ligação entre teoria e prática e, principalmente, o desenvolvimento da visão crítica e do raciocínio analítico entre os estudantes.

A CME surgiu em meados dos anos 1990, no Reino Unido, em cujas universidades haviam se estabelecido alguns grupos de pesquisadores, cujo trabalho de pesquisa colocava-se à parte da corrente positivista-funcionalista dominante no mundo anglo-saxão. Tais pesquisadores haviam abraçado perspectivas ontológicas, epistemológicas e de linhas de pesquisa caracterizadas por uma abordagem crítica da organização, da vida corporativa e do papel dos executivos.

Perriton e Reynolds (2004) registram o papel do periódico *Management Learning*, que viria a se constituir em uma revista preferencial para a veiculação de trabalhos de CME, e de diversos trabalhos que aplicaram o ideário crítico à pedagogia, compreendendo tanto método quanto conteúdo (e.g. Willmott, 1994; Grey e Mitev, 1995; French e Grey, 1996). Esses trabalhos, em conjunto com a consolidação de uma divisão de educação crítica na conferência anual de CMS e a criação de uma série de conferências – com o título de *Connectng Learning and Critique* – proveram espaço público e identidade ao movimento.

Para Perriton e Reynolds (2004), a base da CME está no trabalho de pedagogia crítica do educador brasileiro Paulo Freire, porém muito influenciado pelo princípio de reflexão crítica sob a

perspectiva de Habermas. Com o tempo, entretanto, parece ter havido um afastamento da pedagogia crítica e uma aproximação com idéias relacionadas à teoria crítica do CMS.

A proposta do movimento CME é questionar pressupostos e práticas que caracterizam a educação gerencialista. Para os autores afiliados ao movimento, a atividade de gestão deve ser percebida em termos de seu significado social, moral e político. A educação devem desafiar a prática gerencial e não sustentá-la (Grey e Mitev, 1995). Periton e Reynolds (2004: 65) identificam quatro pressupostos pedagógicos que norteiam as práticas de CME: primeiro, um compromisso com o questionamento moral dos fundamentos da teoria e da prática profissional; segundo, a ênfase na análise dos processos de poder e ideologia subliminares às estruturas, as quais interagem com questões de raça, classe, idade e gênero; terceiro, a valorização da perspectiva social e comunitária em lugar da perspectiva individual; e quarto, a valorização da emancipação e a busca de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Mingers (2000: 225-226), por sua vez, utiliza a teoria da ação comunicativa e o conceito de discurso ético de Habermas para identificar quatro dimensões da abordagem crítica: a primeira é crítica da retórica – ser capaz de avaliar se os argumentos e proposições são consistentes, decorrem de fundamentos sólidos, ou, ao contrário, a linguagem e a retórica estão sendo utilizadas de forma pouco cuidadosa ou enganosa; a segunda é a crítica da tradição – ser cético em relação à sabedoria convencional e questionar profundamente os pressupostos por detrás das práticas e costumes arraigados nas organizações; a terceira é crítica da autoridade – ser cético em relação a uma visão dominante ou mesmo em relação à visão de que deve haver uma visão correta e dominante, e aceitar a multiplicidade de perspectivas e vozes; a quarta é a crítica da objetividade – ser cético em relação à informação e ao conhecimento, e reconhecer que toda a informação e todo o conhecimento estão embebidos em relações de valor e de poder.

De forma complementar, Grey (2004: 180) argumenta que a gestão deve ser ensinada de forma que sua natureza política, ética e filosófica seja explicitada. A proposta tem, portanto, natureza prática: reformar a educação em gestão de forma a dar atenção aos valores e ao contexto. Dentro desse princípio, a pedagogia deve, entre outros aspectos, reformular a abordagem a aspectos-chave tais como controle, motivação e possibilidade de generalização ou universalização de práticas. Nesse sentido, a CME afasta-se dos modelos racionais ideais disseminados pela educação tradicional em gestão e reconhece a complexidade e as imperfeições da realidade corporativa. A abordagem pedagógica deve

levar à construção e disseminação de uma prática crítica da gestão. Ser crítico significa, portanto, ser rigoroso e seguir uma abordagem estruturada, e procurar gerar subsídios para ações práticas.

2.4. A contribuição de Paulo Freire

O educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) é comumente referenciado como um dos pioneiros da pedagogia crítica. Cabe, portanto, tratar de sua obra e do contexto na qual foi gerada. Freire nasceu em Recife, na região Nordeste do Brasil, uma área marcada por grandes desigualdades sociais. Iniciou sua prática pedagógica no final da década de 1940 e ficou nacionalmente conhecido pelos resultados conseguidos com a alfabetização de trabalhadores rurais, divulgados no final da década de 1950. O educador foi ativo politicamente em um momento de grande polarização ideológica, razão pela qual foi preso e viveu por mais de uma década no exílio. Seu método de alfabetização foi proscrito e considerado uma ameaça à ordem pelos sucessivos governos militares que controlaram o país a partir de 1964. Freire viveu e trabalhou intensamente no Chile e na Suíça. Ele voltou ao Brasil após a anistia política, concedida no final dos anos 1970. Depois do retorno, foi professor em universidades paulistas, Secretário da Educação da cidade de São Paulo e realizou trabalho de assessoria cultural em países da África e da América Latina.

Diante do contexto de grandes contrastes de seu meio e sua época, Freire entendia a sociedade como um tecido imerso em uma luta de classes, na qual uma classe dominante é capaz de assegurar seus privilégios e nega que a maioria usufrua os bens que produz. O educador acreditava na existência de duas pedagogias distintas.

A primeira era a “pedagogia da dominação” que, segundo ele, seguia uma “concepção bancária”. Dentro dessa perspectiva, o sujeito era o professor e os estudantes eram “vasilhas a serem cheias”, em uma relação vertical de autoridade. O papel dos estudantes era receber comunicados abstratos, memorizá-los e repeti-los, quando demandados. Essa percepção relaciona-se diretamente a concepção de Durkheim segundo a qual o estudante é um receptáculo, o qual o professor preenche com o que é necessário para garantir o convívio em sociedade (Vergara, 2003: 133).

A segunda pedagogia, da qual Freire era proponente, era a “pedagogia do oprimido”, tomada como “movimento para a liberdade” e construída a partir da realidade dos próprios oprimidos, a visar emancipá-los e recuperar sua humanidade. Ao destacar o papel substancial do educando no processo de educação, Freire aproxima-se do norte-americano John Dewey, que também nega a “colonização” da consciência individual pelas estruturas sociais existentes, destaca o crescimento contínuo e paralelo do

indivíduo e da sociedade, e valoriza a ação física e intelectual como veículo para construção e reconstrução de experiências. Noções similares podem ser encontradas entre os educadores de linha construtivistas, tais como Jean Piaget e Jerome Bruner (veja Vergara, 2003: 133-134).

A opressão, conceito chave nas idéias de Freire, tinha para ele várias dimensões: em sua dimensão antropológica, a opressão suprime a cultura e o conhecimento; em sua dimensão psicológica, a opressão despersonaliza e coisifica o ser humano; em sua dimensão econômica, a opressão leva à desigualdade; em sua dimensão política, a opressão garante o poder do centro sobre a periferia; e na dimensão pedagógica, a opressão estabelece relações verticais entre educadores e educandos, e faz retroceder os desejos e conquistas dos oprimidos.

Sua obra mais conhecida é a “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 1970), na qual apresenta seu método para alfabetização de adultos. A essa obra seminal, muitas outras se seguiram, a detalhar a filosofia, os princípios e a prática do educador (e.g. Freire, 1992; 1997; 2001). Seu estilo, nos livros e em suas aulas, era de um contado de histórias. Freire acreditava na educação como processo de libertação das amarras sociais e de construção do ser humano e advogava que o educador deveria estimular a criatividade, a autonomia e o desejo de aventura dos educando. Ele pensava na educação com processo com base ideológica, porém sempre atento e aberto ao diálogo. Os conceitos-chave incluídos em sua proposta pedagógica incluíam a ética e a estética, a rejeição da discriminação, a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, o diálogo permanente com os educandos (o “aprender ensinando” e “ensinar aprendendo”) e a consciência do inacabado.

Howard (2002) ressalta, entre os princípios de Freire, o tema do diálogo. Com base em Giroux (1992), um colaborador próximo de Freire, Howard lembra que a educação deve ir além da transmissão do conhecimento e transformar-se em um veículo de produção política e cultural, dentro da qual o conhecimento é construído. Dessa forma, a escola deve ter como objetivo fomentar a capacidade dos indivíduos de intervir em suas próprias subjetividades e transformar a realidade ao redor. Em termos de prática pedagógica, isso exige um papel mais ativo dos estudantes, os quais devem se tornar o centro do processo, e uma atitude de risco dos professores, os quais devem colocar suas próprias certezas à prova. O diálogo, que Howard conceitua a partir de idéias de Freire e do filósofo Martin Buber, é um encontro criativo entre indivíduos, no qual “estudantes e professores devem entrar em uma relação caracterizada pelo respeito mútuo e responsabilidade, honestidade e retidão, sinceridade e empatia, e uma visão autêntica de aceitação” (Howard, 2002: 1130-1131).

Nesse ponto do texto, cabe colocar a questão: seriam os princípios e propostas defendidos por Freire válidos em uma sala de aulas de gestão? Perriton e Reynolds (2004) retomam a crítica de Ellsworth (1989) aos princípios do “movimento de educação freiriana” para propor uma revisão da posição da corrente de CME. No centro da crítica de Ellsworth estava a percepção da sala de aula como lugar de relações democráticas ou autoritárias. Como lembram Perriton e Reynolds (2004: 71), o dilema que os professores enfrentam refere-se a “liberar ou castigar seus alunos gestores, a vê-los como oprimidos ou como opressores. Para resolver o dilema, os autores tomam a figura do “colonizador que se recusa”, o servo de uma idéia econômica e social com a qual ele tem uma relação complexa: trabalha para ela, porém não compartilha sua ideologia, seus princípios e suas práticas. No lugar do foco único na emancipação, os autores propõe a pedagogia da recusa.

De fato, transpor as idéias de Freire, sem considerar as condições particulares nas quais foram geradas, é temerário. Os alunos de programas de gestão certamente não correspondem aos “oprimidos” de Freire. Porém, seria uma simplificação grosseira classificá-los no extremo oposto do espectro, como “opressores”. O mundo corporativo contemporâneo é um universo mais ambíguo e fluído do que o contexto polarizado no qual Freire originalmente trabalhou. Isso não significa, entretanto, que muitos princípios de sua pedagogia não possam ser aplicados ao ensino da gestão.

2.5. Tipologia

Após tratar das críticas ao ensino de gestão e introduzir os conceitos da pedagogia crítica, cabe situar tal perspectiva dentro de um quadro mais amplo de abordagens pedagógicas. Uma classificação básica para as abordagens de ensino e aprendizado em cursos de Administração é a separação em três grupos (Grey *et al.*, 1996). O primeiro é o “grupo disciplinar”, que compreende uma postura de transmissão de conhecimento sobre gestão, e não para a gestão. É provavelmente o mais tradicional e o mais comum entre os três, pressupõe um papel destacado do professor como responsável pela definição dos módulos de informação e de conhecimento, e praticamente desconsidera as experiências dos estudantes. A sua base são as aulas com preleções, eventualmente completadas com sessões de perguntas e respostas. O segundo grupo é aquele relacionado ao desenvolvimento de quadros profissionais. Ele procura balancear os conteúdos práticos e os conteúdos teóricos, e emprega métodos variados, tais como estudos de caso e dinâmicas de grupo. A participação dos estudantes é incentivada, o que tende a aumentar a percepção de relevância e valor agregado dos cursos. Com um maior nível de participação, pode haver espaço para a inclusão das experiências dos alunos, embora essa aconteça dentro de parâmetros interpretativos delimitados pelo método e pelo professor. O terceiro grupo é a abordagem crítica, que procura empregar a experiência profissional e pessoal dos estudantes para questionar as teorias organizacionais, seus pressupostos e suas aplicações. Na abordagem crítica, procura-se refletir sobre a gestão e o papel do gestor nas dimensões moral, econômica, social e política.

Reynolds (1999), por sua vez, observa que a pedagogia crítica pode se manifestar tanto em termos de conteúdo como em termos de método. De fato, a condição de abordagem para conteúdo e método determina a perspectiva pedagógica (veja figura a seguir). Dessa forma, (a) conteúdo e método tradicionais resultam em um processo tradicional de educação; (b) conteúdo tradicional combinado com método crítico resulta em um processo de estratégia radical; (c) conteúdo crítico combinado com método tradicional resulta em um processo de conteúdo radical; e (d) conteúdo crítico combinado com processo crítico resulta em pedagogia crítica.

Processos de estratégia radical têm sido bastante utilizados em programas de educação continuada, mas raramente têm conteúdo crítico. Eventualmente, pode se caminhar no sentido crítico, uma vez que “o conhecimento começa a tomar a forma de uma relação entre os professores de gestão e os estudantes” (Currie e Knights, 2003: 32). Ainda assim, o caráter de controle pelo professor se mantém e a abordagem finda por não questionar o conhecimento gerencial do qual trata.

Figura – Classificação da Pedagogia Crítica

		Conteúdo	
		Tradicional	Crítico
Método	Tradicional	<u>Processo tradicional de educação</u> : aulas com conteúdo e preleções tradicionais	<u>Processo com conteúdo radical</u> : aulas tradicionais com conteúdo crítico
	Não tradicional	<u>Processo de estratégia radical</u> : aulas com conteúdos tradicionais e com dinâmicas variadas	<u>Pedagogia crítica</u> : aulas com conteúdo crítico e dinâmicas variadas

Por outro lado, diversos professores, por sua formação em sociologia ou por sua base ontológica e epistemológica crítica, provém visões críticas sobre os conteúdos ensinados. Entretanto, esses mesmos professores comumente adotam a premissa de que o processo de educação relaciona-se à transmissão da “verdade estabelecida e acumulada”. Com isso, raramente escapam da natureza autoritária de seu discurso (Currie e Knights, 2003).

A adoção da pedagogia crítica deve, portanto, basear-se em uma condição na qual estudantes e professor buscam desenvolver o conhecimento com base no diálogo e no debate. Cabe ao educador fomentar um ambiente de pluralismo e estar sempre atento para desigualdades.

2.6. Práticas e conteúdos

No âmbito da pedagogia crítica considera-se que a experiência real é a fonte preferencial para analisar a realidade complexa, turva e confusa do trabalho gerencial. Tal condição pode ser obtida, por exemplo, a partir de narrativas providas pelos próprios estudantes, a partir de sua própria vivência em empresas ou a partir de projetos práticos conduzidos pelos estudantes. Outra característica relevante da pedagogia crítica é a ampliação dos conteúdos, com a inclusão de tópicos da filosofia, ética, ciências políticas, artes, literatura e sociologia, assim como a análise de tópicos tradicionais a partir da perspectiva crítica.

As aplicações mais comuns de pedagogia crítica se relacionam com o ensino de disciplinas relacionadas a estudos organizacionais, comportamento organizacional e gestão de recursos humanos.

Nesse campo, a pedagogia crítica geralmente envolve a introdução de perspectivas críticas sobre os fenômenos, de forma a desenvolver, com os estudantes, reflexões sobre os pressupostos que sustentam visões consolidadas sobre o papel da empresa e dos gestores. Isso pode ocorrer, por exemplo, pelo uso de estudos de linguagem, discurso, poder e cultura, de forma a contrapor visões estabelecidas sobre temas tais como liderança, trabalho em equipe e tomada de decisão (e.g. Mingers, 2000, Giroux e McLaren, 1987; Nord e Jermier, 1992; Caproni e Arias, 1997). Pode também ocorrer pela introdução de temas específicos, tais como diversidade, gênero, ética e responsabilidade social.

A adoção de uma pedagogia para o ensino da gestão implica em definir temas coerentes com uma perspectiva crítica sobre o mundo corporativo. Hardy e Palmer (1999) sugerem quatro temas: primeiro, a natureza múltipla, frágil, fragmentada e fluida dos processos que compõem a identidade individual; o segundo é o fim do *expert* – o consultor, o professor ou outro especialista que antes gozava de uma posição e uma autoridade especial, pelo eventual controle de algum tipo de conhecimento; terceiro, os limites que os atores experimentam ao atuar em redes de poder que disciplinam a mente e o corpo; e quarto, a organização pós-moderna, um arranjo de ligações frouxas, fluidas e orgânicas, de estruturas flexíveis e pouco formais, com suas incertezas, ambigüidades e paradoxos.

Além desses, ao menos dois outros temas podem ser acrescentados e considerados centrais na pedagogia crítica aplicada a gestão de empresas: primeiro, o campo da gestão empresarial, percebido como atividade empresarial, com as escolas de Administração, as empresas de consultoria e a mídia de negócios; e segundo, a evolução dos “tipos ideais” organizacionais – a burocracia rígida, a empresa orgânica, a corporação visual, a empresa intensiva em conhecimento, as organizações dramáticas e as organizações espetaculares (Wood, 2001).

No Brasil, professores como Maurício Tragtenberg e Fernando Cláudio Prestes Motta, embora adotassem métodos e formatos tradicionais de aula, utilizaram, ao longo de toda sua vida acadêmica, perspectivas críticas em suas aulas. Tragtenberg explorou de forma sistemática temas relacionados a política, organização sindical e relações de trabalho (veja Osaí da Silva, 2004). Além disso, sempre manifestou uma visão crítica da própria academia. Motta, além de pesquisar e ensinar temas como política e poder nas organizações, foi um dos introdutores no Brasil de perspectivas tais como simbolismo organizacional, teoria crítica e a visão psicanalítica das organizações.

Além do domínio de estudos organizacionais e comportamento organizacional, a pedagogia crítica pode também ser aplicada em outros campos da Administração. No ensino de finanças e

contabilidade, pode-se, por exemplo, discutir o fenômeno dos escândalos financeiros, suas possíveis causas, como ocorrem, seus impactos sobre acionistas, funcionários e sobre o próprio sistema financeiro. No ensino de operações, pode-se, por exemplo, introduzir temas como meio ambiente e sustentabilidade, e discutir os impactos sociais de decisões relacionadas à localização industrial, terceirização e mudanças na cadeia de valores. No ensino de marketing, pode se tratar de questões como consumismo e discutir o impacto da mídia e da propaganda sobre os indivíduos. Em suma, em todos os campos da Administração é possível utilizar a pedagogia crítica. Cabe observar que isso não significa tornar o ensino menos relevante. Ao contrário, capacitar os estudantes a perceber as organizações e seus fenômenos de forma crítica provavelmente os tornará melhores gestores.

2.7. Dificuldades, riscos e impactos negativos

Por posicionar-se como contraponto às correntes dominantes e por algumas outras características, a utilização da pedagogia crítica pode enfrentar dificuldades de implementação (Samra-Fredericks, 2003). A primeira dificuldade refere-se ao distanciamento entre professores e estudantes. Muitos propositores da pedagogia crítica têm escassa experiência em empresas. Com isso, experimentam dificuldades para traduzir suas idéias, comumente abstratas e algumas vezes obscuras, para o mundo prático da gestão. Essa condição pode levar a um segundo problema, que é a adoção de uma postura moral superior por parte dos educadores. Tal postura costuma vir acompanhada de desprezo pela natureza instrumental do trabalho gerencial e por uma visão simplista da realidade organizacional. A terceira dificuldade compreende a dificuldade para encontrar conteúdo didático compatível com a proposta da pedagogia crítica. Finalmente, a quarta dificuldade refere-se ao foco central da pedagogia crítica: de questionar os pressupostos básicos que sustentam o conhecimento e as práticas de gestão. Esse objetivo exige que se tenha matéria prima de base para análise, o que nem sempre é fácil de encontrar.

Samra-Fredericks (2003: 296) indica duas ações para superar alguns desses problemas: primeiro, “elaborar etnografias das práticas gerenciais do dia-a-dia, as quais permitiram a reflexão crítica”; e, segundo, demonstrar a forma pela qual as teorias críticas podem conectar as práticas e explicar as maneiras como os executivos criam seu mundo social, moral, político e econômico.

Cabe notar que, embora o diagnóstico de Samra-Fredericks, assim como sua sugestão, sejam consistentes, sua realização prática apresenta algumas dificuldades de difícil solução. Em primeiro lugar, gerar registros etnográficos do cotidiano exige experiência e capacitação do pesquisador, e

esbarra nos mecanismos de defesa e na retórica das empresas. Em segundo lugar, traduzir teorias para a prática exige que o pesquisador seja ao mesmo tempo versado nas teorias e capaz de colocá-las na linguagem de seus estudantes, ou seja, é preciso que o professor domine ambas as realidades. Como veremos mais a frente no texto, o uso de filmes de longa metragem pode ser uma resposta a essas dificuldades.

A adoção da pedagogia crítica também pode gerar efeitos colaterais negativos nos estudantes. Como vimos anteriormente, Freire desenvolveu sua “pedagogia do oprimido” a partir de uma visão de luta de classes, com o objetivo de colaborar para a emancipação dos alienados do progresso social. Tal condição apresenta consideráveis diferenças em relação ao que se encontra em uma sala de aula de um programa de Administração. Ao analisar a introdução de “reflexões crítica” na educação em gestão, Reynolds (1999) observa duas categorias de problemas. A primeira categoria envolve as reações de resistência e de ruptura mental, moral ou social. As reações de resistência podem ocorrer porque é função da reflexão crítica questionar visões estabelecidas. Alguns estudantes já estão predispostos, por sua experiência pessoal ou profissional, a partilhar tais visões. Para outros, entretanto, tais visões podem parecer etéreas ou irrelevantes, reação que pode ser reforçada no caso de o professor ser percebido como um teórico sem experiência do “mundo real” ou um pesquisador com postura anti-corporativa.

Jackall (1988), por exemplo, apresenta um retrato negativo e pessimista dos gerentes e do mundo corporativo. Segundo o autor, o que importa no mundo das grandes burocracias não é a pessoa, mas quanto suas diferentes *personas* se entrelaçam com os ideais corporativos; não é a habilidade do indivíduo responder por suas ações, mas sua capacidade de escapar de culpas; e não é o que o indivíduo acredita, mas como ele usa a retórica e a ideologia da corporação. Se tomarmos tal perspectiva como verdadeira, então não haveria espaço para a pedagogia crítica, já que a resistência seria insuperável. De fato, pode-se supor que muitos profissionais podem ser identificados com as posturas descritas por Jackall. Entretanto, o senso comum e a experiência de sala de aula revelam que muitos indivíduos sentem-se incomodados com o teatro corporativo e buscam perspectivas alternativas e abordagens críticas.

Em paralelo com as reações de resistência, podem ocorrer as reações de ruptura. Professores que adotam a pedagogia crítica buscam provocar rupturas na forma como seus estudantes percebem o mundo corporativo. Eles procuram questionar pressupostos tidos como verdadeiros, usam perspectivas alternativas para analisar os fenômenos e empregam métodos que fazem os indivíduos duvidarem de

suas próprias certezas. Se forem bem sucedidos tais professores vão provocar uma dissonância entre a forma como seus estudantes sentem a realidade e a forma como passam a percebê-la. Tal condição pode levar a sentimentos de hipocrisia, de inocência perdida e até de desespero por passar a notar as conseqüências de suas ações. Dependendo do perfil pessoal e do contexto, alguns estudantes lidarão de forma madura com tais reações. Outros talvez às minimizem ou às ignorem, e mantenham seus pressupostos anteriores. Entretanto, alguns talvez experimentem sentimentos de frustração e impotência.

Currie e Knight (2003) sugerem que depois de anos de aprendizado por meio de uma abordagem disciplinar, os estudantes – e também os professores, pode-se acrescentar – ficaram condicionados, esperando que o conhecimento seja apresentado de forma estruturada. Além disso, muitos estudantes procuram os programas de gestão, especialmente os MBAs, com propósitos instrumentais. Eles desejam assimilar rapidamente ferramentas e técnicas que possam ser aplicadas nas empresas e, com isso, acelerar suas carreiras. Tal condição apresenta incentivos e barreiras para a introdução da pedagogia crítica. O incentivo é representado por um certo nível de descontentamento com as abordagens tradicionais, comentadas em seção anterior. A barreira dá-se pela resistência de parte dos estudantes em relação a reflexões críticas e atividades que pareçam distantes de seus objetivos instrumentais.

Além desses riscos, de natureza psicológica, pode haver outros, de natureza prática. Hoje, constitui prática entre as empresas afirmar a necessidade de profissionais com visão crítica, capazes de questionar o *status quo*. De fato, empresas são máquinas inerciais atuando em mercados dinâmicos. Se, internamente, elas não possuírem mecanismos de autotransformação, provavelmente irão sofrer um processo de declínio de sua capacidade competitiva. Entretanto, isso não equivale a afirmar que as empresas desejam ou precisam ter gestores versados em polêmicas teóricas de grande profundidade. Algumas empresas podem valorizar um nível crítico mais profundo, desde que não coloque em cheque, pelo discurso e pela ação, alguns de seus pressupostos básicos. O que grande parte das empresas parece desejar é um nível restrito de crítica, que apenas ajude a alterar certos balanços internos de poder, de forma a tornar o sistema mais adaptável ao meio. Diante disso, o risco que estudantes expostos à pedagogia crítica poderão correr é de se sentirem anacrônicos, frustrados ou injustiçados nas empresas. Caso se exponham de forma muito aberta, poderão ficar a mercê de represálias, de serem marginalizados, de terem suas carreiras cerceadas ou, eventualmente, de serem excluídos.

Ao abordar a mesma questão dos impactos negativos, Hagen, Miller e Johnson (2003) apontam algumas conseqüências da adoção da pedagogia crítica sobre os professores. A principal conseqüência relaciona-se à dificuldade em exercer um papel ambíguo, como figura de autoridade e como agente fomentador da autonomia. A resposta está em reconhecer que o processo de educação tem sempre um caráter diretivo. Portanto, a questão é definir como tal premissa deve ser exercida. Na prática, isso se desdobra em múltiplas micro-decisões relacionadas ao nível de estruturação do programa. Hagen, Miller e Johnson (2003: 247-248) mencionam um processo contínuo de auto-questionamento, fundamentado nas seguintes questões: “estamos sendo muito diretivas?; insuficientemente diretivas (muito desestruturadas)?; elitistas?; arrogantes?; o que estamos tentando fazer?; isso foi ‘subversivo’ ou um tipo de guerra de guerrilha?” Tal contexto assenta-se em um ambiente maior e refere-se a introduzir o discurso crítico dentro de estruturas tradicionais para um público com expectativas instrumentais. A conseqüência dessa condição pode ser a indução do professor a um estado de paralisia, no qual ele (ou ela) pode perder a segurança no conteúdo e no método.

Ao utilizar a pedagogia crítica, o professor deixa de seu papel tradicional e torna-se um fomentador. Essa condição pode gerar incômodos de parte a parte. Muitos professores podem se sentir inseguros: eles preferem limitar-se a seguir seus planos detalhados de aula e às suas apresentações em *PowerPoint* a aventurarem-se no terreno desconhecido da experiência dos estudantes. De fato, mesmo para professores experientes, gerenciar de forma participativa um processo grupal com 50 ou 60 profissionais, com perfis e posições diversas, não é tarefa simples. Com isso, mesmo professores que adotam abordagens mais críticas, eventualmente preferem utilizar os métodos tradicionais. Assim, eles evitam o risco de colocar em cheque sua posição de autoridade. Entretanto, diante dessa postura, muitos estudantes podem adotar posturas de conformidade: eles assimilam o conteúdo e a perspectiva com o único intuito de reproduzi-los por ocasião das avaliações.

Cabe observar que esses riscos e impactos negativos não devem constituir barreiras definitivas para a utilização da pedagogia crítica. A pedagogia crítica deve ser especialmente valorizada em contextos sociais e organizacionais em transição. Nas organizações, quadros influenciados pela pedagogia crítica podem contribuir para compreender estruturas de poder anacrônicas e para criar modelos de organização e de gestão de desempenho superior. Podem também ajudar a analisar e encontrar soluções para questões que afetam cada vez mais as empresas, tais como controle ambiental, papel social e transparência na gestão. Na interface com o meio social, esses quadros podem enriquecer a capacidade da organização de perceber seus grupos de interesse (clientes, comunidades, funcionários,

governo etc.) e traçar estratégias de ação adequadas à empresa e, ao mesmo tempo, socialmente sensíveis.

Currie e Knight (2003) acreditam que, mesmo diante das dificuldades e das barreiras, um movimento em direção à pedagogia crítica é importante, principalmente pela possibilidade de reflexão sobre os pressupostos que sustentam as teorias e as práticas gerenciais. Não se trata, observam, de erradicar o caráter instrumental dos programas, porém evitar que ele seja onipresente e dominante de forma absoluta. Currie e Knight (2003: 45) consideram que o diálogo com os estudantes pode ser “uma experiência prazerosa”, na qual os estudantes podem vir a descobrir que os pressupostos que normalmente assumem como verdadeiros “podem servir como um obstáculo para uma resposta criativa ou inovadora para os problemas”.

3. PEDAGOGIA CRÍTICA, LITERATURA E ARTES

A adoção de uma pedagogia crítica implica em estabelecer uma distância entre o indivíduo e a sociedade, e entre o indivíduo e a organização. Um entendimento mais reflexivo e crítico das organizações pode ser atingido por meio das lentes de obras de arte e de narrativas (Koscianski, 2003). Nessa seção, será introduzida a questão do uso da literatura e das artes no ensino de gestão. Embora tal uso não necessite ocorrer estritamente dentro da perspectiva crítica, na prática muitos de seus propositores são filiados, simpatizantes ou encontram-se, do ponto de vista ontológico ou epistemológico, próximos dessa corrente. O uso pedagógico de filmes de longa metragem na educação em gestão insere-se dentro desse escopo maior de aproximação com a literatura e com as artes.

3.1. Transformações em Estudos Organizacionais

Estudos Organizacionais vem sofrendo uma profunda transformação desde os anos oitenta. Alvesson e Berg (1992), entre outros, registram o aumento substancial dos trabalhos sobre cultura e simbolismo organizacional. Esta vertente, antes vista como alternativa, tornou-se central e disputa hoje com linhas mais tradicionais de pesquisa a predominância em publicações e congressos.

Essa transformação tem produzido uma multiplicidade de abordagens alternativas: Strati (1992) busca uma nova perspectiva ontológica, utilizando conceitos de estética; Czarniawska-Joerges e Jacobsson (1995) e Krieger e Barnes (1992) revitalizam a Metáfora do Teatro como recurso de análise organizacional; Hatch (1995) compara textos de análise organizacional a obras de ficção; Katz (1994) utiliza o *jazz* como metáfora para analisar fenômenos de interação social; Boje (1995) propõe o conceito de *storytelling organizations*; e Gabriel (1995) mostra o lado não gerenciável das organizações, composto por histórias, fantasias e subjetividade. Estas contribuições ilustram a proposta de Jeffcut (1994), para quem Estudos Organizacionais deve ser um campo multi-paradigmático e polifônico. Ilustram também uma tendência de focalização dos aspectos subjetivos e simbólicos da vida organizacional.

3.2. Obras de ficção e o entendimento ampliado da realidade organizacional

Para Phillips (1992, 1995) uma forma de orientar Estudos Organizacionais à tratar organizações como “formas de vida” é usar obras de ficção. Essas obras podem prover elementos não racionais, não lógicos, normalmente ausentes nas abordagens mais tradicionais. O argumento defendido é próximo ao advogado por Sontag (1991), quando trata da unificação das culturas literário-artística e científica; ou

seja, de que a linha divisória entre as formas de escrever ciência e escrever ficção são inexistentes ou meramente arbitrárias.

Phillips (1995) sugere o uso de novelas, contos, peças de teatro, músicas, poemas e filmes no estudo da gestão e das organizações, como forma de estabelecer uma conexão entre a análise organizacional e a experiência subjetiva de ser membro de uma organização. O autor reconhece que cientistas e artistas operam segundo diferentes princípios e lógicas, porém partilham certas características. Frequentemente, os cientistas sociais agem exatamente como os artistas: eles usam a criatividade, focam objetivos únicos e individuais, e usam a retórica (e a ilusão) para defender seus argumentos (Phillips, 1995: 626). Embora vivam em esferas institucionais diversas e obedeçam a convenções e práticas distintas, ambos buscam compreender a realidade e os fenômenos sociais.

A ficção narrativa, ao contar uma estória, permite desenvolver hipóteses complexas do funcionamento de sistemas sociais ou organizacionais. Isso se dá pela incorporação de aspectos subjetivos, nem sempre considerados nos manuais de gestão. Phillips considera que o uso menos problemático da ficção narrativa é no ensino. A ficção narrativa pode tornar os fenômenos organizacionais mais próximos da realidade e, portanto, pode torná-los mais interessantes de se estudar. O uso da ficção narrativa pode, com isso, constituir uma forma de mediação entre os modelos conceituais abstratos da teoria organizacional e o mundo da prática administrativa, que é mais subjetivo, complexo e contraditório. A ficção narrativa pode também ajudar a introduzir questões que costumam ficar a margem do ensino tradicional ou são tratadas de forma distanciada e “asséptica”, porém que costumam constar das agendas dos executivos, tais como conflitos, patologias e crises.

De fato, artigos e livros sobre organizações podem ser considerados obras de ficção (Hatch, 1995). Organizações são elas próprias obras de ficção, em um constante processo de construção e reconstrução de sentidos e realidades. Então, porque não utilizar obras de ficção para analisar organizações? Filmes, como músicas e livros, inspiram-se na realidade. Bons filmes, como boas músicas e bons livros estimulam a reflexão sobre a natureza e a experiência humana. Então, porque não ampliar sua utilização em Estudos Organizacionais e no ensino de gestão?

Alvarez e Merchan (1992) advogam que a imaginação tem um papel central tanto na ficção narrativa quanto na ação gerencial e constitui a ligação entre as duas atividades. No dia a dia, os executivos empregam “pacotes de conhecimento” que compreendem desde aspectos técnicos até o uso da intuição. A imaginação tem um papel central nos elementos não formais do conhecimento. Sloane (2004), de forma complementar e mais ampla, propõe o uso de um modelo de educação artística no

ensino da gestão, como forma de contrapor tendências negativas do pensamento e da prática gerencial, tais como o individualismo e a busca obsessiva do atendimento de interesses pessoais. O autor considera que o conhecimento científico na área de gestão está orientado para responder a questões de “como fazer as coisas”. O uso de ficção narrativa complementa tal enfoque com a preocupação do “porque fazer” e “que conseqüências as ações realizadas geram”. O estudo da literatura, entre outros benefícios, pode ajudar os estudantes a compreender a utilidade do valor moral, a considerar com mais propriedade as conseqüências do comportamento organizacional, a lidar melhor com a complexidade da vida profissional e a compreender a realidade submersa pelas visões dominantes, ou seja, a tomar contato com a realidade.

Ao expor os estudantes a uma linguagem além de seu domínio e a estórias distantes de sua realidade, as obras de ficção os ajuda a ampliar seu repertório e a compreender sua própria realidade a partir de um ponto de vista mais complexo. Se concordarmos que a gramática, o vocabulário e a retórica da gestão empresarial é restrita e restritiva (Bennis e O’Toole, 2005; Sloane, 2004), então parece um caminho lógico propor a inclusão de livros, peças de teatro e filmes no ensino da gestão. Segundo Gabriel (2004), a experiência e a vida humana são vividas na forma de estórias. Pelas estórias reorganizamos nosso passado e tentamos ter algum controle sobre nosso futuro. Estórias ajudam a dar coerência e a compreender o mundo. Ao construir nossas estórias, nós construímos a nós mesmos. Down e King (1999) observam que as estórias apresentam as seguintes características: primeiro, as estórias permanecem – informações e conceitos contidos em estórias são lembrados por mais tempo do que quando comunicados sem uma linha narrativa; segundo, elas desenvolvem o entendimento – compreendemos melhor fenômenos e conceitos quando eles são colocados em contexto, em especial quando esse contexto nos é familiar; terceiro, as estórias motivam a entender a realidade – elas incorporam a história e o meio social que envolve e condiciona os fenômenos; quarto, as estórias nos permitem entender a nós mesmos – elas facilitam o reconhecimento e compreensão das motivações humanas por detrás dos comportamentos; e quinto, as estórias trazem sabedoria moral – grandes narrativas transcendem o espaço e o tempo e provem uma defesa contra a sedução das soluções simplistas para problemas complexos.

Czarniawska-Jorges e Guillet de Monthoux (1994) sugerem que é possível avançar nosso entendimento da realidade e dos fenômenos organizacionais lendo obras de ficção. O argumento, deduz-se, pode ser aplicado a filmes de longa metragem. O objetivo dos autores é demonstrar como obras clássicas da literatura tratam de tópicos de grande importância para gerentes sem apelar para

estereótipos. Segundo os autores, as obras de ficção constituem uma forma de ampliar os horizontes e expandir os conhecimentos do leitor. Isso se dá pelo acesso a outros códigos de valores e outras culturas. Os argumentos de Czarniawska-Jorges e Guillet de Monthoux se alinham com o reconhecimento, por outros pesquisadores, de que as obras de ficção podem contribuir para superar a visão estreita dos negócios e as noções de racionalidade e estabilidade que dominam o ambiente corporativo (Domagalski e Jermier, 1997).

Obras de ficção não oferecem modelos abstratos e teorias gerais de aplicação a questões de gestão, mas constituem “fonte de sentido”: elas podem ajudar a desenvolver a capacidade de identificar e compreender os mecanismos externos e internos que condicionam os fenômenos organizacionais em seus diversos níveis. Processos de tomada de decisão em organizações, por exemplo, constituem comumente o resultado de múltiplos fatores externos e internos. Livros-texto costumam trazer modelos para processos ideais, cujas condições raramente são encontrados na vida real. Obras de ficção, por sua vez, podem ajudar a compreender a dinâmica complexa dos fatores que influenciam na decisão, orientando o leitor a se afastar da pretensão inútil de exercer controle estrito sobre o processo.

4. CINEMA E SEU USO PEDAGÓGICO

Após tratar da pedagogia crítica e da tendência de utilização de obras de ficção, essa seção será dedicada a explorar o uso pedagógico do cinema. Após apresentar uma brevíssima cronologia do surgimento e evolução do cinema, procurar-se-á caracterizar o “olhar cinematográfico” e examinar o uso de filmes de longa metragem em sala de aula.

Deve-se registrar que o cinema é uma manifestação cultural ampla e extremamente variada. Além das escolas e movimentos aqui mencionados, muitos outros marcaram sua história. Sempre houve, por exemplo, cinema *underground*, um espaço para a experimentação. O corte apresentado nessa seção tem como objetivo apenas contrapor o que passou a ser visto como padrão – a narrativa clássica do cinema de Hollywood – a outras manifestações. Com isso, espera-se estimular a percepção de que o uso de filmes de longa metragem pode abranger aspectos mais amplos do que aqueles hoje explorados pela literatura científica.

4.1. Brevíssima história do cinema

O termo cinema de arte é de difícil definição. Seu uso coloquial refere-se à produção cinematográfica cujos objetivos incluem preocupações estéticas e sociais, e vão além do entretenimento e do

faturamento nas bilheterias. Contrapõe-se, dessa forma, ao chamado cinema comercial, cuja produção se encontra institucionalizada em cadeias de valores similares aos de outras atividades empresariais.

Nas últimas décadas, o crescimento do cinema como atividade comercial e sua presença constante na vida das pessoas, especialmente em seus momentos de lazer, seguiu uma trilha monótona. Na percepção da maioria das pessoas, inclusive estudantes e professores de gestão, cinema é o que se pode assistir nas salas comerciais de exibição, ou nos aparelhos de VHS ou DVD em casa. Esse modo de consumo condiciona a percepção dos espectadores à corrente principal da produção cinematográfica, aquela mais bem sucedida comercialmente e que tem acesso aos maiores recursos. Entre essa produção existem produtos de grande qualidade. Entretanto, talvez não deva ser essa produção a principal fonte de recursos para reflexões sobre temas de interesse de observadores ou estudiosos dos fenômenos sociais e organizacionais.

Origens

O primeiro marco do surgimento do cinema foi a invenção da fotografia, em 1826. A partir daí, uma série de inovações técnicas, a envolver o filme flexível, a redução do tempo de exposição para fixação da imagem, o uso do celulóide e a evolução dos projetores, criou uma base tecnológica para o registro de imagens em movimento. No final do século XIX, Thomas A. Edison, nos Estados Unidos, e os irmãos Louis e Auguste Lumière, na França, possuíam sistemas de registro e exibição de imagens. Coube aos franceses a primazia de desenvolver o sistema para projeção em tela. A data de 28 de dezembro de 1895 ficou marcada como uma das primeiras demonstrações públicas do sistema (Bordwell e Thompson, 1993).

Os primeiros filmes eram simples em conteúdo: geralmente consistiam no registro de uma única cena, tomada a partir de uma câmera fixa. Enquanto, na França, os irmãos Lumière registravam cenas do cotidiano urbano, nos Estados Unidos Edison utilizava um estúdio para gravar cenas com atores, comediantes e celebridades.

À medida que a novidade perdia apelo, os produtores foram incorporando novidades: Edison introduziu pequenas narrativas e Georges Méliès, um mágico, começou a experimentar pequenos efeitos de ilusionismo. A partir do início do século XX, ocorreu a livre disseminação de equipamentos e filmes nos países europeus e nos Estados Unidos, e a forma narrativa consolidou-se como estilo dominante.

Nos Estados Unidos, um número considerável de produtores transferiu suas atividades para a Califórnia, pela diversidade de paisagens para locação e pela boa luminosidade durante todo o ano. Com o crescimento da demanda, a produção cinematográfica foi se aglutinando ao redor de grandes estúdios e adquirindo uma estrutura fabril, de produção em massa. Datam dessa primeira fase “O grande assalto do trem pagador”, de Edwin S. Porter, e “O nascimento de uma nação” e “Intolerância”, de D. W. Griffith, que marcam o amadurecimento da linguagem e da manipulação do tempo, espaço e seqüência de cenas.

Expressionismo alemão

Um notável movimento, de estética alternativa, ocorreu na Alemanha nos anos 1920. Até então, a produção distribuída no país era essencialmente estrangeira. Entretanto, em função da guerra, o governo alemão passou a apoiar a produção cinematográfica local. O suporte, inicialmente para a produção de filmes de propaganda, sobreviveu ao fim do conflito e gerou um estilo totalmente novo de cinema, o expressionismo alemão. O termo teve origem em um movimento artístico de vanguarda, e materializou-se no cinema na forma de uma *mise en scène* extremamente estilizada, destinada a criar imagens que se iguallassem a uma obra de arte gráfica, e uma utilização inovadora de recursos de luz, sombra e enquadramento. Um filme símbolo do movimento, “O gabinete do Dr. Caligari”, de Robert Wiene, foi exportado com sucesso para vários países, consolidando o movimento e influenciando a história subsequente do cinema. No filme, a estilização tem a função de revelar o caráter psicótico do personagem. O filme é uma projeção de sua visão do mundo. Apesar de ter durado menos de uma década, por razões econômicas mais do que por razões estéticas, o expressionismo alemão deixou marcas profundas no cinema mundial.

Impressionismo e surrealismo

Aproximadamente no mesmo período, dois outros movimentos, na França, desenvolveram estéticas próprias: o impressionismo e o surrealismo. Ambos se contrapuseram ao estilo narrativo norte-americano. O movimento impressionista foi marcado pela tentativa de transformar o cinema, já visto como atividade comercial, e voltada para o entretenimento, em uma manifestação artística comparada com a poesia, a pintura e a música, e sem nada dever ao teatro ou à literatura. O termo impressionista veio do foco dos cineastas em fazer o estilo narrativo representar o máximo possível as sensações interiores dos personagens. O foco não era o comportamento exterior, mas os sentimentos. Seus filmes

passaram a conter registros do passado, sonhos e fantasias. O Impressionismo envolveu notável experimentação tecnológica e consagrou diretores como Abel Gance (autor do épico “Napoleão”), Louis Delluc e Jean Epstein.

Enquanto o impressionismo ocorria dentro da indústria cinematográfica, um movimento paralelo, o surrealismo, se desenvolvia às suas margens. O surrealismo, que também ocorreu na literatura e na pintura, foi mais radical, em termos estéticos, que o impressionismo. Suas exposições, com seus temas e imagens de êxtase, violência, desejo sexual e humor, freqüentemente chocavam a audiência. Em muitos filmes, não havia linha narrativa lógica. André Breton, uma das mais importantes vozes do movimento, dizia que o surrealismo era baseado na crença na realidade superior de certas formas de associação e na onipotência dos sonhos (veja Breton, 1985). Com forte influência das idéias de Sigmund Freud, os diretores surrealistas procuravam transpor para a tela movimentos do inconsciente, sem preocupações morais e sem interferência da razão. O movimento, que ocorreu em paralelo na literatura, na pintura, na fotografia, no teatro e no cinema, reuniu artistas inovadores, tais como Man Ray, Salvador Dalí, Antonin Artaud, e produziu filmes icônicos, tais como “Um cão andaluz”, de Luis Buñuel.

A escola soviética

A Rússia pós-revolucionária foi palco de outro movimento definidor do cinema. A montagem soviética foi inovadora em termos de técnica e estética, e representou uma ruptura com a produção pré-revolucionária, que era caracterizada por melodramas com narrativas de coragem e bravura. O nome símbolo do movimento foi Sergei Eisenstein, diretor de “Encouraçado Potemkin” (veja Eisenstein, 1987). O conceito central do movimento era de que um filme só encontra coerência por meio do processo de edição e da contraposição de imagens e de cenas. Tal princípio foi apropriado e utilizado de forma distinta por diferentes cineastas. Entretanto, de forma geral, os filmes o utilizavam para delinear e frisar o papel das forças sociais sobre o indivíduo. Assim, as forças psicológicas eram colocadas em segundo plano. Significativamente, em muitos filmes o herói individual é substituído pelo herói coletivo.

Cinema clássico norte-americano

O final dos anos 1920 e início dos anos 1930 são marcados pela introdução do som. Essa inovação radical coincide com o crescimento da produção de Hollywood e ajuda a consolidar sua posição

dominante no mercado. Em certo sentido, a introdução do som representou um retrocesso para o cinema. No período inicial de desenvolvimento, as condições delicadas de gravação passaram a restringir as condições de filmagem e muitas obras passaram a exibir cenas em ambientes fechados, similares a uma peça de teatro. Com o desenvolvimento tecnológico, entretanto, as dificuldades foram superadas e o som passou a se constituir uma poderosa variável, manipulada pela edição, para o desenvolvimento da narrativa. Surgiram com o som os musicais, que marcaram uma época e acentuaram o caráter de entretenimento do cinema norte-americano. Nos anos 1930 foi também introduzida a película colorida, a qual acentuou o caráter realista dos filmes. De acordo com Bordwell e Thompson (1993), embora muitas inovações fossem introduzidas posteriormente, a forma do cinema clássico de Hollywood mantém-se, até hoje, a mesma.

Neo-realismo italiano

A Itália foi o palco de outro movimento marcante no cinema: o neo-realismo, algumas vezes visto como uma reação direta aos melodramas épicos produzidos sob o governo fascista. Os cineastas mais famosos do movimento – Roberto Rossellini, diretor de “Roma, cidade aberta” e Vittorio De Sica, diretor de “Ladrão de bicicleta” – já eram profissionais experimentados, e incorporaram sua bagagem e estilo ao movimento. A destruição causada pela Segunda Guerra Mundial teve um duplo efeito: por um lado, a falta de estúdios e de recursos levou os cineastas para as ruas e a utilizar um estilo próximo dos documentários; por outro lado, as difíceis condições sociais influenciaram os temas tratados nos filmes. O neo-realismo marca também a introdução de elementos acidentais na narrativa, a sugerir que a totalidade da realidade não é apreensível e que ao cineasta resta a possibilidade de mostrar fragmentos nem sempre coerentes dessa realidade. Para espectadores acostumados às formas fechadas de narrativa, disseminadas por Hollywood, muitos finais de filmes neo-realistas são desconcertantes, como a sugerir que, dali em diante, qualquer coisa pode acontecer.

Nouvelle vague francesa

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, ocorre na França, com a emergência de uma nova geração de cineastas, um outro movimento influente do cinema: a *nouvelle vague*. Outros países experimentaram movimentos de renovação paralelos, mas o francês foi sem dúvida o mais original e marcante. A origem da *nouvelle vague* está associada a um grupo de jovens cinéfilos reunidos em torno da revista *Le Cahiers do Cinema*, que passaram a atacar frontalmente o perfil do cinema francês da

época. O movimento deu origem a nomes tais como François Truffaut, Jean-Luc Godard, Claude Chabrol, Eric Rohmer Jacques Rivette. A pedra fundamental do movimento era o “cinema de autor”, o cineasta capaz de “superar o sistema” e deixar sua marca na obra. A partir desse princípio, cada um dos diretores desenvolveu uma obra pessoal. Em comum, seus filmes revelavam um “olhar casual” para a realidade, sustentado por locações pela cidade e suas moradias, longas tomadas de cena, grande liberdade de movimentação de câmera, uso de técnicas de improvisação com os autores e humor espontâneo. A *nouvelle vague* também avançou na inclusão da utilização de cenas não relacionadas – ou remotamente relacionadas – com a linha narrativa. Muitos dos personagens parecem desorientados, ocupados apenas pelo momento em que vivem e sujeitos a mudanças e rupturas. O finais são frequentemente ambíguos e colocam o espectador diante da incômoda questão: e o que aconteceu depois?

Cinema contemporâneo

Depois da *nouvelle vague*, ocorreram diversos outros movimentos renovadores. Na Alemanha, entre a segunda metade da década de 1960 e a década de 1980, surgiram cineastas de estética forte e temática variada, tais como Volker Schöndorff, Rainer Werner Fassbinder, Werner Herzog e Win Wenders. A década de 1990 foi marcada pelo cinema independente norte-americano, que se desenvolveu às margens do sistema de produção principal, porém a manter com esse estreitos vasos comunicantes. Sua ascensão coincidiu com a crescente popularidade do Sundance Film Festival, organizado por Robert Redford. Durante a mesma década, surgiram movimentos e cineastas que alcançaram alguma repercussão internacional, vindos de países como Irã, China, Coréia, Brasil, Argentina e México.

Em 1995, na Dinamarca, foi lançado o movimento e o manifesto Dogma-95. Considerado como golpe publicitário por alguns, o manifesto propunha uma retomada e uma renovação da *nouvelle vague*. Segundo os dinamarqueses, as premissas do movimento francês estavam certas, mas não a sua condução. O movimento foi marcado pelo lançamento de um “voto de castidade”, que incluía uma série de regras rígidas para a produção de filmes. Vejamos algumas delas: a filmagem deve ser feita sempre em locações; o som deve ser gravado junto com a imagem; a câmera deve ser móvel (não assentada em um tripé); a película deve ser colorida e não se deve usar iluminação artificial; efeitos óticos e filtros são proibidos; o filme não deve “ações superficiais”, tais como assassinatos; não se aceita filmes de gênero (policial, romance etc.); o formato deve ser o padrão 35mm e o diretor não deve ter seu crédito explícito. O movimento revelou ou consolidou grandes talentos, tais como Thomas

Vinterberg e Lars von Trier e gerou obras de grande força dramática, tais como “Os idiotas” e “Mifune”. O voto de castidade nem sempre foi seguido a risca. Em 2002, os criadores do movimento o declararam extinto e propuseram uma volta a “anarquia básica”.

4.2. Fenomenologia do olhar e o olhar cinematográfico

Cabe, nesse ponto do texto, discutir a relação entre espectador e cinema, por meio do conceito de olhar cinematográfico. De fato, a maioria das informações que recebemos nos chega por meio de imagens. Bosi (1993) realiza um paralelo entre olhar e conhecer, a buscar uma fenomenologia do olhar. O autor mostra que no pensamento antigo existiam duas vertentes. A primeira vertente é o olhar receptivo, do ver como receber sensorial. Em Epicuro e Lucrecio, conhecer é estar imerso num oceano de formas, figuras e cores, é sorver o mundo por meio das sensações do olhar. A segunda vertente é o olhar ativo e idealista, do ver como busca. Em Pitágoras o olhar passa da contemplação à concentração. O caminho é a meditação sobre as propriedades imutáveis das coisas mutáveis.

Avançando nesta breve história do olhar, Bosi (1993: 77) argumenta que “o olhar do racionalismo clássico examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa ... mas nunca exprime”. As idéias de Simone Weil surgem justamente em oposição a este olhar que disseca. Sua vida dupla de operária da Renault e de professora de filosofia fê-la refletir sobre a forma de superação do racionalismo taylorista. Weil buscou na educação pelo olhar a construção de uma filosofia da atenção, um olhar libertário.

Uma fenomenologia do olhar também admite uma dimensão psicanalítica. Cinema e Psicanálise nasceram com o século XX e tornaram-se práticas culturais voltadas para a compreensão do homem. Alguns autores de fato advogam um parentesco entre filme e sonho. O espectador de um filme poderia ser visto como sujeito de uma experiência estética e psicológica individual. O assistir a um filme poderia ser encarado como um estado intermediário entre a alucinação onírica e a fantasia do sonhar acordado.

Segundo Morin (1965: 127): "o cinema é um conjunto complexo de realidade e irrealidade; determina um estado misto, a cavalo sobre o sonho e vigília". O cinema não é como o sonho ou um estado de devaneio; ele está mais próximo do estado de vigília. Ao contrário de quem sonha, que o faz sem consciência, o espectador sabe que está no cinema. Para Luz (1989), o filme seria um lugar de atualização das fantasias pessoais próprias a cada espectador. A percepção fílmica poderia ser considerada mágica, do tipo encontrada na criança, no doente mental e no homem primitivo. Assistir

um filme é um ritual participativo, com implicações de perda de identidade pessoal. Luz centra sua atenção na compreensão da relação espectador-filme-realizador e recorre à noção de zona intermediária, formulada por Winnicott (1971), afirmando a existência de uma terceira zona de experiência que não é simples amálgama da realidade interna e da realidade externa. Esta terceira zona possuiria, segundo ele, existência própria. Winnicott advoga que esta zona constitui a maior parte da vivência infantil e mantém-se, ao longo de toda a vida, nas experiências ligadas às artes, à religião ou qualquer atividade da vida imaginativa. A percepção fílmica pertence a esta categoria, o campo da experiência ilusória. A ilusão é que torna possível a objetividade a percepção do mundo inter-pessoal socialmente estabelecido. Em condições adequadas, o filme proporciona ao indivíduo condições para uma singular experiência perceptiva, podendo levar a uma múltipla reflexão, como em dois espelhos colocados face a face, sobre o imaginário da realidade e a realidade do imaginário, como se materializasse as três zonas de percepção humana.

Hoje, a presença do cinema na sociedade é tão grande, que pode parecer redundante justificar sua importância (Hobbs, 1998). Em nossa Sociedade do Espetáculo (Debord, 1994) o cinema não apenas reflete a sociedade (Denzin, 1991), como também ajuda a moldar atitudes e comportamentos (Denzin (1995). No cinema, a tela é ao mesmo tempo realidade e percepção (Xavier, 1993). O filme estabelece uma comunicação entre o olhar do realizador e o olhar do espectador. A montagem sugere e nos conduz, mas nós deduzimos. No cinema, o espectador ainda pode ser um observador-participante. Ao possibilitar fruir a estética da obra, o cinema também nos remete a outros níveis de interação, pelo inconsciente e pela vivência, e ainda permite reflexão.

4.3. Cognição, aprendizado e o uso de filmes em sala de aula

Nos últimos anos, o ensino da gestão assimilou diversos métodos e mídias. Em relação aos métodos, foram gradativamente incorporados exercícios, estudos de caso, dinâmicas de grupo e outros. Em relação às mídias, o avanço tecnológico gerou sucessivas ondas de mudanças: do quadro negro ao retro-projetor, desse ao projetor acoplado ao micro-computador (eventualmente conectado à Internet ou à Intranet); dos projetores de slides e projetores de 16 mm, utilizados em salas especiais, ao vídeo-cassete e ao DVD, integrados em um console na mesa do professor. No Brasil, embora persista o modelo da aula com preleção, é cada vez mais comum o uso de métodos e mídias alternativas.

Do ponto de vista pedagógico, há razoável consenso sobre a vantagem de se utilizar métodos e mídias múltiplos, buscando-se a adequação desses aos objetivos de aula, aos tópicos tratados e ao perfil

da audiência. Champoux (1999) observa que não há superioridade de uma mídia instrucional sobre outra, porém nota-se que o uso de mídias múltiplas para mostrar os mesmos conceitos tem efeitos positivos cumulativos. Champoux lembra ainda que pesquisas sobre o funcionamento do cérebro indicam diferenças entre os hemisférios direito e esquerdo. O primeiro é mais especializado em tarefas intuitivas e que incluem o uso de ícones, como no caso das mídias visuais. O segundo é mais especializado em tarefas dedutivas, as quais são características das mídias orais e escritas. Pesquisas sobre psicolinguística corroboram tal conclusão: diferentes tipos de mídia apresentam diferentes sistemas simbólicos para o indivíduo, os quais por sua vez se relacionam a diferentes processos cognitivos e diferentes padrões de aprendizado.

O uso de meios visuais facilita o aprendizado de conceitos novos e abstratos e facilita a lembrança posterior. Filmes permitem o acesso a realidades diferentes daquelas dos estudantes. Eles também podem expor lógicas e perspectivas novas para a audiência e despertar para novas formas de ver o mundo e de perceber fenômenos específicos. Filmes podem atrair a atenção dos estudantes, provocar discussões interessantes e “ajudar a estabelecer conexões entre o discurso da sala de aula e o mundo cultural contemporâneo” (Hobbs, 1998: 262).

A maioria dos defensores do uso de filmes como ferramenta pedagógica focam nas características mais superficiais das narrativas (Buchanan e Huczynski, 2004). Entretanto, filmes podem oferecer teorias que ajudam a compreender fenômenos organizacionais, tais como política e liderança, por meio de uma perspectiva que ajuda a entender a dinâmica complexa dos processos organizacionais, nos quais os resultados não vêm diretamente de ações determinadas a produzi-los, mas em decorrência de eventos em contextos específicos (Huczynski e Buchanan, 2004). Filmes de longa metragem podem também prover representações mais dramáticas, intensas e dinâmicas da vida organizacional que os textos sobre gestão (Hassard e Holliday, 1998). De fato, os manuais de gestão ou livros textos de teoria organizacional costumam ser “assépticos” e neutros a ponto de fornecer uma imagem idealizada e distante da realidade. Em tais fontes, é incomum, por exemplo, encontrar menções ou análises sobre o lado mais denso e escuro das organizações: os jogos de poder, a violência, as práticas de discriminação e assédio, as crises e os escândalos.

Roth (2001) observa que filmes de ficção permitem que os estudantes mergulhem em seus dramas e vejam as coisas sobre um ponto de vista diferente, o que representa uma experiência muito diferente de estudar e memorizar teorias de um livro-texto. Dramas são, de fato, muito eficazes para mostrar como o contexto social e organizacional gera impactos sobre a experiência pessoal no trabalho

e as decisões. Ao observar a interação entre vários personagens e o desenrolar da trama, os estudantes podem absorver um alto nível de complexidade e desenvolver maior tolerância à ambigüidade das situações reais.

Matheus e Fornaciari (1999) argumentam que os filmes de longa metragem, por sua natureza narrativa e sua base afetiva e metafórica, são apresentados de forma a estimular nosso sistema de processamento de informações adquiridas pela experiência. Com isso, o conteúdo passa através do sistema racional e é armazenado de forma inconsciente. Isso explica porque nos lembramos facilmente de filmes ou de cenas de filmes, mesmo muitos anos após tê-los assistido. Enquanto o sistema racional é analítico, lógico, requer justificativas e evidências, o sistema baseado na experiência é integrado, afetivo, e representa a realidade por narrativas, metáforas e imagens.

Hobbs (1998) utiliza o conceito de “aptidão literária” – ou capacidade de ler e escrever (*literacy*) –, para compreender o efeito do uso de filmes em sala de aula. O conceito, que é central na área de educação, relaciona-se ao processo de decodificar, interpretar e criar mensagens. Em essência, o processo de ler um livro didático não é diferente do processo de “ler” um filme: ambos são permeados por códigos simbólicos, os quais exigem dos leitores certo grau de domínio da linguagem. Hobbs (1998: 260) argumenta que “filmes e TV são simples de decodificar por que utilizam habilidades cognitivas e visuais pré-existentes”. Ao contrário da linguagem escrita, que exige uma longa iniciação, a interpretação de imagens é apreendida rapidamente.

Para que isso ocorra, entretanto, é importante que o professor provenha uma base sólida de informações sobre a produção do filme, o diretor, a trama e a ligação com os temas do curso. Para que os estudantes sejam capazes de entender e apreciar criticamente a mídia, é preciso desenvolver a consciência sobre o caráter construído da mídia, conhecer como e por quem os conteúdos são gerados e compreender como a audiência interage com a mídia, reconstruindo os sentidos a partir das mensagens percebidas (Hobbs, 1998: 265). Além disso, é importante orientar os estudantes sobre como e o que observar e como interpretar o que irão assistir. É preciso ainda garantir que a seqüência mostrada seja necessária e suficiente para tratar dos conceitos desejados. Uma seqüência mais curta do que o necessário pode gerar frustração e sensação de desconexão com os tópicos tratados. Por outro lado, uma seqüência longa demais pode introduzir elementos em demasia e exceder a capacidade de análise do grupo.

Por outro lado, é preciso estar atento para o fato de que a caracterização da atividade de assistir filmes como lazer desfavorece o uso educativo do meio. Isso ocorre, primeiro, porque os estudantes

tendem a se comportar como “audiência relaxada”, sem a disciplina de quem estuda um texto; segundo, porque nem sempre há a informação sobre o contexto econômico, social e cultural que cerca a produção do filme; terceiro, porque nem sempre a audiência está apta a decodificar e compreender as mensagens apresentadas; e quarto, porque a prática pode colocar os educadores que o abraçam sob olhares suspeitos de seus colegas, desestimulando o uso.

De fato, o aprendizado exige uma disciplina específica. Desenvolver a capacidade de pensar de forma estruturada e com rigor sobre os fenômenos organizacionais exige esforço sistemático. Essa postura, que busca desenvolver um olhar mais crítico, amplo e voltado para a construção do futuro, não é natural para muitos estudantes. Esses estudantes, que são muitas vezes profissionais buscando aperfeiçoamento, costumam procurar modelos e ferramentas de aplicação mais direta, com o objetivo de se adaptarem com sucesso às situações do presente.

Portanto, o uso de filmes em sala de aula deve ser precedido de uma iniciação à mídia. Filmes podem constituir “janelas para o mundo”, mas não são artefatos neutros ou ingênuos. Eles são produtos de condições históricas, culturais e comerciais precisas, desenvolvidos quase sempre com objetivos comerciais e destinados a atingir determinados públicos. A exibição de filmes, ou trechos de filmes, deve ser precedida de uma explicação geral sobre a lógica da indústria, incluindo sua história, seu processo de produção e distribuição, e uma discussão geral da indústria cultural (Lawrence e Phillips, 2002). De forma complementar, os estudantes devem se preparar para analisar trechos de filmes apresentados em sala de aula por meio da leitura de textos básicos sobre crítica de cinema (Leet e Houser, 2003). Esses textos provêm a perspectiva, o vocabulário e alguns quadros de referência para fazer a leitura adequada dos filmes.

4.4. Como usar filmes em sala de aula

A utilização de recursos visuais e filmes em sala de aula não é uma atividade nova. Taylor (1941), por exemplo, apresenta um inventário amplo de *slides* e filmes disponíveis para o ensino de marketing no início da década de 1940. Trata-se, entretanto, de material, especialmente produzido para treinamento. Os títulos são significativos e curiosos: “O chassi do Plymouth”, “Vendendo na estrada”, “Quem está pronto para comprar”, “Porque um refrigerador GE lhe oferece mais por seu dinheiro”, “Carnes em marcha” e “Planeje para vencer”.

Mais recentemente, a utilização de filmes tem sido frequentemente tratada em artigos científicos sobre educação em gestão: Roth (2001) utiliza diversos filmes para introduzir princípios gerais de

gestão; Comer (2001) utiliza uma animação da Disney – “O Rei Leão” – para ensinar liderança; Huczynski (1994) utiliza “Sete Homens e um Destino” (“*The Magnificent Seven*”, versão norte-americana de “Os Sete Samurais”, clássico de Akira Kurosawa) para ensinar motivação e estratégias de influência; Harrington e Griffin (1989) usam o filme “Aliens”, para ensinar liderança e poder nas organizações; e McCambride utiliza um dos filmes favoritos dos consultores e professores de gestão, “12 homens e uma sentença”, para discutir o conceito de diálogo em ambientes organizacionais. Mallinger e Rossy (2003) observam que os filmes podem constituir uma poderosa ferramenta para mostrar as ambigüidades e paradoxos que envolvem a cultura nacional e a cultura organizacional. A partir de intensa experiência prática, Champoux (2001a, 2001b) identificou cerca de 160 filmes que podem ser utilizados para ilustrar conceitos em aulas sobre gestão e comportamento organizacional, constituindo, com seus dois livros, provavelmente o mais amplo guia sobre utilização de filmes em sala de aula.

Em cursos de cinema, é usual assistir a projeções completas de filmes, acompanhadas por discussões sobre os aspectos dramáticos e técnicos das obras. Tal procedimento – assistir uma película integralmente – pode também ser utilizado no ensino de gestão, porém dificilmente em sala de aula. Pode-se, por exemplo, instruir os alunos para que se preparem para uma aula assistindo determinado filme em casa. A vantagem é permitir uma visão completa da obra. A desvantagem é que a sessão não é acompanhada de tutoria, o que pode levar os estudantes a perder a linha de exploração pretendida e concentrarem sua atenção em aspectos não centrais para o objetivo do curso. Em função de limitações de tempo em aula e do papel complementar da mídia em cursos de gestão, a prática mais comum é a utilização de trechos específicos de filmes, associados a determinados tópicos do programa. Gioia e Brass (1985), por exemplo, sugerem o uso de partes selecionadas dos filmes, de forma a garantir que a atenção da audiência seja captada e direcionada para os pontos focais da discussão.

Champoux (1999) observa que o uso pode ser variado e somente a experimentação vai indicar as formas mais adequadas ao estilo de ensino e ao conteúdo do curso. Uma primeira possibilidade é mostrar uma ou algumas cenas antes de uma discussão, para catalisar a atenção da classe e prover uma situação prática que servirá como referência para as análises posteriores. Outra possibilidade é exibir a cena ou as cenas após a discussão conceitual. Nesse caso, o filme terá função similar à de um estudo de caso, com a vantagem de exibir contexto mais detalhado e maior carga dramática. Em qualquer uma dessas alternativas, é possível repetir as cenas. Esse procedimento, acompanhado de sucessivas

análises, ajuda os estudantes a penetrarem nas sutilezas das tramas e a desvendarem gradativamente situações complexas.

Champoux enumera ainda oito funções para o uso de filmes em sala de aula: a primeira é o uso como estudo de caso – cenas de um filme podem substituir, com algumas vantagens, um caso impresso e estimular discussões e análises; a segunda é o uso como exercício – certos filmes oferecem em seus enredos situações-problema que podem servir de base para exercícios; a terceira é como metáfora – certas cenas e imagens podem esclarecer conceitos complexos e ilustrar idéias abstratas; a quarta é a função satírica – o humor satírico presente em alguns filmes pode deixar uma marca inesquecível na mente dos estudantes, a ajudar a enfatizar conceitos; a quinta é a função simbólica – cenas e imagens marcantes podem carregar símbolos fortes, capazes de gerar impacto direto na mente e nas emoções dos estudantes; a sexta é a função de significado – filmes podem ajudar a prover sentido a teorias e conceitos, as imagens podem conduzir mensagens de forma mais completa e eficaz que uma exposição oral ou uma leitura; a sétima é a experiência – filmes podem ajudar a introduzir estudantes a outras realidades e a outras culturas; e a oitava é a questão do tempo – alguns filmes podem prover a dimensão temporal, permitindo contrastar a realidade do passado com a realidade atual.

Finalmente, é relevante discutir que critérios devem ser utilizados na escolha de um filme para uso em sala de aula? Buchanan e Huczynski, (2004: 316) argumentam que um bom filme deve ser crível, confiável, coerente, marcante e responder às expectativas e experiências da audiência. Além disso, eles devem ser capazes de gerar questionamentos profundos sobre a realidade e os fenômenos, possibilitar certo grau de generalização, sem, entretanto, terem a pretensão de constituírem verdades universais; devem, finalmente, serem capazes de facilitar a transferência de conhecimento tácito. Do ponto de vista da pedagogia crítica, os filmes devem ainda ser capazes de permitir discussões que coloquem em cheque pressupostos básicos sobre os quais sustenta-se a teoria administrativa tradicional e apresentar novas possibilidades de interpretação para os fenômenos organizacionais.

5. APLICAÇÃO PRÁTICA

Essa seção apresenta uma experiência realizada na disciplina optativa “Organizações pós-industriais”, oferecida a alunos de pós-graduação *strictu sensu* da FGV-EAESP. A disciplina contou com cerca de 15 participantes, incluindo estudantes dos cursos de mestrado e doutorado, e alguns convidados.

5.1. Visão geral do programa

A disciplina foi dividida em 13 encontros de aproximadamente três horas de duração, ocorridos semanalmente, e dividido em três partes. Na primeira parte, foi introduzido o debate modernidade *versus* pós-modernidade. Foram utilizados textos de Goffman (1959), Boorstin (1962), Debord (1994), Eco (1975), Baudrillard (1994; 1995), Harvey (1993), Alvesson (1990) e Denzin (1995) para situar a “paisagem pós-industrial” e textos de Chia (1995), Burrell (1988; 1994); Cooper e Burrell (1988); Cooper (1989) e Wood (2001; 2002) para mostrar a reflexão presente em Estudos Organizacionais sobre o tema.

Na segunda parte do curso partiu-se do conceito weberiano de tipo ideal e foi explorada uma genealogia de tipos organizacionais ideais, que continha, entre outros, a máquina burocrática, a burocracia profissional, a empresa orgânica, a empresa flexível, a empresa de conhecimento intensivo e a organização de simbolismo intensivo. Esse último tipo ideal ganhou ênfase, por sua relevância para o desenvolvimento do programa. Segundo a definição proposta por Leikola e Wood (1999), organizações de simbolismo são ambientes nos quais: (1) a liderança simbólica é predominante como estilo gerencial (Smircich e Morgan, 1992); (2) líderes e liderados aplicam, de forma consciente ou inconsciente, técnicas de gerenciamento da impressão (Giacalone e Rosenfeld, 1991); (3) inovações gerenciais são tratadas como eventos dramáticos (Lampel, 1994); e (4) analistas simbólicos são prevalentes entre a força de trabalho (Reich, 1992). Os componentes da definição foram utilizados como temas de aulas.

A terceira parte do curso foi dedicada a uma análise da “indústria do *management*”. O objetivo foi introduzir a noção de campo e investigar seus mecanismos internos. Aulas sucessivas foram dedicadas aos seguintes temas: (1) a mídia de negócios e sua influência sobre o imaginário gerencial (Wood e Paes de Paula, 2002a); (2) as consultorias de gestão e a disseminação de conhecimento e modas gerenciais (Wood e Paes de Paula, 2004); (3) as escolas de Administração e a disseminação de conhecimento e valores (Wood e Paes de Paula, 2002b); e (4) o fenômeno dos gurus do *management* (Clark e Salaman, 1996; Paes de Paula e Wood, 2002).

5.2. Abordagem metodológica

As sessões foram programadas de acordo com uma seqüência similar: iniciava-se com uma introdução geral ao tema pelo professor, com apoio de uma apresentação em *PowerPoint*, seguida de apresentações conduzidas pelos alunos e, eventualmente, dinâmicas especiais. O uso de imagens e o estímulo à interação com a classe foram privilegiados.

A disciplina usou extensivamente recursos visuais, tais como imagens, fotos e filmes. Os conceitos de análise simbólica e de analista simbólico (Reich, 1992), por exemplo, foram introduzidos por meio de uma discussão sobre a trajetória do pintor holandês Piet Mondrian. Alguns conceitos-chave da pós-modernidade, tais como identidade e imagem, foram introduzidos por intermédio da análise do trabalho da fotógrafa norte-americana Cindy Sherman e do filme *Zelig*, de Woody Allen.

Em várias sessões foram discutidos filmes de longa metragem. Em algumas delas foram exibidos trechos de filmes, de duração média de 10 minutos. Quando não havia disponibilidade do trecho do filme, foram exibidas fotos de cena e comentava-se sobre o diretor, os personagens e o enredo.

5.3. Discussão do conceito de liderança

Em duas sessões consecutivas foi realizada uma atividade específica que tinha como objetivo verificar a percepção comparativa dos alunos em face de diferentes formas de abordar um determinado tema. O tema escolhido foi liderança. Liderança é um dos temas-fetiche nas organizações, nos livros populares de gestão e em estudos organizacionais e é também um tema recorrente no cinema. Ao todo, cinco diferentes abordagens foram realizadas, de forma sequencial.

Na primeira abordagem, o conceito foi discutido a partir do que denominamos “conhecimento *mainstream*”, tomando-se como referência manuais consagrados de comportamento organizacional. Os conceitos foram apresentados em forma tradicional de seminário e em seguida discutidos.

Na segunda abordagem, foram utilizadas referências relacionadas ao movimento CMS e à corrente dos estudos de simbolismo e cultura organizacional, dando ênfase para o conceito de liderança simbólica e manipulação dos sentidos, desenvolvidos por Smircich e Morgan (1992), e para a perspectiva da liderança como conceito-fetiche, proposto por Sievers (1994). Como na ocasião anterior, os conceitos foram apresentados em forma tradicional de seminário e em seguida discutidos.

Na terceira abordagem, utilizou-se um texto jornalístico da revista norte-americana *The Atlantic Monthly*, que traça um perfil do presidente George Bush. Essa apresentação seguiu o mesmo formato das primeiras, com apresentação e discussão. O objetivo da utilização dessa abordagem foi contrapor a perspectiva do jornalismo investigativo à perspectiva acadêmica.

Na quarta abordagem, utilizou-se uma série de seis fotos de líderes empresariais, feitos em preto e branco para a edição especial “Empresas Mais Admiradas do Brasil”, realizada pela revista CartaCapital. Essa sessão teve um *modus operandi* diferente das anteriores. As fotos foram

apresentadas, cada uma por 3 a 4 minutos, tendo sido solicitado aos participantes que fizessem anotações sobre que impressões e noções de liderança as imagens transmitiam. Não houve estímulo a que os participantes estabelecessem relações com as leituras ou conceitos anteriores. A discussão foi conduzida de forma livre. Com isso, pretendeu-se respeitar o repertório e os limites dos indivíduos e do grupo na interpretação das imagens. Em seguida à apresentação, o grupo discutiu as imagens, primeiro uma a uma, e depois o conjunto.

Na quinta abordagem, foram utilizados dois trechos de filmes: o documentário sobre a ascensão e queda de Charles F. Kane, extraído de “Cidadão Kane” (1941), de Orson Welles, e uma seleção de seqüências com os personagens principais de “Terra em Transe” (1967), de Glauber Rocha. Antes dos trechos, que tinham duração de 10 a 15 minutos cada um, foram feitas introduções sobre os cineastas, suas obras e o contexto geral de cada filme (sumariadas a seguir). Após a exibição, foi realizada uma discussão aberta sobre as percepções sobre o material visto.

“Cidadão Kane”

“Cidadão Kane” é uma obra ímpar na história do cinema. Orson Welles, seu criador, realizou-a quando tinha apenas 25 anos. Welles era considerado um *enfant terrible* antes do filme. “Cidadão Kane” ajudou a torná-lo um dos maiores mitos da indústria cinematográfica. O filme e seu autor tiveram uma carreira atribulada. Conta-se que Louis B. Meyer, da MGM fez à RKO, produtora do filme, uma oferta em dinheiro para que o filme fosse destruído. Motivo: as semelhanças entre o personagem principal e William Randolph Hearst, um magnata da mídia. A RKO não aceitou a oferta. De fato, quando o arranjo foi proposto, Welles já tinha exibido o filme a tantos formadores de opinião que seria impossível fazê-lo desaparecer. Mas o filme teve uma carreira irregular, sofrendo o boicote dos grandes estúdios e exibidores, que temiam Hearst.

Projetado em cinematecas e escolas de cinema tornou-se objeto de culto. O filme tem aparecido há décadas em listas de melhores filmes de todos os tempos, geralmente em primeiro lugar. Em sessenta anos a obra gerou inúmeros artigos e livros. Especialistas o qualificam como “um retrato de uma poderosa personalidade do nosso tempo”, ou “um profundo estudo da vida de um personagem grandioso terminando em tragédia”, ou ainda “uma tragédia clássica passada no século XX”.

A idéia de que “Cidadão Kane” possa ser visto como uma tragédia é polêmica. Um argumento apresentado contra uma leitura trágica de “Cidadão Kane” é que os elementos cômicos no filme impedem essa abordagem. Outro argumento é que a tragédia exige um herói trágico, um personagem

nobre. Kane, entretanto, seria um personagem patético. Para Maxfield (1986), entretanto, nenhum destes argumentos invalida a opção pela leitura trágica. O primeiro contra-argumento é que elementos cômicos não são estranhos ao sistema trágico. O segundo contra-argumento é que muitas tragédias clássicas possuem heróis patéticos como Kane, o que não as torna menos trágicas.

Segundo Boal (1975), o primeiro aspecto essencial do sistema trágico de Aristóteles é a existência de um herói. No início do espetáculo, o público é levado a estabelecer com esse herói uma forma de empatia. Porém, o herói revela uma falha grave de conduta e a história revela que essa falha é o grande motivo para a felicidade e a situação privilegiada que o herói ostenta. Subitamente, algo ocorre que põe em risco a felicidade do herói e pode transformar sua existência em tragédia. Então, a audiência, que mostrava grande empatia pelo herói, começa a sofrer com suas desventuras e a viver seu terror. A peripécia que sofre o personagem se reproduz na audiência. No sistema aristotélico, o herói aceita e confessa seu erro. Mas isso não é suficiente. Aristóteles exige que a tragédia tenha um final terrível. A catástrofe é catártica, purifica o herói e o público de seus erros.

Nessa perspectiva, “Cidadão Kane” pode ser visto como uma tragédia, uma fábula ética sobre o distanciamento entre substância e imagem (Alvesso, 1990). A trajetória de Kane é a construção de um personagem ilusório, uma *persona* pública baseada em uma equação que iguala sucesso e grandeza pessoal. Uma das cenas mais evocativas do filme, criada por Welles e pelo fotógrafo Gregg Toland, é a de Kane passando por espelhos antepostos, que refletem sua imagem, produzindo uma série infinita de Kanes. A cena registra a ausência de separação entre realidade e construção imagética, entre *self* e *persona*.

Kane não pode ser considerado uma imagem de retidão, tampouco uma encarnação do mal. Ele é um personagem entre os dois extremos. Algumas vezes mostra-se cruel, mas isso ocorre em virtude de sua insensibilidade, de seu afã em conquistar sucesso e grandeza, e não de uma natureza inerentemente má (Maxfield, 1986: 197).

O culto da imagem é fundamental em “Cidadão Kane”. Isso se revela especialmente nas seqüências em que Kane está construindo seu império jornalístico. Quando lança o *Inquirer*, ele publica na primeira página uma declaração de princípios. Nessa declaração, ele proclama que suas duas grandes metas como editor são: “contar todas as notícias honestamente” e “ser um lutador incansável pelos direitos dos cidadãos”. Suas palavras compõem uma retórica sincera. Kane não parece ter intenção de enganar seu público. Mas suas intenções soa colocadas em cheque quando se percebe que tudo o que ele deseja, sua meta verdadeira, é aumentar a circulação de seu jornal e popularizar sua

imagem de campeão de uma causa. O importante para ele é aparecer como defensor de uma causa nobre, não importa qual.

Kane tem grandes aspirações pessoais. Ele quer agradar leitores e eleitores e pavimentar com popularidade seu caminho rumo à presidência do país. Nessa trajetória, até mesmo sua vida pessoal é transformada em instrumento. Kane casa-se com a sobrinha de um ex-presidente. O envolvimento emocional com sua esposa é mínimo, mas o casamento equivale a adquirir um título de nobreza, algo que supostamente o habilita a realizar seus sonhos presidenciais, algo que o liberta de sua origem humilde, qualificando-o para vãos mais altos.

Em uma seqüência marcante do filme vemos Kane atrás de um púlpito. Atrás dele há uma ampliação gigante do seu rosto. O personagem real procura dar vida ao personagem da foto. O olhar é o mesmo. O da ampliação mira incisivamente um ponto distante. O candidato atrás do púlpito olha através da platéia. A audiência é simulada, construída com fotos e efeitos de iluminação. Para o candidato Kane, a audiência é uma miragem, uma projeção idealizada, um aglomerado descaracterizado de votantes, importantes somente pela capacidade de levá-lo a realizar seus objetivos pessoais.

A reviravolta na tragédia ocorre durante a campanha eleitoral, quando os jornais noticiam um escândalo em torno de sua vida particular: a relação que Kane mantinha com uma cantora. É o início do seu fim, o rompimento entre imagem e substância tornado público.

Como visto anteriormente, um elemento básico do sistema trágico aristotélico é a identificação da audiência com o herói. No caso de “Cidadão Kane” é difícil dizer que, mesmo à época do lançamento do filme, essa identificação houvesse ocorrido. Talvez o personagem seja um estereótipo, um clichê intencionalmente construído. Por outro lado, parece-me inteiramente plausível vê-lo como um líder pós-moderno, um personagem que busca construir a si próprio e sua imagem pública com a ajuda da mídia. Sua *persona* pública, entretanto, não se sustenta. A criatura vira-se contra o criador. Imagem e self são para ele indissociáveis. Mas há um preço a pagar. O descolamento entre substância e imagem tem limites. O rompimento da coerência da imagem pública, com a descoberta da existência da amante, mostra a farsa e destrói a ambos: a *persona* pública e o homem por detrás dela.

Kane morre só, no castelo de Xanadu, um cenário *kitsch* que construiu na Flórida, cercado por símbolos de grandeza e poder; um palco condenado à decadência e ao abandono. Para Maxfield (1986), ler a morte de Kane como uma punição para os seus erros, para os seus sonhos de poder, é uma leitura moralista e reducionista da obra. O autor acredita que o final trágico não reflete o mal que Kane possa

ter causado. Kane morre murmurando a emblemática palavra *rosebud*, o nome de um trenó, um brinquedo preferido na sua infância, da qual foi muito cedo separado. Sua morte solitária seria, de fato, reflexo de uma tragédia humana universal.

“Terra em Transe”

“Terra em Transe” é um clássico do cinema brasileiro. Produzido em 1967, é um dos melhores trabalhos de Glauber Rocha e um divisor de águas do Cinema Novo. O filme retrata, de forma alegórica, um momento histórico na transformação da identidade brasileira. Na fictícia República de Eldorado, um clima de urgência se instala com a eminência de grandes mudanças. Personagens socialmente emblemáticos (o intelectual, o populista e o empresário) conduzem a narrativa. São figuras arquetípicas, com raízes nos processos históricos e culturais do país.

“Terra em Transe” é um produto típico do Cinema Novo, um movimento que nasceu em 1955 com o filme “Rio 40 graus”, de Nelson Pereira dos Santos. No Brasil, na década de cinquenta, a produção cinematográfica estava dividida entre dois pólos: de um lado, as chanchadas, voltadas para um público popular; de outro, as produções dos Estúdios Vera Cruz, que procuravam emular o “cinema de qualidade” europeu e os melodramas norte-americanos. O Cinema Novo marcou a descoberta, por parte da elite cultural do país, de uma nova força cultural para exprimir suas inquietações políticas, estéticas e antropológicas (Bernadet, 1991: 101).

O movimento durou aproximadamente vinte anos, de 1955 a 1975, e foi marcado por cinco características: primeiro, uma preocupação fundamental em refletir sobre o Brasil; segundo, um ideal de fazer um cinema que levasse o público a pensar sobre as questões sociais; terceiro, o desenvolvimento de uma linguagem cinematográfica própria; quarto, a prática de um cinema de autor; e quinto, produções simples e orçamentos relativamente baixos. “Uma câmera na mão e uma idéia na cabeça”. Esta era a frase pela qual Rocha descrevia as condições de trabalho no Cinema Novo. Rocha foi um dos principais teóricos e um dos maiores diretores do movimento (Thomas, 1990: 705).

A história de “Terra em Transe” acontece na República de Eldorado, narrada em *flash-back* pelo jornalista-poeta Paulo Martins. Nas cenas iniciais Paulo Martins relembra sua trajetória política e suas relações com Porfírio Diaz, o golpista de direita, Felipe Vieira, o governador populista e Júlio Fuentes, o empresário nacionalista.

Paulo Martins havia sido aliado e protegido de Porfírio Diaz, mas abandona-o para juntar-se à campanha de Felipe Vieira pelo governo da Província de Alecrim. A campanha ganha força e avança

em meio a comícios, samba e violência repressiva. Eleito, Felipe Vieira não consegue superar as contradições entre suas promessas de campanha, as expectativas de sua base de apoio e as condições objetivas para realizá-las. Em meio a uma escalada de pressões, acaba sucumbindo ao golpista Porfírio Diaz.

Segundo Johnson e Stam (1982: 150) “a narrativa de “Terra em Transe” é a récita lúcida de uma vida dominada por ilusões políticas” e conforma-se a uma “fórmula quichotesca do desencantamento sistemático”. No filme, os ideais e a pureza dos personagens “apodrecem nos jardins tropicais” (Johnson e Stam, 1982: 156). O desencantamento de Paulo Martins, seu adeus às ilusões, é marcado pelas suas relações políticas e pessoais. Porfírio Diaz é o “deus da sua juventude”. Felipe Vieira é o líder, “... o nosso grande líder” que falha ao recusar-se a resistir ao golpe de Porfírio Diaz.

O tratamento que Rocha dá a temas como poder, liderança e mudança evita o maniqueísmo e expõe a complexidade e a ambigüidade dos personagens. Porfírio Diaz, o golpista de direita, e Felipe Vieira, o populista de esquerda, ocupam pólos opostos da cena política. Além disso, são inimigos pessoais. A montagem de Eduardo Escorel, entretanto, ao contrastar suas campanhas políticas, iguala-os em lugar de diferenciá-los. Porfírio Dias e Felipe Vieira são um só personagem interpretando diferentes papéis, opostos apenas pelas circunstâncias. O mesmo acontece entre o empresário nacionalista Júlio Fuentes e Porfírio Diaz, apoiado por interesses estrangeiros. Em lugar do conflito esperado, eles assumem papéis convergentes.

O próprio protagonista Paulo Martins, profundamente comprometido com seu papel de agente libertador, que leva às últimas conseqüências, algumas vezes assume atitude repressora. Em seus discursos poéticos, quando se refere ao povo, o faz de forma distante e idealizada. Paulo Martins é a confluência de várias forças políticas e sociais de um momento turbulento; é um personagem complexo, um palco onde as contradições da sociedade se manifestam (Johnson e Stam, 1982: 156).

O Senador é um personagem secundário, mas a retórica que emprega é significativa de um certo modernismo delirante, que mistura categorias aparentemente contraditórias e revela mais uma vez a visão dialética complexa do diretor. Em um comício de Felipe Vieira, ele discursa: “Abramos trilhas nas florestas, fundemos mil cidades onde eram países selvagens! E pontes sobre os rios, estradas cortando desertos, máquinas arrancando minério da terra” (Rocha, 1985: 311). Em um outro momento diz ele: “... Em Eldorado não existe fome, nem desemprego, nem miséria, nem violência, nem feiúra. Nós somos um povo belo, forte e viril, como nossos índios...” (Rocha, 1985: 313).

Os líderes em Eldorado são fracos, anti-heróicos e incapazes de cumprir seu papel. Sua grandiosidade é efêmera, solitária e egoísta. Sua ação não corresponde nem à sua auto-imagem nem à imagem e expectativas dos seus liderados. Felipe Vieira é um palco onde caberiam quase todos os líderes populistas de esquerda brasileiros. Seu discurso assimila símbolos populares, comunica a ilusão da igualdade e esconde paradoxos e ambigüidades. Vieira, como Paulo Martins, é um líder sem autodeterminação. Uma imagem carismática sobre um conteúdo de indefinições profundas e contradições imensas. Vieira personifica muitas das nossas características mais marcantes: autoritarismo, paternalismo, indecisão, plasticidade e ambigüidade.

Vitorioso no golpe, Porfírio Diaz é finalmente coroado. No tratamento operístico de Glauber, Diaz representa o passado colonial do país. Ele carrega os símbolos do conquistador português e a bandeira negra da inquisição. Seu olhar e sua solidão são imperiais. Diaz tem nome de ditador mexicano e uma trajetória pessoal que lembra aquela de Carlos Lacerda, um líder populista brasileiro. Em sua coroação pelo Conquistador Português (Clóvis Bornay, em trajes de carnaval) ele discursa: “Aprenderão! Aprenderão! Dominarei esta terra, botarei estas históricas tradições em ordem! Pela força, pelo amor da força, pela harmonia universal dos infernos chegaremos a uma civilização!” (Rocha, 1985: 324).

Em sua coroação, Porfírio Diaz veste um burocrático terno preto. Sobre o terno, preso ao redor do pescoço, tem um manto branco, manto que vai lhe conferir poderes especiais e transformá-lo no líder sobre-humano, o líder que fará Eldorado chegar à civilização. Diaz olha à frente. Na, cena, a primeira impressão é que esteja olhando para a multidão que estaria assistindo sua coroação. Mas seu olhar parece perdido, fixo em algo etéreo. Talvez não haja multidão. Talvez ele simplesmente não a veja, substituindo-a por alguma outra entidade imaginária. Seus punhos levantados e cerrados deveriam demonstrar poder, mas a posição dos braços mostra ser este um poder limitado, talvez vazio. A linguagem corporal mostra Diaz como um líder incerto de sua vitória e de sua liderança. Em Eldorado não existem reais vitoriosos nem verdadeiros líderes.

Outros dois personagens dividem a cena. Atrás de Diaz, escondido pelo seu corpo, vestido com um casaco que lembra trajes de carnaval, alguém segura a coroa que vai ser colocada na cabeça do golpista. Mais atrás, uma mulher assiste sozinha a cena. Compõem ainda a foto outros dois elementos cenográficos. Do lado direito de Diaz, uma coluna romana lembra àquelas que, no período de Trajano, eram erigidas em honra a uma personalidade ou a um evento. Do lado esquerdo de Diaz, um arbusto tropical mistura-se com a cabeça escondida de alguém vestindo trajes de carnaval. Vistos em separado,

cada um destes elementos contém idéias de poder, força, liderança, isolamento e solidão. Vistos em conjunto, eles revelam um ritual irreal, carnavalizado.

Os personagens de “Terra em Transe” são arquetípicos da história do Brasil e significativos do período em que o filme foi produzido. Os líderes são tratados com crueza pelo diretor. Não existem líderes heróicos. Rocha os desmistifica em duas instâncias diferentes e interligadas: primeiro, na caracterização dos personagens, sempre ambíguos, contraditórios, complexos e profundamente reais. Rocha não permite nem a empatia nem a identificação com seus personagens. Ele exige do espectador uma atitude reflexiva e crítica; e segundo, por meio da própria estética do filme, que contém descontinuidades temporais e espaciais. A câmera de Dib Luft encontra sempre ângulos inesperados. A trilha sonora é irrealista e, vez por outra, autônoma. “Terra em Transe” é uma ópera fílmica fragmentada e anti-dramática. Rocha recusa o ilusionismo.

5.4. Percepções do professor e dos estudantes sobre os filmes

Em geral, pode-se afirmar que a experiência foi rica e estimulante. Muitos estudantes comentaram a complementaridade das abordagens e a riqueza, em termos de reflexão, provocada pelas tensões entre diferentes perspectivas ontológicas e epistemológicas e entre diferentes mídias.

As duas primeiras apresentações tiveram, como esperado, um caráter mais tradicional. Os conceitos foram apresentados na mesma seqüência na qual apareciam nos textos, com o apoio de quadros e diagramas. A atitude da classe foi interessada, porém de pouco entusiasmo. Comparada à visão dos manuais, a visão relacionada à corrente CMS e do simbolismo e cultura organizacional suscitou reações mais fortes e mais debates.

A apresentação baseada no texto jornalístico teve resultados ambíguos: por um lado, ficou clara a riqueza do texto em termos de situar o tema com suas conexões históricas, econômicas, sociais e psicológicas; por outro lado, o personagem analisado no artigo suscitou reações e emoções que provocaram discussões paralelas e dificultaram a condução de análises mais objetivas sobre o conceito.

A apresentação baseada em fotografias foi surpreendentemente interessante. Cabe ressaltar que as fotos foram feitas por profissionais reconhecidos como grandes retratistas. Cada imagem gerou interpretações ricas e particulares. Ficou claro o poder da imagem em provocar conexões e análises complexas. Os estudantes foram capazes de fazer deduções sofisticadas e estabelecer hipóteses sobre características complexas dos líderes retratados e sua relação com seu papel.

A apresentação que compreendia a utilização de filmes foi igualmente rica em comentários e em discussões. Comparativamente, “Cidadão Kane” gerou interpretações mais fechadas do que “Terra em Transe”. O trecho exibido do primeiro filme foi percebido por muitos participantes como uma ilustração bastante fidedigna do conceito de liderança simbólica. “Terra em Transe”, por sua vez, gerou reflexões mais abertas e ricas. Em primeiro lugar, foi notada a particularidade da obra, quanto às características estéticas. Em segundo lugar, ocorreram várias reflexões sobre a capacidade da obra de mostrar a condição social e cultural brasileira. Finalmente, especulou-se sobre a inconstância, falta de linearidade e fragilidade dos personagens, e o fato destas características serem fiéis ao contexto brasileiro e, ao mesmo tempo, colocarem em cheque as visões usuais de liderança. A exibição deixou no ar a suspeita que o conceito de liderança, tal como é tratado nos manuais de gestão “derrete nos trópicos”.

Ao final do curso, foi realizada uma pesquisa junto aos estudantes. Procurou-se avaliar, por meio de questões abertas, percepção geral sobre o uso de recursos visuais durante o curso e as imagens que haviam gerado maior impacto. Todos os participantes responderam às questões.

Perguntados sobre que imagem mais os tinha impressionado, os participantes se dividiram, o que, somado à forma como expressaram sua reação, leva a estabelecer a hipótese de que indivíduos com experiências de vida e repertórios culturais diferentes reagem de forma diferente ao método utilizado. As imagens citadas foram: o documentário sobre a vida de Charles F. Kane, que conta sua ascensão e queda, parte do filme “Cidadão Kane”, utilizado para ilustrar os conceitos de liderança simbólica e de manipulação dos sentidos; os trechos selecionados com personagens “arquetípicos” de “Terra em Transe”, utilizados para trazer uma dimensão crítica e local ao debate sobre o conceito de liderança; e a seqüência de fotos de empresários brasileiros, utilizadas para estimular uma leitura relacional e complexa do fenômeno da liderança. Cabe frisar a força de “Terra em Transe”, citado por vários participantes. Embora reconhecida como obra de difícil assimilação, com linguagem fragmentada, ritmo desigual e a profusão de imagens e símbolos, o filme de Glauber Rocha foi também apontado como o que mais gerou reflexões e inquietações.

5.5. Avaliação sobre a utilização e impacto no aprendizado

O uso de recursos visuais – filmes e fotografias – foi unanimemente visto como positivo pelos estudantes. Entre outros aspectos os seguintes foram ressaltados: a capacidade para ilustrar e fixar conceitos subjetivos e complexos (“uma imagem vale mais que mil palavras”), o enriquecimento do

processo de aprendizado, e o fato de tornar as aulas mais interessantes, facilitando discussões e prendendo a atenção dos participantes.

Um dos estudantes ressaltou a capacidade dos filmes de trazer elementos relacionados à emoção, com nuances de intensidade e diversidade que outros meios não são capazes. Outros manifestaram a percepção que o uso de recursos visuais ajudou a ampliar as discussões e a aprofundar a análise, a reflexão e o aprendizado.

Por outro lado, um dos estudantes observou que é necessário usar com cuidado os recursos audiovisuais. Por constituírem obras acabadas, elas tendem a gerar discussões longas e eventualmente pouco focadas, representando, segundo o estudante, “uma distração perigosa”. De forma complementar, foi comentado que a interpretação das referidas obras é fortemente dependente do quadro de referência do condutor do curso, havendo aí um risco de viés no tratamento dos conceitos.

Outro participante observou que, em seu caso, a leitura prévia dos textos fora fundamental como preparação para a aula, de tal maneira que o material audiovisual visto em aula serviu como complemento.

Foi ainda comentado que a metodologia empregada provavelmente levaria os estudantes à “assistir filmes com outros olhos”, buscando relações com temas organizacionais, e que o curso representou um “treinamento para o olhar”, para reconhecer símbolos e significados que “antes ficavam submersos”.

Sobre o uso de trechos de filmes, comparado à simples referência a filmes (com uso de fotos de cena), houve polarização nas respostas: alguns participantes declararam preferir os trechos de filmes, sempre introduzidos por uma explicação geral da obra, por possibilitar compreensão mais aberta dos conceitos; outros participantes declararam preferir fotos de cena, por permitir maior objetividade na discussão e melhor gestão do tempo de aula.

5.6. Discussão

Utilizar fotos, e especialmente filmes, em aulas de estudos organizacionais e gestão não é tarefa trivial. Fotos e filmes são artefatos carregados de símbolos e significados, e envoltos pelo contexto cultural e econômico no qual foram gerados. É, portanto, necessário, ter domínio da linguagem e conhecimento das obras e dos autores a serem utilizados. De forma complementar, é preciso desenvolver uma abordagem pedagógica específica, pois os recursos visuais estimulam reflexões particulares e levam a

discussões freqüentemente difíceis de conduzir. O risco de perder o foco é considerável. A formação e o papel do professor são, portanto, essenciais na condução da atividade pedagógica.

O segundo ponto a destacar relaciona-se ao perfil dos estudantes. No caso desse “experimento”, tratava-se de um grupo bastante heterogêneo em termos de experiência profissional, linha de pesquisa e repertório cultural. Tal condição levou, algumas vezes, a discussões ingênuas e à produção de interpretações superficiais sobre as obras vistas. Significativamente, um dos alunos observou a dificuldade em assimilar de forma conveniente todos os conceitos e interpretações vistos durante o curso. Esse mesmo participante declarou-se “frustrado com sua própria ignorância”. Mais uma vez, cabe ao professor garantir, por meio de indicações de leituras e introduções bem elaboradas, que todos os participantes tenham condições para compreender e interpretar as obras. Não se trata, é relevante mencionar, de buscar igualar as percepções, mas de prover condições mínimas para interpretação.

O terceiro ponto refere-se à integração dos recursos visuais aos demais recursos e às condições técnicas e de projeção para as fotos e filmes. Ao utilizar salas de aulas, pode se enfrentar limitações quanto à qualidade da imagem e do som. Tal condição prejudica a exibição e pode desestimular o uso do recurso visual. Uma solução pode ser a digitalização do recurso e integração a um corpo único de apresentação, na base *PowerPoint* e a escolha de salas adequadas para a projeção.

6. CONCLUSÃO

Vimos, nesse trabalho, que a crítica à educação de gestão tem crescido dos dois lados do Atlântico. A insatisfação com as abordagens, conteúdos e métodos tradicionais tem sido disseminadas em conferências, periódicos acadêmicos e até mesmo na imprensa de negócios. A educação em gestão tem criticada por: primeiro, ser incapaz de ajudar os gestores a entender e lidar com as ambigüidades, complexidades e contradições da era pós-industrial; segundo, estar aprisionada pela perspectiva modernista e favorecer abordagens reducionistas, de base positivista-funcionalista; terceiro, falhar em prover aos estudantes a capacidade de analisar criticamente o meio, as organizações e seu papel; quarto, favorecer um caráter performático nos professores, por meio do uso de recursos visuais e retórica próxima da auto-ajuda; e quinto, deixar se corromper pelo processo de transformação das escolas de negócios em grandes negócios, passando a promover pacotes de treinamento simplificados e destinados a consumo rápido, em uma versão extrema do que Paulo Freire havia cunhado como “pedagogia bancária”.

No Brasil, o quadro ainda é mais dramático. O ensino da Administração cresceu vigorosamente durante a década de 1990. Entretanto, o crescimento foi puxado pelas escolas privadas, as quais vieram a adotar um modelo estritamente comercial, baseado na padronização e em ganhos de escala, com limitada preocupação pedagógica (veja Wood e Paes de Paula, 2004). Em nosso país, a reflexão sobre as questões de pedagogia, incluindo conteúdo e métodos, são ainda pouco frequentes. Entre nós, a qualificação dos professores é limitada, em função da má qualidade dos programas de mestrado e a virtual ausência de programas de doutorado. Na maioria das escolas, em especial as instituições privadas, professores são submetidos a longas cargas de trabalho em sala de aula e pouco estimulados à pesquisa, a desenvolver seus conteúdos ou a melhorar seus métodos didáticos. Nas escolas mais tradicionais, em geral as instituições públicas, a existência de um ambiente protegido e conservador, perpetua um ambiente de baixa produção científica e pouca atenção pedagógica. O ciclo vicioso é completado por estudantes caracterizados por uma postura de espectador.

A adoção da pedagogia constitui uma entre muitas medidas possíveis para reverter esse quadro. Por representar um contraponto aos conteúdos e métodos mais tradicionais, a pedagogia crítica pode trazer diversos benefícios: primeiro, proporcionar aos estudantes uma visão de mundo complexa e realista; segundo estimular uma consciência crítica sobre as organizações; terceiro, permitir aos estudantes entender a relação entre a ação individual, o contexto organizacional e o meio social; e

quarto, ajudá-los a superar a inércia das visões e conceitos pré-definidos em favor da aceitação de um meio inacabado e caótico.

Vimos também, ao longo do trabalho, que abordagens alternativas vêm surgindo para fazer frente a este contexto. Entre tais abordagens, destaca-se a utilização de obras de ficção e recursos audiovisuais, como fotos, vídeos e filmes. Significativamente, desde o final de noventa, tem surgido fóruns de discussão em eventos locais e internacionais e algumas publicações sobre o tema. Pesquisadores que utilizam o meio advogam que filmes podem oferecer uma representação visual de teorias e conceitos complexos e abstratos ensinados em disciplinas como Comportamento Organizacional, Gestão de Recursos Humanos e Estratégia, entre outras. Adicionalmente, o recurso apresenta-se como especialmente adequado ao perfil de estudantes já habituados à exposição a linguagens visuais.

De forma geral, a avaliação dos estudantes em relação ao uso de filmes é positiva. O uso de filmes oferece vantagens apreciáveis ao professor (Champoux, 1999): primeiro, por tratar-se de um meio confortável, familiar e estimulante para os estudantes; segundo, porque filmes constituem (potencialmente) obras de grande apuro dramático e técnico, capazes de mobilizar o interesse dos estudantes; terceiro, porque filmes podem ser substitutos para visitas e estudos de campo, permitindo vivenciar realidades distintas daquelas dos estudantes; e quarto, porque filmes são fontes de experiências emocionais e cognitivas, e permitem ampliar a visão de mundo e aperfeiçoar as competências analíticas.

Por outro lado, o uso de filmes também apresenta alguns pontos de atenção. Em primeiro lugar, existem restrições práticas relacionadas a direitos autorais, que restringem uma manipulação e exibição mais alinhada com os objetivos pedagógicos. Além disso, a apreciação de filmes sofisticados exige que os professores e alunos tenham certo repertório cultural. Finalmente, como os filmes não foram produzidos com finalidade didática, seu uso adaptado pode gerar discussões e interpretações além dos focos pretendidos pelo professor.

Finalmente, cabe observar que a introdução de filmes representa mais uma oportunidade para rever e sofisticar a abordagem pedagógica e os conteúdos. Por constituírem produtos complexos, com dimensões culturais, artísticas e comerciais, filmes de longa metragem não constituem, para os professores de gestão, um recurso de manipulação simples. Entretanto, por essa mesma condição, representam um componente capaz de trazer novas perspectivas e nova dinâmica para a sala de aula.

7. REFERÊNCIAS

- ADLER, P. S. (2002) Corporate Scandals: It's Time For Reflection In Business Schools. *The Academy of Management Executive*, Vol. 16, Iss. 3; pg. 148.
- ALVAREZ, J. L. and MERCHAN, C. (1992) The Role of Narrative Fiction in the Development of Imagination for Action. *International Studies of Management & Organization*, Vol. 22, Iss. 3; pg. 27, 19 pgs.
- ALVESSON, M. and BERG, P. O. (1992) *Corporate Culture and Organizational Symbolism: An overview*. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- ALVESSON, M. e DEETZ, S. (1996) Critical Theory and Postmodernism Approaches to Organizational Studies. In: CLEGG, S.; HARDY, C. and NORD, W. R. (eds.) *Handbook of Organization Studies*. London: Sage.
- ALVESSON, M. and WILLMOTT, H. (1992) *Critical Management Studies*. London: Sage.
- ALVESSON, M. and WILLMOTT, H. (eds.) (1993) *Making Sense of Management: A Critical Analysis*. London: Sage.
- ALVESSON, M. (1990) Organization: From Substance to Image? *Organization Studies*, Vol. 11, Iss. 3, pg. 373-394.
- ANTONACOPOULOU, E. P. (1999) Teaching 'Critical Thinking' to MBAs. Proceedings of the 1st International Critical Management Studies Conference. UMIST, Manchester, UK.
- BAUDRILLARD, J. (1994) *Simulacra and simulation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- BAUDRILLARD, J. (1995) The Virtual Illusion: Or the Automatic Writing of the World. *Theory, Culture and Society*, Vol. 12, pg. 97-107.
- BENNIS, W. G. and O'TOOLE, J. (2005) How Business Schools Lost their Way. *Harvard Business Review*, Vol. 83, Iss. 5, pg. 96-104.
- BERNADET, J.C. (1991). *O que é Cinema*. São Paulo: Brasiliense.
- BOAL, A. (1975) *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BOJE, D. M. (1995) Stories of the Storytelling Organization: A Postmodern Analysis of Disney as 'Tamaraland'. *Academy of Management Journal*, Vol. 38, Iss. 4, pg. 997-1035.
- BOORSTIN, D. J. (1962) *The Image: A guide to pseudo-events in America*. New York: Atheneum.
- BORDWELL, D. and THOMPSON, K. (1993) *Film Art: An introduction*. New York: McGraw-Hill.
- BOSI, A. Fenomenologia do olhar (1993) In Novaes, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Schwarcs.
- BRETON, A. (1985) *Manifestos do Surrealismo*. São Paulo: Brasiliense.
- BUCHANAN, D. and HUCZYNSKI, A. (2004) Images of Influence: 12 Angry Men and Thirteen Days. *Journal of Management Inquiry*, Vol. 13 No. 4: 312-323.
- BUGOS, G. E. (1996) Organizing Stories of Organizational Life: Four Films on American Business. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, Vol. 2, pg. 111-128.
- BURREL, G. (1988) Modernism, Postmodernism and Organizational Analysis: The Contribution of Michel Foucault. *Organization Studies*, 9(2): 221-235.
- BURREL, G. (1994) Modernism, Postmodernism and Organizational Analysis: The Contribution of Jurgen Habermas. *Organization Studies*, 15(1): 1-45.
- COOPER, R. and BURREL, G. (1988) Modernism, Postmodernism and Organizational Analysis: An Introduction. *Organization Studies*, 9(1): 91-112.
- COOPER, R. (1989) Modernism, Postmodernism and Organizational Analysis: The Contribution of Jacques Derrida. *Organization Studies*, 10(4): 479-50.
- CAPRONI, P. J. and ARIAS, M. E. (1997) Managerial Skills Training From a critical perspective. *Journal of Management Education*. Vol. 21, Iss. 3, p. 292, 17 pgs.
- CLARK, T. and SALAMAN, G. (1996) The Management Guru as Organizational Witchdoctor. *Organization*, Vol. 3, No. 1, pg. 85-107.

- CHAMPOUX, J. E. (1999) Film as a Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, Vol. 8, Iss. 2, pg. 206-217.
- CHAMPOUX, J. E. (2001a) *Management: Using Film to Visualize Principles and Practices*. New York: South-Western College Publishing.
- CHAMPOUX, J. E. (2001b). *Organizational Behavior: Using film to Visualize Principles and Practices*. New York: South-Western College Publishing.
- CHAMPOUX, J. E. (2001c) Animated Films as a Teaching Resource. *Journal of Management Education*, Vol. 25, No. 1, pg. 79-100.
- CHIA, R. (1995) From Modern to Postmodern Organizational Analysis. *Organization Studies*, 16 (4): 579-604.
- CHIA, R. (1996) Teaching Paradigm Shifting in Management Education: University Business Schools and the Entrepreneurial Imagination. *Journal of Management Studies*, 33 (4): 409-428.
- COMER, D.R. (2001). Not just a Mickey Mouse Exercise: Using Disney's *The Lion King* to Teach Leadership. *Journal of Management Education*, 25(4): 430-436.
- COMER, D.R. and COOPER, E.A. (1988) Gender relations and sexual harassment in the workplace: Michael Crichton's Disclosure as a teaching tool. *Journal of Management Education*, Vol. 22, Iss. 2; pg. 227, 15 pgs.
- CUNLIFFE, A. L. (2002) Reflexive Dialogical Practice in Management Learning. *Management Learning*. Vol. 33, Iss. 1; pg. 35, 27 pgs.
- CURRIE, G. and KNIGHT, D. (2003) Reflecting on a Critical Pedagogy in MBA Education. *Management Learning*, Vol. 34(1): 27-49.
- CZARNIAWSKA-JOERGES, B. and JACOBSSON, B. (1995) Political Organizations and Commedia Dell'arte. *Organization Studies*, 16(3): 375-394.
- CZARNIAWSKA-JORGES, B. and GUILLET DE MONTHOUX, P. (eds.) (1994) *Good Novels, Better Management: Reading Organizational Realities in Fiction*. Switzerland: Hardwood Academic Publishers.
- DAFT, R.L. (1994) *Management*. Orlando: The Dryden Press.
- DEBORD, G. (1994) *The Society of Spectacle*. New York: Zone Books.
- DEHLER, G.; WELSH, M. A. and LEWIS, M. W. (1999) CRITICAL Pedagogy in the 'New Paradigm': Raising Complicated Understanding in Management Learning. Proceedings of the 1st International Critical Management Studies Conference. UMIST, Manchester, UK.
- DENZIN, N. K. (1991) *Images of Postmodern Society: Social Theory and Contemporary Cinema*. London: Sage.
- DENZIN, N. K. (1995) *The Cinematic Society: The Voyeur's Gaze*. London: Sage.
- DOMAGALSKI, T. A. and JERMIER, J. M. (1997) Book Review – Good Novels, Better Management: Reading Organizational Realities in Fiction. *The Academy of Management Review*, Vol. 22, Iss. 1, pg. 289, 7 pgs.
- DOWN, J. and KING, J (1999) Towards a Science of Stories: Implications for Management Education. Academy of Management Proceedings. Management Education Division. The Academy of Management Meeting.
- ECO, U. (1975) *Travels in Hyperreality*. San Diego: Harvest Book.
- EISENSTEIN, S. (1987) *Memórias Imorais: uma Autobiografia*. São Paulo: Schwarcs.
- ELLSWORTH, E. (1989) 'Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy', *Harvard Educational Review*. 59: 297-324.
- FOX, S. and GREY, C. (2000) Introduction: Connecting Learning and Critique. *Management Learning*, Vol. 31, No. 1, pg. 7-10.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992) *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2001) *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.

- FRENCH, R. and GREY, C. (Eds.) (1996) *Rethinking management education*. London: Sage.
- Gabriel, Y. (2004) Narrative Deskilling: When an Image Tells More than a Thousand Words. 5th Storytelling Seminar. University of Exeter, UK.
- GHOSHAL, S. (2005) Bad Management Theories are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, No. 1, pg. 75-91.
- GIACALONE, R. A. and ROSENFELD, P. (Eds.) (1991) *Applied impression management: How image-making affects managerial decisions*. Newbury Park: Sage.
- GIOIA, D. A. (2002) Business Education's Role in the Crisis of Corporate Confidence. *The Academy of Management Executive*, Vol. 16, Iss. 3, pg. 142.
- GIOIA, D. A. and BRASS, D. J. (1985) Teaching for the TV Generation: The Case for Observational Learning. *Organizational Behavior Teaching Review*, 10: 11-15.
- GIROUX, H.A. (1988) 'Border Pedagogy in the Age of Postmodernism'. *Journal of Education*, 170(3): 162–81.
- GIROUX, H. A. and McLAREN, P. (1987) 'Teacher Education as a Counter-public Sphere: Notes towards Redefinition', In Popkewitz, T. S. (ed.) *Critical Studies in Teacher Education*. London: Falmer Press.
- GOFFMAN, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York: Anchor Books.
- GOLD, J.; HOLMAN, D. and THORPE, R. (1999) The Manager as a Critical Reflective Practitioner: Uncovering Arguments at Work. Proceedings of the 1st International Critical Management Studies Conference. UMIST, Manchester, UK.
- GREY, C. (2004) Reinventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 3, No. 2, 178-186.
- GREY, C. and FRENCH, R. (1996) Rethinking Management Education: an Introduction. In FRENCH, R. and GREY, C. (Eds.) *Rethinking Management Education*. Sage: London.
- GREY, C. and MITEV, N. (1995) Management Education: A Polemic. *Management Learning*, Vol. 26, No. 1, pg. 73-90.
- GREY, C., KNIGHTS, D. and WILLMOTT, H. (1996) Is a Critical Pedagogy of Management Possible? In French, R. and Grey, C. (Eds) *Rethinking Management Education*, pg. 94–110. London: Sage.
- HAGEN, R.; MILLER, S. and JOHNSON, M. (2003) The 'Disruptive Consequences' of Introducing a Critical Management Perspective onto an MBA Programme: The Lecturers View. *Management Learning*, Vol. 34, Iss. 2, pg. 241:257.
- LAWRENCE, T. B. and PHILLIPS, N. (2002) Understanding Cultural Industries. *Journal of Management Inquiry*, Vol. 11, Iss. 4, pg. 430, 14 pgs.
- HARDY, C. and PALMER, I. (1999) Pedagogical Practice and Postmodernist Ideas. *Journal of Management Education*, Vol. 23, Iss. 4; pg. 377, 19 pgs.
- HARRINGTON, K. V. and GRIFFIN, R. W. (1989). Ripley, Burke, Gorman and friends: Using the film, *Aliens*, to Teach Leadership and Power. *Organizational Behavior Teaching Review*, 14: 79-86.
- HARVEY, D. (1993) *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- HASSARD, J. and HOLLIDAY, R. (Eds.) (1998) *Organization Representation: Work and Organization in Popular Culture*. London: Sage.
- HATCH, M. J. (1995) The Role of the Research: An analysis of Narrative Position in Organization Theory. Working Paper. Cranfield School of Management, UK.
- HOBBS, R. (1998) Teaching with and about Film and Television: Integrating Media Literacy into Management Education. *The Journal of Management Development*, Vol. 17, Iss. 4, pg. 259.
- HOWARD, L. A. (2002) From Ivory Tower to Town Hall: Using Dialogic Inquiry as a Critical Pedagogy. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 7: 1125-1134.
- HUCZYNSKI, A. (1994) Teaching Motivation and Influencing Strategies Using *The Magnificent Seven*. *Journal of Management Education*, 18(2), 273-278.

- HUCZYNSKI, A. and BUCHANAN, D. (2004). Theory from Fiction: A Narrative Process Perspective on the Pedagogical Use of Feature Film. *Journal of Management Education*, Vol. 28. No. 6, pg. 707-726.
- JACKALL, R. (1988). *The Moral Mazes: The World of Corporate Managers*. Oxford University Press, Oxford.
- JEFFCUTT, P. (1994) The Interpretation of Organization: A Contemporary Analysis and Critique. *Journal of Management Studies*, 31(2): 225-250.
- JOHNSON, R. and STAM, R. (1982). *Brazilian Cinema*. East Brunswick: Associated University Presses.
- KATZ, J. (1994) Jazz in Social Interaction: Personal Creativity, Collective Constraint, and Motivational Explanation in the Social Thought of Howard S. Becker. *Symbolic Interaction*, 17(3): 253-279.
- KOSCIANSKI, L. (2003) The emergence of critical postmodern art. *Tamara*, Vol. 2, Iss. 4; pg. 76-81.
- KRIEGER, M. P. and BARNES, L. B. (1992) Organizational Decision-making as Hierarchical Levels of Drama. *Journal of Management Studies*, 29(4): 439-457.
- LAMPEL, J. (1994) Innovation as Spectacle: Dramaturgical Construction of Technological Change. Paper presented at Conference on the Social Construction of Industries and Markets, Chicago.
- LEET, D. and HOUSER, S. (2003) Economics Goes to Hollywood: Using Classic Films and Documentaries to Create an Undergraduate Economics Course. *Journal of Economic Education*, Vol. 34, Iss 4, pg. 326-332.
- LEIKOLA, V. and WOOD Jr., T. (1999) Symbol Intensive Organizations: Management in the Age of Metaphor and Rhetoric, In Goodman, R. (Ed.) *Modern Organizations and Emerging Conundrums*. Lanham: Lexington Books.
- LUZ, R. (1989) Cinema e Psicanálise: a Experiência Ilusória. *IDE*, (17): 68-73.
- MALLINGER, M. and ROSSY, G. (2003) Film as a Lens for Teaching Culture: Balancing Concepts, Ambiguity, and Paradox. *Journal of Management Education*, Vol. X27, No. 5, pg. 608-624.
- MATHEUS, C. S. and FORNACIARI, C. J. (1999) Understanding the Use of Feature Film in the Classroom Learning. Paper presented at Management Education and Development Division. The Academy of Management Meeting.
- MAXFIELD, M. (1986) A Man like Ourselves: Citizen Kane as an Aristotelian Tragedy. *Film Literature Quarterly*, 14(3): 195-203.
- MINGERS, J. (2000) What is to be Critical ? Teaching a Critical Approach to Management Undergraduates. *Management Learning*, Vol. 31(2): 219-237.
- MINTZBERG, H. (2004) *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- MORIN, E. (1965) *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. Paris: Gonthier.
- NORD, W. R. and Jermier, J. M. (1992) Critical Social Science For Managers? Promising and Perverse Possibilities. In: ALVESSON, M. and WILLMOTT, H. *Critical Management Studies*. Sage, New York.
- OZAÍ da SILVA, A. (2004). Mauricio Tragtenberg e a Pedagogia Libertária. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- WOOD Jr., T. and PAES DE PAULA, A. (2002a) *Pop-management: A literatura popular de gestão no Brasil*. Relatório de pesquisa, GV-Pesquisa, FGV-EAESP.
- WOOD Jr., T. and PAES DE PAULA, A. (2002b) *Pop-management: MBAs no Brasil*. Relatório de pesquisa, GV-Pesquisa, FGV-EAESP.
- WOOD Jr., T. and PAES DE PAULA, A. (2004) *Pop-management: Grandes empresas de consultoria no Brasil*. Relatório de pesquisa, GV-Pesquisa, FGV-EAESP.
- PAES de PAULA, A.P. and WOOD Jr., T. (2002). *Pop-management*. *Revista Ciência Empresarial*, 2: 17-31.
- PARKER, M. and JARY, D. (1995) The McUniversity: Organizations, Management, and Academic Subjectivity. *Organization*, Vol. 2, Iss. 2, pg. 319-338.
- PERRITON, L. and REYNOLDS, M. (2004) Critical Management Education: from Pedagogy of Possibility to Pedagogy of Refusal? *Management Learning*, Vol. 35, Iss. 1, pg. 61-77.

- PFEFFER, J. and FONG, C. T. (2002) The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 1, Iss. 1, pg. 78, 18pgs.
- PHILIPS, N. (1992) Organization Studies as Fiction, Fiction as Organization Studies. 10th Standing Conference on Organizational Symbolism Proceedings. Lancaster, UK.
- PHILLIPS, N. (1995). Telling Organizational Tales: on the Role of Narrative Fiction in the Study of Organizations. *Organization Studies*, 16(4): 625-649.
- REICH, R. (1992) *The work of nations*. New York: Vintage Books.
- REYNOLDS, M. (1999) Grasping the Nettle: Possibilities and Pitfalls of a Critical Management Pedagogy. *British Journal of Management*, Vol. 9, pg. 171-184.
- REYNOLDS, M. (1997) Towards a Critical Management Pedagogy. In: BURGOYNE, J. and REYNOLDS, M. (Eds.) *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: Sage.
- RITZER, G. (1993) *The McDonaldization of Society*. Newbury Park, CA: Pine Forge Press.
- ROBERT, J. (1996) Management Education and the Limits of Technical Rationality: the Conditions and Consequences of Management. In: FRENCH, R. and GREY, C. (eds.) *Rethinking Management Education*. Sage: London.
- ROCHA, G. (1985) Terra em Transe. In: SENNA, O. (Org.) *Glauber Rocha: Roteiros do Terceyro Mundo*. Rio de Janeiro: Alhambra / Embrafilme.
- ROCHA, G. (1983). *O Século do Cinema*. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme.
- ROTH, L. (2001) Introducing Students to 'The Big Picture'. *Journal of Management Education*, 25(1): 21-31.
- SAMRA-FREDERICKS, D. (2003) A Proposal for Developing a Critical Pedagogy in Management from Researching Organizational Members' Everyday Practice. *Management Learning*, Vol. 34, Iss. 3, pg. 291-312.
- SCHERER, R. F. and BAKER, B (1999) Exploring Social Institutions Through the Films of Frederick Wiseman. *Journal of Management Education*, Vol. 23, Iss. 2, pg. 143, 11 pgs.
- SCHNEIDER, M. (2002) Learning to put ethics last. *Business Week*, March 11.
- SIEVERS, B. (1994) *Work, Death and Life Itself: Essays on Management and Organization*. Berlin: Walter de Gruyter.
- SLOANE, S. B. (2004) The Truth that Future Managers need to Discover in Literature. Paper presented at Symposium The Arts and Liberal Arts in Management Education: Beyond the Rational Functionalist model. The Academy of Management Meeting.
- SMIRCICH, L. and MORGAN, G. (1982) Leadership: The management of meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3): 257-273.
- SONTAG, S. (1991). *Styles of Radical Will*. New York: Anchor Books.
- STRATI, A. (1992). Aesthetic Understanding of Organizational Life. *Academy of Management Review*, 17(3): 568-581.
- STURDY, A. and GABRIEL, Y. (2000) Missionaries, Mercenaries or cAr Salesmen? MBA Teaching in Malaysia. *Journal of Management Studies*, Vol. 37, Iss. 7, pg. 979-1002.
- TAYLOR, M.D. (1941) The Use of Motion and Pictures in the Teaching of Marketing. *The Journal of Marketing*, Vol. 6, Iss. 2, pg. 152, 12 pgs.
- THOMAS, N. (Ed.) (1990). *International Dictionary of Films and Filmmakers 2 – Directors*. Chicago / London: St. James Press.
- VAN NESS, E. (2005) Is a Cinema Studies Degree the New M.B.A. *The New York Times*, nytimes.com, March 6.
- VERGARA, S.C. (2003) Repensando a Relação Ensino-Aprendizagem em Administração: Argumentos Teóricos, Práticas e Recursos. *Organização & Sociedade*, 10(28): 131-142.
- WILLMOTT, H. (1994) Management Education: Provocations to a Debate. *Management Learning*, Vol. 25, No. 1, pg. 105-136.

-
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Playing and reality*. New York: Tavistock Publications.
- WOOD Jr., T. (1997) Terra em Transe: Liderança em Eldorado. In: Motta, F. C. P. and Caldas, M. P. (Eds.). *Cultura Organizacional e Cultura Brasileira*. São Paulo: Editora Atlas, 1997
- WOOD Jr., T. (2001) *Organizações Espetaculares*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- WOOD Jr., T. (2002) Spectacular Metaphors: from Theatre to Cinema. *Journal of Organizational Change Management*, 15(1): 11-20.
- WOOD Jr., T. and PAES de PAULA, A.P. (2004) Business Education in Brazil: Hybridism and Tensions. In: ALON, I. and MCINTYRE, J. (Eds.) *Business Education and Emerging Markets: Perspectives and Best Practices*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- XAVIER, I. (1993). Cinema, revelação e engano. In: Novaes, A. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Schwarcs.