

Universidade Federal do Piauí

ISSN 1518-0743

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Linguagens, Educação e Sociedade	Teresina	n. 12	1 - 83	jan./jun. 2005
----------------------------------	----------	-------	--------	----------------

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação – n.12, (2005) – Teresina: EDUPI, 2005 – 81 p.

Semestral

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

CDD 370.5

I. Universidade Federal do Piauí

CDU 37(05)

Indexada em:

IRESIE - (Índice de Revistas de Educación Superior e investigación Educativa) - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM

EDUBASE - Faculdade de Educação / UNICAMP

Linguagens, Educação e Sociedade	Teresina	n. 12	1 - 83	jan./jun. 2005
----------------------------------	----------	-------	--------	----------------

Editorial

A necessidade e o compromisso profissional de manter a interlocução com os diferentes canais que integram a comunidade acadêmica: pesquisadores, professores e pós-graduandos, nas esferas local, regional, nacional e internacional bem como, fazer avançar as discussões e as pesquisas científicas em Educação, são os principais fatores que movem e direcionam a presente publicação.

Tradicionalmente, esta revista vem publicando artigos sobre formação de professores, práticas pedagógicas, história e memória da educação, movimentos sociais e políticas educacionais, em consonância com as linhas de pesquisa vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

Mantendo a sua linha editorial, *Linguagens, Educação e Sociedade*, na sua 12ª edição, traz a público contribuições que versam sobre formação, práticas pedagógicas, pesquisa colaborativa e políticas educacional, com o firme propósito de não só contribuir, mas materializar os olhares e abordagens investigativas no campo da educação, com realce especial à questão da formação de professores.

Neste cenário, lembramos que o debate permanece aberto e esperamos contribuições para a próxima edição, a partir da qual a revista terá edições temáticas, sendo que a próxima versará sobre formação de professores e práticas pedagógicas.

Os Editores

□	Editorial	3
□	Os Impactos do Programa Especial de Graduação em Pedagogia na Prática do Professor Egresso do Pólo Bodocó • <i>Maria Auxiliadora Gomes de Souza</i>	5
□	Origem e Evolução do Cooperativismo no Mundo e no Brasil e sua Contribuição para Constituição do Segmento Educacional Brasileiro • <i>Antonio José Gomes</i>	13
□	A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-Histórica • <i>Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina e Maria Salonilde Ferreira</i>	26
□	Relações da Didática com as Pedagogias Diretivas e Não-Diretivas • <i>Marlécio M. da Silva Cunha</i>	39
□	Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: O Saber, o Saber-Ser e o Saber-Fazer no Exercício Profissional • <i>Antonia Edna Brito</i>	45
□	Os Grupos Humanos como Configurações Sociais: uma Contribuição de Norbert Elias para a Sociologia da Educação • <i>Guiomar de Oliveira Passos</i>	53
□	A Formação de Professor no Ensino Médio: <i>Da Ratui Studiorum</i> ao Projeto de Valorização do Magistério • <i>Carmen Lúcia de Oliveira Cabral</i>	61
□	A Implementação da Interdisciplinaridade no Curso de Administração • <i>Maria Teresa Andrade Portela e Maria da Glória Soares Barbosa Lima</i>	72
□	Endereços dos autores dos trabalhos constantes neste número	81
□	Instruções para o envio de trabalhos	82
□	Ficha de assinatura	83

OS IMPACTOS DO PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA NA PRÁTICA DO PROFESSOR EGRESSO DO PÓLO BODOCÓ¹

Maria Auxiliadora Gomes de Souza
Professora da Universidade de Pernambuco
Faculdade de Formação de Professores de Petrolina

RESUMO

O estudo descreve e analisa a prática pedagógica dos Egressos do Programa Especial de Graduação em Pedagogia – PROGRAPE e seus impactos no Pólo Bodocó – PE. A investigação, que envolveu professores, diretores, coordenadores, tutores e o secretário de educação do município para apreender as suas representações sobre esse assunto, foi baseada numa abordagem qualitativa e num estudo de campo exploratório. Os dados foram coletados através de observação, análise documental, entrevistas semi-estruturadas, diário de campo e depoimentos dos memoriais. Percebem-se mudanças concretas na prática do professor e, ao mesmo tempo, constata-se limitações possivelmente explicáveis tanto por sua formação anterior como pelo tipo de cultura de cooperação existente em muitas escolas onde os atores envolvidos no processo desempenham suas funções.

Palavras-chave: Pedagogia, egressos, impactos.

ABSTRACT

The study describes and analyzes the pedagogical practice of the egresses from Special Program on Pedagogy Graduation – PROGRAPE and its impacts in the region of Bodocó – PE. The investigation, which involved teachers, principals, coordinators, tutors and the Municipal Secretary of Education in order to apprehend their representations about this matter, was based on qualitative research methods and an exploratory field study. Data was collected through observation, documental analyses, semi-structured interviews, field diary as well as the reports of field experiences, “memorial”. One can see factual changes in the practice of the teacher and at the same time to ascertain the limitations easily explained as much due to the previous education as the kind of culture of cooperation existing in many schools where the actors involved in the process perform their functions.

Keywords: Pedagogy, egresses, impacts.

INTRODUÇÃO

O estudo comporta uma investigação sobre a repercussão que teve o Programa Especial de Graduação em Pedagogia – PROGRAPE - nas práticas concretas dos professores egressos do Pólo Bodocó. Objetivou-se analisar os documentos, detectando os princípios teóricos e metodológicos do programa e verificar as mudanças ocorridas na prática desses profissionais. Para melhor compreensão do processo de qualificação e do desenvolvimento de competências foram abordados autores como Perrenoud (1999), Zarifian (2001), Ramos (2001) e outros, que tratam das exigências feitas ao sistema de ensino, colocando a sua qualidade e qualificação intelectual dos futuros trabalhadores como primordiais para compreensão da con-

temporaneidade e inserção no mundo do trabalho. A repercussão dessas e outras mudanças na formação de professores será analisada a partir dos estudos Machado (2001) e Tardif (2002), Moraes (1997) e Thurler (1994)².

As discussões e reflexões apresentadas nesse estudo tiveram a intenção de responder a seguinte pergunta: Quais os impactos desse Programa na prática do professor egresso do Pólo Bodocó? O Programa tem como eixos norteadores: a reflexão sobre a prática vivenciada pelo professor-aluno na docência do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries, a construção e ou (re) construção de competências e habilidades indispensáveis à prática pedagógica, necessárias à melhoria da Educação Básica, nesse nível de ensino.

* Recebido em: outubro de 2004.

* Aceito em: junho de 2005.

¹ Artigo baseado na dissertação de Mestrado em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do professor Doutor José Luiz Piôto D'Ávila.

² As referências ao texto em questão serão feitas através de tradução livre.

PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação aconteceu com professores egressos do PROGRAPE Pólo Bodocó Serião de Pernambuco, num total de 54 na faixa etária de 20 a 40 anos, na sua maioria pertencentes à rede Municipal de Ensino, localizados na zona rural e urbana da cidade. A escolha do local deu-se em virtude do pesquisador ser coordenador do referido pólo, mesmo sendo distante 240 Km do lugar onde reside.

Optou-se por um estudo de campo exploratório em um universo delimitado, visando apreender por um lado as suas representações, por outro lado a sua atuação como professor. Para a amostragem dos dados optou-se pelo egresso que atua em sala de aula, considerou-se ainda para escolha, os alunos-professores que apresentaram um desempenho ótimo, bom e regular no decorrer do curso, totalizando assim 20% desses profissionais.

Foi feita uma análise documental para identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse. Com os documentos, utilizados na pesquisa, tentou-se estabelecer um confronto dos princípios teóricos e metodológicos do programa com a prática do professor. A análise dos dados foi feita em observância aos objetivos e ao plano de pesquisa. Foram tomados como categorias de análises os princípios teóricos e metodológicos do programa e a relação com a prática do professor, considerando concepções de ensino-aprendizagem e as contribuições do Programa.

Os instrumentos de coleta de dados foram observação, entrevista semi-estruturada e depoimento escrito. A escolha da entrevista semi-estruturada deu-se pela sua liberdade de percurso, ao permitir ao investigador formular e reformular as questões para melhor compreensão do entrevistado o que oportunizou a observação de atitudes, reações e condutas durante a entrevista, e ainda a obtenção de dados relevantes e mais precisos sobre o objeto de estudo.

Foram entrevistados dez professores egressos, dois tutores que acompanharam a prática, diretores e coordenadores das esco-

las onde esses professores atuam, obteve-se ainda um depoimento do secretário de Educação do Município. Os dados coletados foram analisados numa abordagem qualitativa, permitindo a reformulação sempre que necessário.

O estudo de campo foi realizado nos meses de agosto, setembro e outubro de 2003 em quatro escolas, sendo duas na zona rural e duas na zona urbana, com respectivamente três e sete egressos do Programa Especial de Graduação em Pedagogia da UPE/FFPP, totalizando assim dez professores. As observações às aulas e entrevistas aconteceram nas quintas e sextas-feiras manhã e tarde.

CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA

A Universidade de Pernambuco - UPE é a única Universidade multicampi do Estado de Pernambuco com 12 anos de existência e, historicamente, vem desenvolvendo programas e projetos, no sentido de contribuir para a formação de potencial humano necessário a impulsionar o desenvolvimento do Estado. Neste contexto, a Faculdade de Formação de Professores de Petrolina e a PROGRAD constituíram um grupo de trabalho para a elaboração da proposta deste programa e aprovação do conselho universitário – CONSUN, cuja versão inicial foi apresentada aos municípios para discussão e aperfeiçoamento, resultando na celebração de convênios entre a UPE e prefeituras em todo Estado de Pernambuco.

O Programa está fundamentado na Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que exige formação completa em nível superior a todos os profissionais, atuantes na educação, instituindo dessa forma, a década da Educação. O Art. 87º institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. E o § 4º determina que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Esse programa objetiva atender às necessidades educacionais da sociedade, em parceria com os municípios; graduar em pedagogia professores para atuarem nas séries

iniciais do Ensino Fundamental e desenvolver propostas pedagógicas inovadoras, a partir de investigação da prática docente no cotidiano da escola.

A ESTRUTURA CURRICULAR

O Programa Especial de Graduação em Pedagogia – PROGRAPE está organizado em regime intensivo, num período de dois anos, perfazendo um total de 3.540 horas/aula. O curso articula estreitamente as duas vertentes necessárias ao perfil deste profissional: a formação teórica e a experiência prática, culminando com a apresentação do memorial profissional pelo professor-aluno, contemplando reflexões sobre as situações vivenciadas na prática diária, em serviço, permanente confronto com o conhecimento teórico.

A configuração curricular se apresenta da seguinte maneira:

Formação teórica – 2.580 h

Estágio/supervisionado – 840h (Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série)

Elaboração do memorial Profissional – 120 h

São características básicas do programa:

- a) O professor em formação está em serviço e sua prática é a referência dos estudos;
- b) A prática docente e os conhecimentos experienciais são confrontados com a teoria em seminários;
- c) O estágio supervisionado ocorre em todos os períodos desde o início do curso, propiciando a aproximação da teoria com a prática;
- d) As experiências do professor em formação são registradas em Memorial Profissional;
- e) A formação adota os Parâmetros

Curriculares Nacionais como norteador dos planos de ensino.

REPERCUSSÃO DO PROGRAMA NA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS

A escola tem um grande dilema para construir competências, pois precisa de tempo necessário para distribuir o conhecimento. Competência tem múltiplos significados e Perrenoud (1999, p. 7) define como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Zarifian (2001), diz que a competência é assumida por um coletivo, mas depende de cada pessoa individualmente. O trabalho em equipe, em rede, por projeto fornece um quadro e um referencial para a ação de cada pessoa e formaliza a convergência necessária das ações profissionais, mas cada pessoa singular torna-se importante em si mesma.

O que se busca é construir um modelo educacional capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem. Uma proposta que traga a percepção de mundo holística, global, sistêmica e seja capazes de gerar um novo sistema ético respaldado por novos valores, novas percepções, novas ações e que leve a um novo diálogo criativo do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza. (MORAES, 2001)

Para que o indivíduo sobreviva no seu universo cultural, atuando, transformando e participando da sua realidade, é necessário que a educação lhe ofereça as condições instrumentais mínimas, requeridas pelas novas exigências do mundo contemporâneo. Já que este é tão imprevisível e sujeito a tantas variações e tanta criatividade.

Os depoimentos nos memoriais e entrevistas deixam claro que as competências, os saberes profissionais adquirem-se no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, todo saber, mesmo o “novo”, se insere numa duração temporal que remete a história de sua formação e de sua aquisição.

Eu tinha muita dificuldade, por a gente não ter inovação, não ter onde ir buscar nada, a gente era muito tradicional, quando eu comecei o PROGRAPE eu senti mais dificuldade ainda, com o passar do tempo foi que eu soube passar. (Professor BS)

Percebe-se, no depoimento acima, que o início da carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho.

Um professor de profissão, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2003). Essa linha de pensamento é percebida nos depoimentos das professoras:

Descobri o conhecimento adequado no decorrer do curso, na medida que o mesmo foi passando, através das reflexões, percebi as mudanças que foram ocorrendo na minha carreira profissional. (EM)

No percurso da longa caminhada na minha profissão, estou convicta de que preciso sempre renovar a cada dia minha prática pedagógica. Sei que o novo assusta, dá medo, mas quero ser ousada e certa de que posso fazer o melhor. (SSM)

Constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente do domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no que se refere aos alunos e às exigências profissionais.

REFLEXÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO PROGRAPE

A interdisciplinaridade significa a substituição de uma concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser humano, é uma atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo conhecimento é igualmente

importante. É um ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos problemas de ensino e pesquisa e à aceleração do conhecimento científico. (FAZENDA, 1992)

Os depoimentos abaixo representam a caracterização mais freqüente, ainda que simplificada, das tentativas de implementação de ações interdisciplinares, e isso parece claramente insuficiente:

Interdisciplinaridade – eu trabalho, mas a gente ainda não habituou à prática, porém eu já trabalhei Pedagogia de Projetos a partir de temática, exemplo o Meio ambiente, no entanto é difícil trabalhar porque precisa ser mais coletivo e apenas três professores se envolveram neste trabalho, a escola não trabalha com projetos. (AL)

Antes do curso eu trabalhava as disciplinas isoladas, hoje a gente já consegue trabalhar matemática dentro de português, ciências, pelo menos eu tento. Esse trabalho não é com todos nem a partir de temáticas. A partir do planejamento a gente vai passando uma para outra e se eu estou trabalhando determinado tema que envolve várias disciplinas procuramos trabalhar da mesma forma e temos conseguido um bom resultado bom resultado(ML)

Sempre que procuramos interagir uma disciplina com a outra a gente consegue, eu particularmente consigo. No meu ponto de vista, não ocorre todos os dias, mas, a gente tem tentado e consegue. (SSM)

A possibilidade de um trabalho interdisciplinar fecundo depende especialmente da própria concepção de conhecimento, bem como de uma visão geral do modo pelo qual as disciplinas se articulam, internamente e entre si. Então, os depoimentos dos professores sobre interdisciplinaridade deixam claras as dificuldades neste tipo de abordagem e em observação a prática desses profissionais, percebem-se resultados pouco expressivos, mesmo aqueles que se debruçam a trabalhar com temas. Em conseqüência, segundo Machado (2001), essa idéia tende a transformar-se em bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da

complementaridade nas ações envolvendo diversas disciplinas.

Brasil. CNE/CEB. Parecer 15/98 (apud Ramos, 2001, p.141) diz que:

a organização curricular deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção, são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões e partir do fato observado.

Assim, a organização curricular tem como pressupostos dois princípios: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade defendida sob a ótica metodológica, explicitada como prática pedagógica e didática, possibilita relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação. A contextualização visaria tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente e, assim, retirar o aluno da condição de espectador passivo.

Isto significa que a defesa feita por Fazenda (1993, p.111) da atitude interdisciplinar, dizendo que ela consiste na "ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir", é procedente, desde que observados os determinantes sociológicos que Thurler vai encontrar a partir do levantamento dos diversos tipos de cultura escolar. Em outras palavras, se é verdade que uma cultura escolar não é independente do envolvimento dos atores que a vivenciam, por outro lado, a cultura escolar pode ser um condicionante poderoso das atitudes, isto é, dos envolvimento subjetivos das pessoas.

CONCEPÇÕES SUBJACENTES À PRÁTICA DO PROFESSOR

Esta análise enfoca a prática do profes-

sor, considerando concepções de ensino e aprendizagem como categoria utilizada na presente pesquisa. O relato a seguir é de uma professora que, na maioria das vezes, demonstra uma prática que busca a superação mecânica, no entanto, esse processo de mudança é lento e o "ir e vir" estão sempre presentes. O relato a seguir, apresenta essa preocupação.

Foi afixado no quadro um texto "quem sou eu", ilustrado de acordo com a mensagem que este apresentava. Ao chamar os alunos, ao quadro, para sublinhar os dígrafos, um dos alunos só marcava "qu", então a professora trabalhou os dígrafos sem antecipar o conceito, ao conceituar explicou que dígrafo é um grupo de letrinhas com um único fonema, no entanto, não relacionou o conceito a atividade solicitada e considerou correto o aluno que sublinhou "qu" da palavra "quando". Nesse momento, percebe-se um ensino mecânico, ou seja, em alguns momentos a professora apresenta reflexos da forma como foi ensinada, conforme depoimento na entrevista. Antes do PROGRAPE "eu ensinava como aprendi, de forma tradicional, decorando, sem análise dos conceitos". (Professora MFC) (NOTAS DE CAMPO)

Para Tardif (2003), os saberes que servem de base para o ensino, são caracterizados, aparentemente por aquilo que se pode chamar de sincretismo, ou seja, um professor não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade biográfica e cotidiana e de suas necessidades, recursos e limitações.

Uma característica positiva observada nas aulas é a maneira como os conceitos estão sendo trabalhados, os mesmos não antecedem aos conteúdos, mas sim aparecem com a compreensão do aluno. Pode-se citar como exemplo, a professora (ML) que começou a trabalhar substantivo próprio e comum chamando um aluno à frente e mostrando tudo que tem no corpo de uma pessoa e interrogando sobre o nome de cada parte do corpo e aí diz que cada parte ali é comum a todo ser vivo e a única coisa que não é comum é o nome, que é próprio de cada ser. Em seguida

cita a cidade, numa cidade tem praças, tem ruas, tem igrejas, tudo é comum a todas as cidades, exceto o nome da cidade, da praça, da rua, estes são próprios de cada cidade especificamente (NOTAS DE CAMPO).

A professora parte de situações concretas para chegar a abstração e o interessante é a compreensão que o aluno demonstra! O fato é que a professora foge do tradicionalismo, já que ela não parte dos conceitos prontos. Apesar disso, algumas experiências observadas deixam evidentes o conservadorismo: frases cartilhadas, atividades que se limitam ao alfabeto, sem criatividade ou reflexão.

Outras ações em processo de mudança, mas ainda demonstrando muita incerteza, insegurança. Como a professora (AJ) que começou aula integrando História e Arte através de uma música e, segundo ela, trata de um assunto que faz parte da nossa vida. Assim, interroga os alunos sobre como lidar com esse problema. A música Último pau-de-arara – um grupo de alunos cantou e em seguida a professora fez várias perguntas e explorou toda música, falando da seca, e da fuga das famílias para outros lugares. Logo depois, conjuntamente, organizaram um mural e escolheram gravuras que representassem aquele momento. (NOTAS DE CAMPO). Os alunos demonstraram bastante interesse na condução das atividades. No que concerne ao professor, percebe-se linguagem oral e escrita impregnada de vícios de linguagem.

O envolvimento emocional em relação ao Programa foi algo que chamou a atenção, pois ao interrogar sobre o que foi mais importante neste Programa responderam: “convivência com os colegas, os exemplos que eles contavam do dia-a-dia da sala de aula deles. Eles diziam na minha sala eu fiz assim, eu usei esse método aqui, a gente aprendia também com os colegas na troca” (Professor BS). Segundo Thurler, (1994) cada professor pode evoluir independentemente dos outros, confrontando-se com idéias novas, acompanhando as formações continuadas, refletindo sobre suas práticas e introduzindo as adaptações necessárias. É, provavelmente, a partir de seus

contatos com os colegas – particularmente aqueles que trabalham no mesmo estabelecimento – que um professor mais aprende.

DEPOIMENTOS DE INTEGRANTES DE ÓRGÃOS DE APOIO À EDUCAÇÃO, DOS DIRETORES, COORDENADORES E TUTORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS SOBRE A PRÁTICA DOS PROFESSORES

A avaliação da trajetória entre teoria e prática, no que diz respeito aos objetivos do Programa, até agora foi discutida a partir da representação dos próprios protagonistas do processo da mudança. Este mesmo processo será considerado agora a partir do olhar do outro. Trata-se de um “outro” cuja importância reside na expectativa que se tem de que ele próprio participe, como função de apoio, do mesmo processo de mudança. São as observações de diretores, coordenadores e tutores das escolas pesquisadas sobre a prática dos professores. Dentre os depoimentos colhidos, podem-se distinguir dois tipos:

Em primeiro lugar, os que expressam apenas a percepção do êxito da intervenção pedagógica do PROGRAPE:

O programa elevou e muito a qualidade do ensino, não todos, porém a maioria melhorou muito. (Diretora da escola A)

Quando há reuniões pedagógicas os professores egressos do PROGRAPE se colocam melhor do que os outros, tem muito mais experiência, mais segurança. (Coordenadora da escola C)

Os professores do município que tiveram a oportunidade de cursar este programa demonstram uma prática muito dinâmica em relação a prática desempenhada antes do programa; percebe-se, de forma geral a preocupação em passar um trabalho diferente, inovador. (coordenador ZR)

Com o PROGRAPE, a gente percebeu claramente a mudança nas práticas, eles traziam o aprendizado do dia-a-dia do curso para a sala de aula. Como coordenadora do município fazíamos capacitações e nada mudava, não havia retorno, esse retorno só aconteceu com o programa (Tutor A).

É nos limites deste sentido, de êxito da intervenção pedagógica, que se manifesta a percepção de um dos principais responsáveis pela educação municipal:

O Programa Especial de Graduação em Pedagogia – PROGRAPE tem se mostrado como uma inovadora e exitosa alternativa para a melhoria do processo de ensino – aprendizagem no município de Bodocó.

A prática docente dos professores cursistas do referido Programa tem contribuído de forma significativa para melhoria dos indicadores educacionais das unidades de ensino onde desempenham suas funções de regência de classe. Este fato evidencia a importância do PROGRAPE como uma alternativa possível e necessária para a conquista de uma educação de melhor qualidade em nosso município.

O segundo tipo de depoimentos remete a aspectos de êxito e, ao mesmo tempo, de insucesso, contidos no mesmo processo. Alguns se referem à dificuldade simplesmente de se defrontar com o novo. Neste caso, nem se coloca a questão de se avaliar o trajeto entre teoria e prática, porque de fato não teria havido tal percurso:

O curso elevou a qualidade, melhorou o ensino com certeza, em algumas turmas sim, agora em outras continua aquele mesmo tradicionalismo ou talvez até mais parado. (Diretor da escola B)

Ocorreu uma grande mudança da primeira observação para as últimas – Com certeza, postura, método de trabalho, procurando levar muitas coisas que aprenderam para ir testando na sala de aula, elas mesmas se surpreenderam com os resultados, não todos, não é homogêneo nem de uma vez só, mais foi muito proveitoso. Alguns, os ranços do tradicionalismo estavam tão presentes que não conseguiram avançar. (Tutor B)

Um terceiro tipo de depoentes, finalmente, reconhece que a trajetória teoria-prática se realiza de fato, porém a carência diz respeito à perseverança:

Quando o curso estava acontecendo eles traziam mais a realidade, acredito por estarem

vivenciando, e estavam mais próximos daquela realidade e também tinham o acompanhamento do tutor. Hoje estão mais esquecidos e de vez em quando eu preciso lembrar e eles retomam. (Coordenador da escola A)

O programa foi importante e na sua maioria operou mudança nos professores, é claro que sempre tem aquele mais resistente que mesmo se esforçando não consegue muita coisa. Tem aquele que faz todo percurso e chega num determinado ponto e pára, não evolui, foi percebido também esse tipo de profissional. (tutor A)

Assim, a dificuldade de se garantir eficácia nos processos de renovação da prática pedagógico-didática está determinada por elementos que se encontram além da mera intenção pessoal dos atores envolvidos nesse processo, embora, naturalmente, esteja suposta também esta determinação pessoal. São elementos já revelados por estudos de microsociologia escolar e que remetem àquilo a que muitos atores têm se referido como cultura dos estabelecimentos. Thurler (1994), por exemplo, em um estudo com o significativo título “Relações profissionais e cultura dos estabelecimentos escolares: para além do culto do individualismo?” Defende que a influência no modo de ensinar de um professor provém das mais diversas fontes, do interior como exterior da sala de aula, mas que o aprendizado principal provém do contato com os colegas e é designado de “cultura de cooperação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que reflexões se podem tirar do percurso deste estudo sobre o PROGRAPE no Pólo Bodocó, no que se refere aos impactos desse Programa na prática do professor egresso?

Percebem-se mudanças concretas na prática do professor e, conseqüentemente, maior interesse por parte desses profissionais, no que se refere a uma prática eficiente e reflexiva. É evidente que esse é um processo lento e algumas reflexões orientam-se para as conclusões, de um modo muito pessoal, atrelando os problemas do ensino aos saberes provenientes da formação escolar anterior. É

preciso compreender que a estabilização e a consolidação profissional não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

Pretende-se que esse estudo contribua de maneira significativa para professores, alu-

nos e instituições de ensino no sentido de melhoria da prática pedagógica num processo de autonomia, cooperação e criticidade; de ação-reflexão-ação.

Assim, esse estudo deixa evidente a necessidade do aprender contínuo, que deve ter o próprio professor como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente, num esforço coletivo e em constante reflexão.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani C. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

MACHADO, Nilson José. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2001.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THURLER, M.G. Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 109, p. 19-39, oct./nov./déc. 1994.

ZARIFIAN, Philippe. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ORIGEM E EVOLUÇÃO DO COOPERATIVISMO NO MUNDO E NO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA CONSTITUIR O SEGMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO*

Antonio José Gomes

Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação

Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/Centro de Ciências da Educação (CCE)/

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

e-mails: gomes.pi.@ufpi.br e gomes.pi.@click21.com.br

RESUMO

Este texto é resultado de trabalho de pesquisa teórica e empírica cuja finalidade foi investigar acerca dos elementos que constituem a origem e a evolução do cooperativismo no mundo e no Brasil e mostrar sua contribuição para subsidiar a constituição do segmento educacional brasileiro. Está formado por uma parte específica e detalhada a respeito do nascimento do cooperativismo no universo; outra parte descreve acerca de sua prática no Brasil, com destaque para o processo de sua legalização em território brasileiro e a instituição de uma política nacional de cooperativismo, incentivando o surgimento de diversas modalidades de cooperativas. O texto é, ao mesmo tempo, informativo, crítico e esclarecedor de como essa política foi ganhando corpo e espaço no aspecto jurídico-legal brasileiro para embasar diversas experiências que foram gestadas com base na legislação pertinente, inclusive aquela ligada à educação formal.

Palavras-chave: Brasil, cooperativismo, mundo, origem, educacional

ABSTRACT

This text is the result of a theoretical and empirical research which objectived to investigate the elements that constitutes the origin and evolution of cooperativism around the world and in Brazil and also shows its contribution to the Brazilian educational segment. It has a detailed and specific part that concerns about the birth of cooperativism; another point describes cooperativism practice in Brazil, which prominences its legalization process such as the institution of a national politic of cooperativism, stimulating the appeareance of many segments of cooperatives. The text is, at the same time, informative, critical and enlightening, about how this politic became powerful in the Brazilian judicial-legal aspect to embase a lot of experiences based on the pertinent legislation, inclusively the ones linked to formal education.

Key words: Brazil, cooperativism, world, origin, educational

Considerações Iniciais

Os primeiros fatos históricos oficiais que deram origem ao cooperativismo no mundo demonstram que essa forma de organização política e social tem uma ligação forte e se constitui mesmo em uma conseqüência da relação entre o capital e o trabalho, isto é, surgiu como tentativa de encontrar soluções para problemas econômicos advindos dessa relação. No Brasil, diferentemente de outras partes do mundo apareceu como forma de controle social desenvolvida pelo Estado brasileiro.

Definido inicialmente como “uma nova forma de pensar o homem, o trabalho e o desenvolvimento social” (CARTILHA DA

OCB, 1996a, p. 5)¹, o cooperativismo é visto e aceito hoje no mundo, equivocadamente, ainda como alternativa para solucionar problemas socioeconômicos oriundos da relação capital x trabalho. Tem sido adotado em sociedades contemporâneas, tornando-se uma realidade que sobrevive desde meados do século XIX até os dias hodiernos, por se apresentar como modelo de organização social viável, à medida que seus princípios orientam idéias de mudanças nessas relações. Por isso, expor elementos relativos ao aparecimento do cooperativismo como doutrina econômica, política e social, reconstituindo o seu processo histórico para melhor compreensão da temática, constitui-se em ponto inicial e imprescindível desta discussão, porquanto, co-

* Recebido em: maio 2005.

* Aceito em: junho de 2005

¹ As fontes bibliográficas encontradas e utilizadas para fundamentar o texto acerca da origem e evolução do cooperativismo são extremamente insipientes e algumas vezes apresentaram contradições, ou seja, se constatou divergências de informações e de pontos de vista referentes aos fatos históricos e de organização do cooperativismo. Mesmo assim, foram muito importantes para subsidiar as discussões aqui apresentadas, possibilitando uma organização do ponto de vista metodológico bastante significativa e rica para o processo da pesquisa realizada.

nhecendo-se a história do movimento cooperativista e os motivos pelos quais foi iniciado, facilita-nos o seu entendimento.

Em todas as civilizações, a ajuda mútua foi sempre uma das características da humanidade, resultando daí bons exemplos de associativismo, que é uma forma de participação social, de atuação coletiva de homens e mulheres que objetivam transformar determinada realidade, tendo por conseqüência o desenvolvimento de relações sociais, produtivas e culturais, constituindo-se em alternativa necessária para viabilizar atividades econômicas. Por exemplo, a união de tribos contra inimigos comuns ou para a realização de trabalho coletivo era uma prática de associativismo que serviu de base para o que hoje se denomina associação, tendo o Estado, como intermediador de suas relações e regulador jurídico do convívio social.

Com o desenvolvimento e aperfeiçoamento do associativismo, outras formas de organização e participação foram desenhadas e passaram a compô-lo, sendo as mais conhecidas: associação, cooperativa e sindicato.

Dentre essas modalidades mais comuns que compõem o associativismo, inicialmente, se pode compreender que, a associação, a mais antiga das três, “é uma sociedade civil sem fins lucrativos, onde vários indivíduos se organizam de forma democrática em defesa de seus interesses” (CARTILHA DA OCB, 1996d, p. 21). Além de representar, defender e estimular a melhoria técnica, profissional e social dos associados pode ter também finalidades filantrópicas, econômicas, culturais e científicas. “Na Grécia antiga havia diversas formas de associações, entre as quais as que objetivavam garantir enterro e sepultura decente aos seus associados” (CARTILHA DA OCB, 1995, p. 7).

O patrimônio da associação é constituído de taxas pagas pelos associados, doações e fundos de reservas. Não possui capital social e, por isto, tem dificuldade de obter financiamentos diante de instituições financeiras. No plano mais abrangente, geralmente é representada por federações e confederações. No Brasil, conforme a legislação brasileira perti-

nente, pode auxiliar no processo de comercialização e procedimento de operações financeiras e bancárias para os associados.

Os outros dois tipos de associativismo que evoluíram posteriormente são o sindicato e a cooperativa. O sindicato é uma sociedade civil sem fins lucrativos que trabalha em defesa dos direitos e dos interesses de determinada categoria profissional ou de trabalho, representando-a legalmente nas ações coletivas ou individuais diante de querelas administrativas, trabalhistas e judiciais. Igualmente à associação, não possui capital social e o seu patrimônio é formado com a arrecadação de contribuições sindicais, mensalidades dos sindicalizados, prestação de serviços e doações diversas. Pode se organizar em centrais sindicais, federações e confederações como formas de representação geral. No Brasil, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) proíbe ao sindicato realizar atividade econômica, mas o permite desenvolver operações financeiras e bancárias, exceto empréstimos e aquisições do governo federal por falta de amparo e autorização legal.

Com o passar dos anos, ocorreram diversas e significativas mudanças na história da humanidade, inclusive no que respeita à sua evolução educacional e o seu *modus faciendi* (maneira de agir), tendo em vista a necessidade que se foi impondo para tornar possível aperfeiçoar o seu *modus vivendi* (modo de viver) e, conseqüentemente, poder pelo menos tentar acompanhar o que passou a ser denominado de progresso pelo capitalismo. Mas, com o advento da Revolução Industrial, a economia mundial, até então corporativa, também passou por alteração radical, cujas corporações ou categorias profissionais existentes perderam espaço político e foram substituídas nos seus locus de trabalho pelo capitalismo empreendedor que passou a contratar os trabalhadores para as empresas, equipadas e possuidoras de máquinas industriais rápidas e eficientes, subtraindo, dessa forma, o poder de competição do operário-artesão.

As conseqüências resultantes do processo de vicissitudes da relação capital x trabalho, logo surgiram, dentre outras: trabalho de

12 horas para crianças a partir dos nove anos de idade; jornada de trabalho de 16 horas para os adultos; ausência de previdência ou segurança no trabalho; surgimento da classe assalariada; desemprego em massa; miséria coletiva; desajustes sociais. Com isso, resultou igualmente a necessidade de discutir idéias e encontrar possibilidades de criar formas variadas de sobrevivência, dentre as quais aparece o cooperativismo moderno, baseado na experiência de cooperativa, terceiro componente do associativismo.

O Cooperativismo no Mundo

O surgimento do cooperativismo organizado está diretamente ligado à expressão de um movimento operário europeu, que no século XIX reagiu às condições de extrema exploração à qual os trabalhadores estavam submetidos, conseqüência do desenvolvimento do capitalismo industrial. Em outras palavras, o cooperativismo surgiu como uma forma que a classe operária encontrou para enfrentar os problemas econômicos e sociais que estava vivendo na Europa. Isto é, reagindo ao liberalismo do capitalismo competitivo, o proletariado encontrou no cooperativismo uma estratégia de sobrevivência e uma saída para a situação de exploração em que se encontrava, constituindo também, com base nessa experiência, um projeto político, cujo processo educativo-crítico-reflexivo tem contribuído para a construção da cidadania.

Entretanto, é importante registrar e ressaltar outros acontecimentos que datam historicamente de bem antes de ser constituída a primeira cooperativa de consumo, oficializando, assim, o nascimento do cooperativismo organizado. No século XVII, na Inglaterra, já era uma realidade a idéia cooperativista, cujos defensores propugnavam a criação de cooperativas por meio de ação de sociedades filantrópicas, com o objetivo de comprar bens de consumo de qualidade para distribuí-los a preço de custo com as pessoas mais necessitadas. Associava-se a esse objetivo principal,

outras idéias igualmente importantes e necessárias: redução do horário de trabalho, organização de armazéns com produtos adquiridos junto aos produtores e a preços reduzidos e ativa educação dos trabalhadores.

Com as finalidades anteriormente descritas, em 1769, foi fundada na Escócia a Fenwick Weavers' Society (Sociedade de Tecelões de Fenwick). O ponto de partida foi a aquisição de bens de consumo a preços acessíveis e sem intermediário, armazenando-os para repassá-los às classes pobres. Mas os iniciadores desse processo conseguiram avançar para um estágio maior, promovendo o beneficiamento dos produtos, pois objetivavam também atingir o setor de serviços, inclusive atuar no campo educacional, atividade iniciada com educação não formal e, posteriormente com educação escolar, modalidade que conseguiu maior visibilidade no final do século XX, sendo o Brasil o expoente nesse particular.

O inglês Robert Owen, considerado o 'pai da cooperação', por suas idéias de grande reformador social e pela preocupação com o bem-estar econômico e social dos trabalhadores², em 1820, já defendia a criação de cooperativas como alicerce para a instituição de uma nova ordem econômica e social. Por meio de suas obras possibilitou o conhecimento dos primeiros fundamentos para constituir o cooperativismo organizado. Com base nesses fundamentos, começaram a surgir também, em outras partes do mundo e com mais convicção, as primeiras manifestações de caráter cooperativista. Owen lutou incansavelmente pela multiplicação de cooperativas operárias de produção e de consumo, tidas como forma de transição para que a sociedade, oportunamente, fosse organizada de maneira integralmente comunista.

Na França, os ideais cooperativistas foram incentivados por Charles Fourier, Saint-Simon e Louis Blanc, os quais contribuíram para organizar cooperativas de produção, formadas principalmente com artesãos arruinados pelas conseqüências da Revolução Indus-

² Uma das célebres frases de Owen referindo-se ao ser humano é a seguinte: "o bem deveria florescer no homem através de uma sólida educação moral e, depois, deveria viver em um ambiente econômico apropriado" (apud Thenório Filho, 1999, p. 28).

trial. A experiência francesa representa um marco na história do cooperativismo mundial, como negação do capitalismo, expressada a partir da reação dos trabalhadores franceses às novas e difíceis condições de sobrevivência. Naquele país, o movimento cooperativista denominou-se de **s o c i a l i s m o** associacionista utópico. Particularmente em Paris, no ano de 1823, as idéias cooperativistas tiveram grande repercussão, sendo criadas 160 associações de ajuda mútua, com aproximadamente 12 mil membros.



Edifício onde foi sediada a Rochdale Equitable Pioneers' Society

Registra-se que, oficialmente, o cooperativismo internacionalmente organizado tem origem no fato histórico importante de discussão teórico-educativa que repercutiu na criação da primeira cooperativa de consumo, na Inglaterra, a Rochdale Equitable Pioneers' Society (Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale), em 21 de dezembro de 1844, na ruela de nome Toad Lane (Beco do Sapo), da pequena cidade de Rochdale (vide foto), nos arredores de Manchester. Sua composição contava inicialmente com 28 tecelões³, trabalhadores esses que estavam enfrentando dificuldades para sobreviver em virtude das crises econômicas daquele país e que, ao saírem de “uma greve fracassada, reuniram-se seguidamente debatendo meios para minorarem a situação de penúria pela qual passavam” (THENÓRIO FILHO, 1999, p. 40) e decidiram pela constituição da Cooperativa. Criaram também o Armazém Cooperati-

vo de Rochdale, estabelecimento destinado a desenvolver atividades de compra e venda da Cooperativa, objetivando melhorar as condições de alimentação dos seus cooperados.

Refletindo acerca desse primeiro episódio, é possível perceber que o elemento educação já estava presente no ideário desses precursores, à medida que, no processo de constituição da Cooperativa de Rochdale estava bem patente o embasamento teórico proporcionado pelas idéias de Owen, Fourier, Simon e Blanc. Não

era somente o aspecto puro e simples de encontrar saída econômica para os problemas econômico-sociais proporcionados pelo capitalismo, mas também a preocupação de formar uma consciência coletiva e cooperativa para a divulgação, organização e desenvolvimento de uma experiência político-social, que passou a ser conhecida mundo afora e que perdura até a contemporaneidade – o cooperativismo.

Apesar da situação de pobreza em que se encontravam e das necessidades de preservação da própria subsistência, aqueles 28 trabalhadores economizaram uma libra esterlina cada um, cujo montante arrecadado resultou em modesta quantia destinada à formação do capital social da Cooperativa de Rochdale. No final do primeiro ano de existência, a Cooperativa já contava com 80 associados e o seu capital social aumentou de 28 para 180 libras esterlinas.

Os princípios rochdaleanos, com normas

³ Encontrou-se uma divergência de gênero no que respeita à composição dos membros da cooperativa rochdaleana, pois existem publicações que fazem referência a 27 tecelões e uma tecelã. Ao aprofundar-se a pesquisa nesse particular, foram encontrados os nomes dos Pioneiros de Rochdale, que são: Benjamin Jordan, Benjamin Rudman, Charles Howarth (secretário e principal redator dos princípios rochdaleanos), David Brooks, George Healey, James Bamford, James Daly (secretário), James Maden, James Manock, James Smithies, James Standrind, James Tweedale, James Wilkinson, John Bent, John Collier, John Garsid, John Hill, John Holt (tesoureiro), John Kershaw, John Sconcroft, Joseph Smith, Miles Ashworth (presidente), Robert Taylor, Samuel Ashworth, Samuel Tweedale, William Cooper, William Mallalieu e William Taylor. Pelos nomes encontrados, tudo indica não haver uma mulher na composição da cooperativa, a menos que haja um homônimo tanto para o sexo masculino quanto para o feminino. O secretário Charles Howarth, segundo Thenório Filho (1999), também foi considerado o autor da seguinte proposta: distribuição dos lucros entre os associados, na proporção das compras feitas por cada um deles.

claras e bem definidas, que constavam do estatuto social que oficializou a criação da Cooperativa de Consumo dos Pioneiros de Rochdale, os quais eram respeitados no dia-a-dia do funcionamento daquela Sociedade, apesar de serem considerados longos e rígidos, foram inspirados nas idéias e experiências de associativismo. Estas evoluíram historicamente desde as primeiras iniciativas cooperativistas, possibilitando a definição dos princípios aprovados por aqueles tecelões, quais sejam: adesão livre, controle democrático, devolução do excedente, juros limitados ao capital, neutralidade política, religiosa ou racial, vendas a dinheiro e fomento ao ensino em todos os graus. Deu-se destaque ao último princípio para afirmar que os ideais cooperativistas contribuíram e ainda contribuem para o desenvolvimento da educação formal, citando-se como exemplos a iniciativa dos Pioneiros de Rochdale que decidiram abrir um estabelecimento com tal finalidade e, as inúmeras escolas cooperativas surgidas, no Brasil, nos anos 80 e 90.

Tais princípios vigiram até sua redefinição em 1966, em um congresso internacional de cooperativismo realizado pela Aliança Cooperativa Internacional (ACI), e mesmo assim a sua essência filosófica e social continua nos princípios que hoje norteiam o movimento cooperativista mundial.

A Cooperativa dos Pioneiros foi incentivada por Owen, pertencente à corrente de socialistas utópicos franceses e ingleses⁴, intelectuais que defenderam e contribuíram para a organização da doutrina cooperativista, surgindo daí a afirmativa de que o cooperativismo é uma das expressões do pensamento socialista utópico.

Ao constituírem sua Cooperativa à luz dos idéias dos precursores e dos valores de ajuda mútua e igualdade de direitos e deveres, os Pioneiros do movimento cooperativista estabeleceram como plano de ação as seguintes diretrizes: fundar um armazém para fornecer alimentos e roupas aos seus associados;

construir ou comprar casas em condições dignas de habitabilidade para os cooperados, objetivando melhorar a sua vida doméstica e social; montar linha de produção que possibilitasse trabalho para os associados desempregados ou subempregados e para aqueles com salários insignificantes; comprar e arrendar terras para o cultivo a ser feito pelos desempregados, com a finalidade posterior de dividi-las em propriedades individuais; destinar parte das sobras do que produziam para fundar um estabelecimento destinado à educação e ao desenvolvimento moral dos cooperados; e organizar o trabalho (produção e distribuição) e a educação no seu hábitat e com recursos próprios, objetivando criar uma colônia autônoma e ainda, de acordo com as possibilidades concretas, ajudar outros grupos a formarem novas cooperativas e também colônias semelhantes.

Em relação às diretrizes que os Pioneiros definiram está claro o aspecto educativo, principalmente, as duas últimas em que o elemento educacional, mesmo de modo genérico, aparece como vetor de disseminação das idéias cooperativistas, ou seja, como processo sócio-político de formação humana e, isso se tornou uma realidade, pois o crescimento da Cooperativa de Rochdale e do movimento cooperativista manifestou-se bastante expressivo a partir de 1850.

Mesmo com a falta de recursos (financeiros, materiais), educação deficiente dos seus associados, oposição da imprensa e da igreja e tendo de conviver com o descrédito por parte de comerciantes locais, a Cooperativa de Rochdale cresceu rapidamente, prosperou e exerceu importante função social na região, à medida que contribuía para minorar muitos dos problemas enfrentados pela população local. Em abril de 1851, contava com 630 associados e passou a abrir o dia inteiro em virtude do aumento na quantidade de serviços. Daí em diante, cada vez mais passou a admitir associados: dez anos depois de criada (1855), já possuía no seu quadro social 1.400

⁴ Intelectuais considerados os precursores do cooperativismo organizado, que defendiam o ideal de justiça, fraternidade e liberdade, elementos que passaram mais tarde a constituir os princípios cooperativistas: Charles Fourier, Charles Gide, Felipe Buchez, George Jacob Holyoake, John Bellers, Louis Blanc, Pierre Joseph Proudhon, Robert Owen, William King e William Thompson.

cooperados; em 1857, esse número aumentou para 1.850 sócios; e em 1867, o total quase triplicou e chegou a 5.300 associados.

Fora do âmbito do quadro social da Cooperativa dos Pioneiros de Rochdale, dados numéricos mostraram também uma evolução quantitativa muito rápida do cooperativismo na Inglaterra, ficando patente que a iniciativa não agradou as classes dominantes da época, mas incentivou outros trabalhadores ingleses que se encontravam em situações análogas de sobrevivência aos pioneiros de Rochdale, pois a experiência contribuiu sobremaneira para influenciá-los fortemente a constituir grupos que organizaram várias sociedades cooperativas. O fato é que, a partir de 1860, muitas cooperativas de consumo foram constituídas no território inglês, somando cerca de 500 unidades em 1864 e, 37 anos mais tarde, ou seja, no ano de 1881, chegou a um total de 1.000 sociedades e 550 mil associados.

Desde essa época, o ideal cooperativista se propagou por todos os continentes e até mesmo em países socialistas, nos quais os trabalhadores eram separados do seu meio de produção. Tal doutrina passou a ser reconhecida e aceita, se apresentando como forma de organização do trabalho e de atendimento de necessidades e interesses das pessoas, ainda que não tenha proporcionado a superação ou a transformação de qualquer sistema econômico.

Nesse sentido, considera-se importante registrar que Marx (1866), ao manifestar o seu pensamento acerca do cooperativismo, elaborou um fundamento que o enaltece, afirmando: “reconhecemos o movimento cooperativo como uma das forças transformadoras da sociedade atual, baseada no antagonismo das classes” (MARX et alii [tradução de NAMORADO], 1973, p. 21). Mas consciente das limitações dessa forma de organização, concluiu que “o sistema cooperativo é impotente para transformar por si só a sociedade capitalista” (Idem, p. 22). Portanto, deixou bastante cla-

ro serem necessárias, também, mudanças gerais da sociedade, por intermédio das forças políticas organizadas, requerendo, ainda mais, a difusão e a aplicação dos princípios cooperativos. Assim sendo, a criação de mais e mais cooperativas torna-se imperativo para contribuir com o processo de transformação da sociedade capitalista.

Sendo verdade que na Inglaterra a evolução do cooperativismo não contribuiu para superar o capitalismo, é mais verdadeiro que tal experiência colaborou para mudar a sua face, tendo em vista que, a partir de então, o movimento passou a ter peso na economia inglesa, no que respeita ao abastecimento do país com produtos de primeira necessidade e na definição da política de preços, assim como na modernização do comércio. Mas a consequência considerada mais importante e proporcionada pelo movimento cooperativista inglês, sem dúvida, com base no know how que essa experiência possibilitou, foi a participação política dos operários no processo de formação do Partido Trabalhista inglês.

Recorrendo a estudos publicados referentes ao cooperativismo, pôde-se observar que, segundo o trabalho organizado por Sandroni (1994), são significativas contribuições as formulações teóricas de Beatrice Potter Webb e de Charles Gide em trabalhos que discutem o movimento cooperativista europeu. Esses trabalhos mostraram que, com o avançar dos anos, e em função de mudanças políticas e econômicas ocorridas naquele continente, o conteúdo socialista que deu origem, forma e vida ao cooperativismo adquiriu outras características, sendo substituído por propostas mais atenuadas de reforma social. Assim sendo, Beatrice Potter Webb desenvolveu um estudo específico a respeito do cooperativismo na Grã Bretanha⁵ e Charles Gide sistematizou a doutrina cooperativista universal por meio de diversos escritos⁶.

Mas, a partir da experiência européia, a proposta educativa de organização dos traba-

⁵ The Co-operative Movement in Great Britain, 1891.

⁶ De la coopération et des transformation qu'elle est appelée a realizer dans l'ordre économique, 1889; Les associations coopératives de production en France, 1900; La coopération, 1900; Les sociétés coopérative de consommation, 1917; Le coopérativisme, 1929; Le programme coopératiste, 1930; e Théoricien de la coopération, 1932.

lhadores em cooperativa transcendeu aos limites do Velho Mundo e chegou também à América Latina, atraída não somente pelo fato de que as condições de vida e de trabalho das populações locais também já não eram tão favoráveis à sobrevivência humana, mas principalmente em razão dos proveitos econômicos e financeiros das elites latino-americanas. Desse modo, nas décadas de 30 e 40 do século XX, países latino-americanos importaram modelos de cooperativas, sendo selecionados aqueles que melhor convinham aos interesses econômicos e sociais locais. Da Inglaterra, por exemplo, trouxeram a idéia de cooperativa de consumo do século XIX; da Alemanha, mesmo século, importaram os modelos de cooperativas de poupança e crédito. Tanto um quanto o outro modelos foram adotados por conta de sua constituição e finalidade não interferirem na organização social da produção, mas tão-somente por se caracterizarem como formas usufruidoras dos resultados dessa produção.

Destaca-se que um outro fato histórico internacional importante ocorrido foi a redefinição dos princípios do cooperativismo⁷, adequando-os ao atual processo de globalização da economia. O processo de revisão dos princípios já vinha ocorrendo em vários países, objetivando firmar a doutrina cooperativista com maior ênfase e mais clareza. Assim, em setembro de 1995, ao comemorarem os 100 anos de existência da Aliança Cooperativa Internacional (ACI)⁸, cerca de 1.600 membros do cooperativismo mundial, inclusive do movimento brasileiro, reunidos em Manchester, Inglaterra, berço do cooperativismo, realizaram a Conferência Centenária e formularam a atual Identidade Cooperativa, conhecida como 'Deliberações de Manchester', composta dos valores e princípios do cooperativismo e de uma definição de cooperativa, qual seja: "uma associação autônoma de pessoas que se unem, voluntariamente, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais comuns,

por meio de uma empresa de propriedade coletiva e democraticamente gerida" (CARTILHA DA OCB, 1996c, p. 25).

Também, baseados na tradição dos iniciadores do cooperativismo⁹, os seus defensores e praticantes contemporâneos definiram como 'valores da doutrina cooperativista': ajuda mútua e responsabilidade, democracia, igualdade, eqüidade e solidariedade. Como 'princípios básicos do cooperativismo', os quais são os orientadores que devem proporcionar a prática dos valores acima, aprovaram: adesão livre e voluntária – as cooperativas devem ser abertas à participação de todas as pessoas aptas para utilizarem os serviços e com disposição para assumir as responsabilidades de associado, independente de raça, cor, credo religioso, sexo, classe social, opção política; controle democrático pelos sócios – independente da quantidade de cotas, a gestão das cooperativas é de responsabilidade de cada cooperado que representa um voto nas decisões de assembleias, na eleição dos dirigentes e no estabelecimento das políticas de ação; participação econômica dos sócios – controlado democraticamente, o capital social da cooperativa é constituído igualmente pela contribuição de todos os cooperados; autonomia e independência – embora sendo organizações autônomas, as cooperativas só podem recorrer a instituições públicas ou privadas com a finalidade de desenvolver ações que beneficiem os seus cooperados, os quais detêm o seu controle de funcionamento; educação, treinamento e informação – promover a educação, o treinamento e a instrução permanentemente aos seus cooperados para a prática do cooperativismo e o uso de equipamentos e de técnicas, e ainda, informar a sociedade acerca das vantagens da cooperação constituem-se nos princípios educativos de uma cooperativa; cooperação entre cooperativas – o intercâmbio entre sociedades cooperativas é uma das ações básicas para o crescimento dos cooperados e, conseqüentemente, para o fortalecimento do

⁸ Os defensores e participantes do cooperativismo fundaram, em 1895, a Aliança Cooperativa Internacional (ACI), que está sediada em Londres e é a grande incentivadora do cooperativismo mundial.

⁹ Os iniciadores do cooperativismo acreditavam e defendiam os valores éticos da honestidade, transparência, responsabilidade social e preocupação pelo seu semelhante.

cooperativismo; e preocupação com a comunidade – como prestadoras de serviços, as cooperativas devem realizar seus programas sócio-culturais de modo que, além de favorecer seus cooperados, promovam também o bem-estar de suas comunidades.

Em nível internacional, as primeiras cooperativas criadas estão também ligadas ao cooperativismo de consumo. Em 1998, aquelas desse ramo, localizadas em vários países do continente europeu, com a finalidade de superarem dificuldades oriundas do processo de globalização da economia, reuniram-se em uma central única de compras para a aquisição de mercadorias em quantidade suficiente para serem repassadas com qualidade e preços acessíveis aos cooperados. Esse dado mostra que, mesmo com a organização dos trabalhadores em cooperativas, os problemas não são de todo superados, pois a ordem econômica mundial impõe situações que obriga os cooperados a buscarem outras saídas, tanto agregadas ao cooperativismo quanto fora deste.

Portanto, na Europa, o movimento cooperativista, que teve o seu nascimento naquele continente, iniciado com característica e expressão predominantemente urbanas, mesmo com grande aceitação e expansão, inclusive para outras partes do mundo, não está imune às vicissitudes impostas pelo processo de globalização da economia, tendo que se adequar para sobreviver.

O Cooperativismo no Brasil

As primeiras indicações históricas da presença de idéias cooperativistas no Brasil, mesmo sem a organização que o cooperativismo apresenta atualmente, remontam a 1610, quando os jesuítas iniciaram a construção de um modelo de sociedade solidária, fundamentado no trabalho coletivo, que valorizava o bem-estar do indivíduo e da família em detrimento do interesse econômico de produção. A persuasão aliada ao amor cristão e ao princípio do auxílio mútuo, prática antiga da humanidade desde os povos primitivos, encontrada, também, junto aos índios brasileiros,

constituíam a base fundamental da ação dos padres jesuítas durante o processo de catequização do gentio no Brasil.

Mas foi no final do século XIX que surgiu no Brasil o cooperativismo propriamente dito, em uma economia predominantemente agroexportadora, como uma prática imposta e promovida pelas elites políticas e econômicas brasileiras, localizando-se sobretudo na zona rural do País. Diferentemente do europeu, o movimento cooperativista brasileiro teve sua origem, basicamente no Nordeste, adotado como uma política de controle social desenvolvida pelo Estado e, por isso com um exercício fortemente caracterizado pela intervenção estatal. Ou seja, inicialmente, não se apresentou como busca de alternativa econômica e social para solucionar problemas de sobrevivência dos trabalhadores ou como instrumento de mudança social da população, muito menos de superação do modo de produção e de transformação da economia brasileira.

O cooperativismo no Brasil, sendo nitidamente expressão de uma fórmula importada para ser adaptada aos interesses das elites políticas e agrárias do País, não possui sua origem, portanto, nas lutas do movimento operário brasileiro. Mas, à medida que foi se desenvolvendo passou a constituir-se possibilidade de organização social e de alternativa econômica dos trabalhadores brasileiros que começaram a fundar cooperativas em 1847. Seu nascimento no País se caracteriza muito mais como cooperativismo de serviços do que propriamente de produção. Com o tempo, ganhou importância no cenário político e econômico nacionais sendo regulamentado pelo governo federal e, posteriormente constituiu-se em 'política nacional de cooperativismo', regulamentada legalmente desde o final de 1971 pela Lei n. 5.764 e representada institucionalmente pela Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), sediada em Brasília-DF.

Estudos acerca do cooperativismo brasileiro mostraram que existe significativo volume de informações quanto à sua evolução, dispersas em diferentes publicações, muitas

vezes apresentando antagonismos entre si. Silva (1992), por exemplo, afirmou no sua obra que, exatamente três anos depois dos Pioneiros de Rochdale – Inglaterra, foi criada a primeira cooperativa brasileira, a Colônia Tereza Cristina, em 1847, no interior do Paraná, pelo médico francês Jean Maurice Faivre e um grupo de europeus que ali residiam, de breve existência mas de significativa contribuição coletiva para a formação do cooperativismo no Brasil. Para Schneider (1982), o cooperativismo brasileiro teve sua origem e iniciou suas atividades em 1891, com a fundação da Associação Cooperativa Internacional da Companhia Telefônica de Limeira, primeira cooperativa de consumo, em Limeira-SP.

Analisando os trabalhos dos dois autores, pôde-se constatar que, com relação à origem do cooperativismo no Brasil, há discrepância no que respeita à criação da primeira cooperativa brasileira e ao ano em que foi fundada. Isto é, pelo estudo de Silva, reforçado com um trabalho publicado pela Organização das Cooperativas Brasileiras (1996c), o cooperativismo brasileiro surgiu mesmo, oficialmente, em 1847, no Paraná. É possível igualmente compreender por meio do estudo da OCB, que corrobora a afirmação de Schneider no que concerne à data, que a cooperativa limeirense não é a primeira do País, pois foi criada somente em 1891, portanto, 44 anos após a fundação da cooperativa paranaense. Afora essa discrepância relativa ao início oficial do cooperativismo nacional, os dois estudos coincidem nos demais acontecimentos históricos referentes à sua evolução no Brasil.

A partir de 1891 foram criadas outras cooperativas no território nacional, de trabalhadores brasileiros, descrevendo-se como as mais antigas, as seguintes: Cooperativa Militar de Consumo, no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal – 1894; Cooperativa de Consumo de Camaragibe, PE – 1895; Cooperativa de Consumo dos Empregados da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, em Campinas, SP – 1897; Cooperativa de Consumo dos Funcionários Públicos de Ouro Preto, em Ouro Preto, MG – 1898; e Cooperativa dos

Empregados e Operários da Fábrica de Tecidos da Gávea, no Rio de Janeiro e a Cooperativa de Consumo dos Empregados da Viação Férrea (Coopfer), em Santa Maria, RS – 1913; esta última foi pioneira em possuir diversas iniciativas de cunho social, considerada à época, a maior cooperativa de consumo da América Latina.

Outros acontecimentos históricos ocorreram desde a origem do cooperativismo brasileiro, valiosos pelos subsídios que apresentaram e igualmente importantes para conhecimento da temática, dentre os quais, no plano organizacional podem ainda ser citados: criação da Seção de Crédito Agrícola no Ministério da Agricultura, cuja finalidade foi trabalhar junto às cooperativas; aperfeiçoamento e consolidação da legislação cooperativista; criação da Caixa de Crédito Cooperativo, em 1943, empresa bancária que antecedeu ao Banco Nacional de Crédito Cooperativo S. A. (BNCC); criação do Banco Nacional de Crédito Cooperativo S. A., em 1951, instituição financeira especial que tinha a finalidade de estimular e apoiar os diversos projetos ligados ao cooperativismo brasileiro, por meio da concessão de financiamentos, assim como abrir linhas de crédito às cooperativas para que pudessem desenvolver as suas atividades, sendo extinto, em 1990, pelo então presidente Fernando Collor.

Prosseguindo no plano organizacional, podem ser citados também: instituição do Fundo Nacional de Cooperativismo (Funacoop), em 1966, com recursos do Ministério da Agricultura, sediado junto ao extinto BNCC e destinado a prover recursos para apoiar o movimento cooperativista nacional; criação do Conselho Nacional de Cooperativismo (CNC), em 1967, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), com autonomia administrativa e financeira que, a partir da edição da Lei n. 5.764/71 passou a ser responsável pela aprovação de resoluções, que regulamentavam e orientavam a política nacional de cooperativismo, sendo também extinto no então governo Collor; criação da União Nacional das Associações Cooperativas (Unasco) e da Aliança Brasileira de Cooperativas

(Abcoop), ambas fundidas em 02 de dezembro de 1969, no IV Congresso Brasileiro de Cooperativismo, em Belo Horizonte, MG, para constituir a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), entidade de representação legal e nacional do sistema cooperativista e órgão técnico-consultivo do governo federal, que congregou as Organizações das Cooperativas Estaduais (OCEs), sediadas nos vários estados brasileiros.

A incorporação da Cooperativa de Consumo do Grande ABC pela Cooperativa de Consumo da Rhodia, São Paulo, em 01 de abril de 1991, considerada a maior cooperativa brasileira em dezembro de 1997, ocasião em que possuía 535 mil cooperados ativos, a criação e funcionamento do Banco Cooperativo do Brasil S. A. (Bancoob), em 21 de julho de 1997, com sede em Brasília, DF e a realização do XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo, no período de 05 a 07 de setembro de 1997, que reafirmou a unicidade do Sistema OCB são fatos históricos relevantes que completam a organização aqui referida.

Historicamente também, no plano da regulamentação para o funcionamento do cooperativismo brasileiro, o poder público sancionou vasta legislação desde 1903, estando boa parte sobrestada e substituída por novas leis, decretos etc., tendo em vista a necessidade de organização do movimento cooperativista face às mudanças ocorridas na sociedade brasileira. Assim foram aprovados: Decreto n. 799, de 06 de janeiro de 1903, primeiro que mencionou o cooperativismo inserindo-o no contexto legal brasileiro e permitia aos sindicatos e às cooperativas de produção e de consumo organizarem caixas rurais de crédito; Decreto n. 1.637, de 05 de janeiro de 1907, reconheceu a utilidade das cooperativas sem forma jurídica distinta de outras empresas; Lei n. 4.948, de 21 de dezembro de 1925 e Decreto n. 17.339, de 02

de junho de 1926, tratavam das Caixas Rurais Raiffeisen¹⁰ e dos Bancos Populares Luzzatti¹¹, instituições financeiras criadas especificamente para financiar cooperativas; Decreto n. 22.239, de 19 de dezembro de 1932, conhecido no Brasil como 'Primeira Lei Rochdaleana', dispôs acerca das características e formas de organização e de funcionamento das cooperativas segundo os princípios dos Pioneiros de Rochdale e consagrou os postulados do sistema cooperativista; foi revogado em 1934, restabelecido em 1938, revogado novamente em 1943 e reeditado em 1945, vigorando até 1966; Decreto n. 24.647, de 1934, dispôs acerca do cooperativismo sindicalista¹²; Decreto-Lei n. 8.401, de 19 de dezembro de 1945, determinou que a fiscalização das cooperativas em geral era competência do Serviço de Economia Rural (SER), do Ministério de Agricultura; Decreto n. 41.872, de 16 de julho de 1957, determinou que as cooperativas de crédito e aquelas com seção de crédito, além de serem fiscalizadas pelo SER, sujeitar-se-iam também à fiscalização da Superintendência da Moeda e do Crédito (Sumoc), do Ministério da Fazenda.

A partir da década de 60 e em virtude de mudanças que começaram a ocorrer na sociedade brasileira, o cooperativismo continuou em processo de regulamentação, sendo aprovado o seguinte: Lei n. 4.595, de 31 de dezembro de 1964, procedeu à reforma bancária daquele ano, definiu a estrutura do Sistema Financeiro Nacional, criou o Conselho Monetário Nacional (CMN) e o Banco Central da República do Brasil, posteriormente denominado Banco Central do Brasil (Bacen), que passou a ter como uma de suas atribuições a normatização e a fiscalização das cooperativas de crédito; Decreto-Lei n. 59, de 21 de novembro de 1966, revogou o Decreto n. 22.239/32, e criou o Funacoop e o CNC; Decreto n. 60.597, de 19 de abril de 1967, regu-

¹⁰ Homenagem a Friedrich Wilhelm Raiffeisen, ex-prefeito de uma pequena comunidade rural da Alemanha no século XIX e idealizador do modelo alemão de cooperativas de crédito transplantado para ao Brasil, cuja concepção básica de cooperativismo se estruturou por meio de três princípios: auto-ajuda, autogestão e auto-responsabilidade. Existe no Brasil a cartilha Diretrizes para cooperativas, publicada pela União Internacional Raiffeisen, em Bonn (IRU), da República Federal da Alemanha, de autoria de Raiffeisen e com os princípios por ele elaborados, e tradução de André Gil Teixeira Pires, editada em 1995 pela CooperMídia, com a colaboração da OCB/Denacoop/SDR/Maara.

¹¹ Igual homenagem a Luigi Luzzatti, que desenvolveu o modelo italiano de cooperativas de crédito, também trazido para o Brasil.

¹² Nas fontes bibliográficas consultadas para este estudo, não foram encontradas informações complementares referentes ao citado Decreto.

lamentou o Decreto-Lei n. 59/66, além de definir a política nacional de cooperativismo e, juntamente com aquele de 1966, proporcionaram o atrelamento das cooperativas brasileiras às determinações do Estado, retirando, inclusive, os incentivos fiscais que recebiam, sendo revogados pelo art. 117 da atual Lei Cooperativista; Lei n. 5.764, de 16 de dezembro 1971, em vigor, define a política nacional de cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas e dá outras providências a respeito a seu respeito¹³; Lei n. 6.981, de 30 de março de 1982, deu nova redação ao art. 42 da Lei n. 5.764/71, determinando que o sócio de cooperativa singular terá direito somente a um voto, independente do número de cotas-partes que possua na cooperativa; Lei n. 7.231, de 23 de outubro de 1984, transferiu do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) para o Ministério da Agricultura e do Abastecimento (MA), competências relativas ao cooperativismo brasileiro, dispôs sobre o regime jurídico do pessoal daquele Instituto e deu outras providências; Decreto n. 90.393, de 30 de outubro de 1984, criou a hoje extinta Secretaria Nacional de Cooperativismo (Senacoop), no antigo Ministério da Agricultura e deu outras providências; e a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, que vetou a interferência estatal nos assuntos relativos ao funcionamento das cooperativas brasileiras.

Complementando a regulamentação cooperativista em solo brasileiro e já em um outro momento da vida político-jurídica do Brasil, relaciona-se: Resolução n. 1.914, de 11 de maio de 1992, do Conselho Monetário Nacional (CMN), regulamentou as cooperativas singulares de crédito e vetou a criação daquelas do tipo Luzzatti; Resolução n. 2.193, de 31 de agosto de 1995, do Banco Central do Brasil (Bacen), permitiu a criação e o funcionamento de bancos cooperativos com a participação acionária somente de cooperati-

vas de crédito; Carta-Patente n. 95.0053.5039, de 26 de março de 1996, publicada pelo Banco Central do Brasil, autorizou o funcionamento do Banco Cooperativo Sicredi S. A. (Bansicredi), primeiro estabelecimento bancário cooperativo estadual, sediado em Porto Alegre, RS; Decreto n. 6, de 10 de maio de 1990, criou o Departamento Nacional de Cooperativismo e Associativismo Rural (Denacoop), subordinado à Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), do Ministério da Agricultura e do Abastecimento (MA), para cuidar dos assuntos relacionados ao cooperativismo e ao associativismo no Brasil; Medida Provisória n. 1.715, de 03 de setembro de 1998 e Decreto n. 3.017, de 06 de abril de 1999, instituíram o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP)¹⁴, integrante do Sistema "S"; Resolução n. 2.608, de 27 de maio de 1999, do Banco Central do Brasil (Bacen), facultou o ingresso de parentes de cooperados nas cooperativas de crédito; Lei n. 9.867, de 10 de novembro de 1999, dispôs a respeito da criação de cooperativas sociais, visando à integração social dos cidadãos; e Medida Provisória n. 2.168-39, de 26 de julho de 2001, dispôs sobre o Programa de Revitalização de Cooperativas de Produção Agropecuária (RECOOP) e autorizou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

Com essas medidas histórico-legais, começou então a ser engendrada uma política cooperativista no Brasil, como forma de criar um arcabouço jurídico para sistematizar um movimento que evoluía e necessitava de legislação pertinente que orientasse sua organização e funcionamento. Desenhada legalmente, tal política nacional de cooperativismo ganhou corpo e, atualmente, está regulamentada pela Lei Federal n. 5.764/71, obsoleta e carente de reformulação para que se adeque a um País que vem tentando se modernizar jurídico-legalmente desde a promulgação da

¹³ Ao ser elaborada e conseqüentemente sancionada, a Lei que regulamenta o cooperativismo brasileiro organizado levou em consideração os princípios da doutrina cooperativista aprovados no congresso da ACI realizado em 1966, em Viena, Áustria, traduzidos em características e estabelecidos no seu Capítulo II – Das Sociedades Cooperativas, art. 4º. e incisos.

¹⁴ É uma instituição privada, sem fins lucrativo e está vinculada à Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), responsável pelo desenvolvimento educacional dos integrantes do cooperativismo brasileiro.

atual Constituição da República Federativa do Brasil, que durante o seu processo de elaboração tratou o cooperativismo como ponto importante das discussões nacionais e, assim, a Carta de 1988, contemplou alguns títulos, artigos, parágrafos e incisos que garantem a existência, organização e funcionamento de cooperativas de diversos ramos no território nacional, quais sejam: - Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, artigo 5º. inciso XVIII; - Título III – Da Organização do Estado, artigo 21 inciso XXV; e - Título VII – Da Ordem Econômica e Financeira, artigos 174 parágrafos 2º., 3º. e 4º., 187 inciso VI e 192 inciso VIII.

Além da legislação regulamentadora do cooperativismo brasileiro, a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB) editou, em 1990, uma cartilha intitulada 'Orientação para Constituição de Cooperativas'. Esse manual contempla informações e procedimentos necessários ao processo de organização e criação de cooperativas, adaptados à legislação pertinente em vigor. Traz também, como anexos, dentre outros, listagem com endereços de diversas organizações cooperativistas estaduais, vários modelos de formulários que devem ser utilizados no processo burocrático de constituição de determinada cooperativa, assim como as diretrizes e as condições necessárias à autogestão cooperativista.

Esse arcabouço jurídico-legal protecionista do cooperativismo brasileiro criou um terreno fértil para o surgimento de experiências em outras áreas até então fora do âmbito de atuação cooperativista, como por exemplo a saúde, a habitação e, principalmente, a educação que, nos anos 80, diante da crise econômico-financeira porque o Brasil estava passando, começou a ganhar visibilidade como ramo específico junto à OCB. Ou seja, segundo Gomes (2001), as iniciativas cooperativistas educacionais em solo brasileiro no referido ano totalizavam 383 unidades, de quatro tipos diferentes e em diversos estados, notadamente Minas Gerais – 67, Rio de Janeiro e São Paulo – 43 cada um, Bahia – 40, Piauí – 24, Santa Catarina – 22, Espírito Santo – 20, Paraná – 17 e Rio Grande do Sul – 17.

O trabalho realizado por Gomes (2001), apresenta um radiografia bastante elucidativa do ponto de vista da visibilidade e notoriedade que o segmento educacional do cooperativismo ganhou nas décadas de 80 e 90, no Brasil. Mas apresenta igualmente informações importantes no sentido de demonstrar que o sucesso ou o fracasso dessas iniciativas educacionais, tão presentes no momento de realização da pesquisa, apresentavam semelhança com o que ocorria em escolas públicas estatais e em escolas particulares.

Considerações Finais

O cooperativismo oficial como forma de organização política e social e incentivador da criação de cooperativas de diversas modalidades no mundo e no Brasil contemporâneos teve sua origem na Inglaterra, com a criação da Cooperativa Rochdaleana, motivada, inicialmente, por necessidades econômico-sociais de trabalhadores ingleses em um momento de crise do sistema capitalista.

Os estudos realizados demonstraram que, nessa primeira experiência organizada já estava presente na consciência dos pioneiros de Rochdale a necessidade de garantir educação aos seus integrantes, condição indispensável para que, politicamente pudessem enfrentar as dificuldades da realidade em que viviam e promovessem um processo de envolvimento de outros trabalhadores nessa forma coletiva de possível solução de possíveis problemas oriundos das relações capital x trabalho, e para conhecimento e disseminação da doutrina cooperativista e, conseqüentemente, o fomento a diversas experiências.

Na verdade, é um movimento político organizado e originado em meados do século XIX, que repercutiu nas diversas áreas da atividade humana em muitos países e, mais recentemente, motivou seus defensores a criarem cooperativas ligadas à área educacional, tendo em vista que um dos princípios básicos do cooperativismo é exatamente a promoção de treinamento, informação e educação.

Esse movimento no campo da educação, no Brasil, se notabilizou nos anos 80 e

90, ganhou adeptos e apoio institucional governamental e não-governamental, tanto no plano federal quanto dos estados, como forma de incentivar as iniciativas de escolas cooperativas a assumirem um papel que é constitucionalmente responsabilidade política do estado brasileiro. Mas isso se deve ao fato de que , o arcabouço jurídico-legal anteriormen-

te mencionado no texto criou, ao longo dos anos, uma espécie de blindagem em torno das cooperativas brasileiras, principalmente daquelas ligadas à produção e ao consumo e, mais recentemente, em volta das que lidam diretamente com educação formal, garantindo-lhes uma série de vantagens para continuarem funcionando.

REFERÊNCIAS

GOMES, Antonio José. Cooperativismo educacional no Brasil – A busca de alternativa de escolaridade básica de segmento de classe média. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MARX, Karl et alii. Cooperativismo e socialismo. Tradução e prefácio: Rui Namorado. Coimbra: Centelha, 1973.

ORGANIZAÇÃO das Cooperativas Brasileiras. O cooperativismo no mundo. Brasília: Coopermídia, 1995.

_____. Cooperativismo. Brasília: OCB/MA/SDR/Denacoop, 1996a.

_____. O cooperativismo no Brasil. Brasília: OCB/MA/SDR/Denacoop, 1996c.

_____. Associativismo. Brasília: OCB/MA/SDR/Denacoop., 1996d.

SANDRONI, Paulo (Org.). Novo dicionário de economia. 3. ed. São Paulo: Best Seller, 1994.

SCHNEIDER, José Odelso. O panorama mundial, nacional e estadual do cooperativismo. Revista Perspectiva Econômica, série cooperativismo, São Leopoldo, n. 10, p. 9-46, 1982.

SILVA, Ademir Alves da. Política social e cooperativas habitacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

THENÓRIO FILHO, Luiz Dias. Pelos caminhos do cooperativismo: com destino ao crédito mútuo. São Paulo: Central das Cooperativas de Crédito de São Paulo, 1999.

A PESQUISA COLABORATIVA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – UFPI¹

Maria Salonilde Ferreira - UFRN²

RESUMO

Este artigo foi construído a partir do referencial teórico e metodológico que dá sustentação às pesquisas colaborativas que realizamos com professores no decorrer do desenvolvimento de suas atividades docentes. As reflexões que apresentaremos, ao longo do texto, realçam o materialismo histórico dialético como método de construção de conhecimentos e alguns procedimentos, critérios e princípios que, segundo a perspectiva sócio-histórica, constituem-se em um referencial emancipatório de produção colaborativa voltada à transformação da realidade educacional, via pesquisa. Com o objetivo de demonstrar a importância da pesquisa colaborativa como um espaço tanto de investigação quanto de formação profissional, dividimos o texto em quatro partes, na primeira, discutimos sobre a articulação entre reflexão, pesquisa e formação docente. Na segunda são relacionados argumentos em favor do materialismo histórico dialético como método de construção da ciência educacional. Na terceira, apresentamos a pesquisa colaborativa, fundamentada na abordagem sócio-histórica, como uma modalidade de investigação em que professores e pesquisadores assumem, conjuntamente, a responsabilidade de problematizar, refletir e transformar as práticas alienantes. Na última parte, reafirmamos o papel da pesquisa colaborativa na produção de conhecimentos críticos construídos a partir de práticas históricas concretas.

Palavras-Chave: Pesquisa colaborativa, emancipação e reflexão.

ABSTRACT

This article was built starting from the theoretical and methodological reference that gives support to collaborative researches that we accomplished with teachers in the being of the development of their educational activities. The reflections that we will present, along the text, present the materialism historical dialectic as method of construction of knowledge and some procedures, and beginnings that, according to the partner-historical perspective, they are constituted in a reference emancipate of production in collaboration returned transformation of the education reality, through research. With the objective of demonstrating the importance of the collaborative research as a space as much of investigation as of professional formation, we divided the text in four parts, in the first, we discussed about the articulation among reflection, researches and educational formation. On Monday they are related arguments in favor of the materialism historical dialectic as method of construction of the education science. In the third, we presented the collaborative research, based in the partner-historical approach, as an investigation modality in that teachers and researchers assume, jointly, the responsibility of questioned to contemplate and to transform the alienating practices. In the last part, we reaffirmed the paper of the collaborative research as a form of production of the critical and reflective education knowledge that it leaves of concrete historical practices.

Word-key: Collaborative research, emancipation, reflection.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA

A formação de professores e professoras dá-se em processo permanente que se inicia desde a formação escolar básica, quando o indivíduo está em contato com o seu primeiro professor ou primeira professora, formando, na vivência, e por meio da observação experiencial, as primeiras idéias e, conseqüentemente, o conceito de “ser professor”. Os alunos de qualquer nível de ensino, mesmo os estudantes dos cursos profissionais específicos de formação, e os professores, no seu percurso de formação continuada em serviço, constroem imagens sobre a ação docente

a partir dos modelos de docência que lhes são apresentados. Essa idéia é, geralmente, insuficiente para o exercício da profissão, pois não abrange a complexidade da função docente e do conceito de docência como profissão construído e sistematicamente organizado, desde o final do século passado, pela literatura educacional.

Entendemos que a superação dos limites impostos à construção da identidade epistemológica do “ser professor” se dará a partir do acesso ao conhecimento construído, via pesquisa, sendo necessária à introdução de estratégias investigativas que auxiliem na compreensão das práticas docentes, permitindo a explicação do que fazemos, como fazemos e por que o fazemos e de que as opções

* Recebido em: maio de 2005.

* Aceito em: junho de 2005.

¹ Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Programa de Pós-Graduação da UFPI. e-mail – anavi@secrel.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Paris. Professora do Programa de Pós-Graduação da UFRN. e-mail: Salonilde@ig.com.br

empreendidas no nosso fazer são opções feitas, de forma consciente ou não, com base em teorias. O exercício da pesquisa, nessas condições, possibilita construções mais conscientes e distantes do puro praticismo e automatismo de práticas consolidadas, auxiliando na caminhada em direção a uma atuação docente emancipatória.

A dimensão reflexiva da pesquisa é essencial à prática docente, pois desenvolve uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além dos conceitos espontâneos, não que esses não sejam importantes, mas não são suficientes para o crescimento profissional. A reflexibilidade realizada com base teórica (cultura objetiva) possibilita condições, por ter um poder formativo, de fazer com que se possa ressignificar as práticas (cultura subjetiva) conduzindo as análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional, nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

Estudos recentes³ apontam que a solução para a profissionalização dos professores estaria justamente no desenvolvimento de saberes construídos no espaço da pesquisa colaborativa. Esses saberes deveriam ser constituídos, segundo Libâneo (2002), tendo quatro pilares fundamentais: uma cultura científica crítica; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização que propicie espaços de desenvolvimento profissional; uma base de convicção ético-política que permita a inserção do trabalho docente em um contexto sócio-cultural.

Esse autor diz que os componentes citados somente estão sendo harmonicamente integrados nos estudos realizados pela teoria sócio-histórica, pois eles vêm contribuindo com descobertas que nos permitem compreender a formação profissional a partir da nossa atividade real, de práticas correntes no contexto em que nosso trabalho ocorre e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece no conceito espontâneo de "ser professor" que ainda vigora fortemente nas escolas.

Atualmente, entre os pesquisadores educacionais, cresce a convicção de que a pesquisa colaborativa é uma alternativa teórica e metodológica de formar o professor para além da cultura de construção técnica do conhecimento, em que os professores experimentam e põem a prova resultados de pesquisas externas e não o desenvolvimento de práticas investigativas sob o seu próprio controle. Nessa perspectiva, essa modalidade de pesquisa é um empreendimento para a recuperação da profissionalização docente e sua emancipação.

Essa nova maneira de produzir conhecimento, por meio da pesquisa e da reflexão colaborativa, é uma matriz de mudança tanto do contexto da sala de aula quanto de outros mais gerais, pois supera, principalmente, a prática corrente de que somos meros repetidores de conteúdos escolares inúteis porque não dão acesso real ao conhecimento e à cultura humana e não desenvolvem o aluno de maneira global.

A investigação da prática profissional não é algo fácil. É um desafio que exige a ampliação tanto do conceito de reflexão quanto de pesquisa, deixando-os mais amplos e flexíveis. Pesquisar torna-se a atividade principal corresponde à vontade de produzir conhecimentos, isto é, conhecer, descrever, nomear, relatar e explicar a realidade educativa de forma compartilhada, para poder transformá-la, também, coletivamente.

Nessa perspectiva, apresentamos a prática da pesquisa colaborativa como uma modalidade de investigação voltada para o desenvolvimento e a emancipação profissional dos professores. Assim, na tentativa de contribuir para a sistematização de pesquisas no contexto da formação do professor que possam suscitar a vontade de transformar as práticas recorrentes em emancipatórias, sugerimos a utilização da reflexão crítica e da colaboração como atitudes inerentes ao processo de investigação. Essa nova maneira de pesquisar auxilia na compreensão e explicação das situações práticas educativas com vistas a transformar a realidade das escolas e dos

³ Dentre os quais destacamos, Kemmis (1993) e Magalhães (2004).

professores, pois proporciona o aprendizado de atitudes que se voltam para o desenvolvimento profissional.

Passaremos a discutir, em seguida, alguns pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam o destaque dado a pesquisa colaborativa no interior da matriz da corrente sócio-histórica, para tanto, utilizamos os trabalhos de Kopnim (1978) e Vygotsky (1996, 2000, 2001).

2 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: MÉTODO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

A explicação do método utilizado em qualquer processo investigativo, segundo Bachelard (1997), é um dos requisitos indispensáveis para o exercício da vigilância epistemológica que deve ser praticada pelo pesquisador, pois lhe permite optar pelo uso mais consciente de métodos e técnicas, auxiliando-o na fundamentação e legitimação das escolhas feitas no decorrer da pesquisa.

Vygotsky (1996) afirma que a busca do método se torna um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento de compreensão das formas exclusivamente humanas de atividades psicológicas, constituindo-se simultaneamente em pré-requisito e produto, instrumento e resultado de um estudo. É por essa razão que o método reflete sempre o olhar, a perspectiva do pesquisador com relação às questões por ele estudadas.

Para Morin (2000), a palavra método deve ser concebida fielmente em seu sentido original, e não em seu sentido derivado, degradado na ciência clássica. Com efeito, na perspectiva clássica o método não é mais do que uma receita de aplicações quase mecânicas, que visa a excluir o sujeito de seu exercício criativo. Nessa perspectiva, o método degrada-se em técnicas, porque a teoria se torna um programa a ser seguido mecanicamente.

O método, de acordo com a Teoria Sócio-Histórica, precisa de estratégia, de iniciativa, invenção e arte, sendo a própria atividade pensante do pesquisador. Nesse sentido, é

uma construção que envolve opções, seleções e combinações realizadas com a finalidade de descrever, explicar e intervir na realidade pesquisada, constituindo-se em um modelo tanto para o leitor e intérprete, que após ter acesso à obra acabada necessita saber qual o caminho percorrido pela investigação, quanto para o pesquisador que visa à apreensão da estrutura da obra e da produção do seu conhecimento. Essa estrutura define a própria arquitetura da pesquisa.

Método e teoria, embora sejam coisas diferentes, são produtos e processos da atividade pensante e consciente do pesquisador. Morin (2000) alerta para a necessidade dos investigadores estarem atentos ao fato de que em todo pensamento, assim como em toda investigação, corre-se o perigo da simplificação, do nivelamento, da rigidez, da moleza, do enclausuramento e da esclerose, o que os levam a investirem em estratégias de reflexão e criatividade, papel que cabe ao método.

Como todo sistema tende, naturalmente, a degradar-se, a sofrer o princípio de entropia crescente, a teoria precisa regenerar-se, sendo o método responsável por revitalizá-la. Nessa perspectiva, a teoria não é nada sem o método. E, este, é uma atividade reorganizadora e necessária para a sua dinamicidade, porém, muitas pesquisas, por uma carga de herança cultural, advinda do positivismo, trabalham com uma visão de método e teoria, por meio da qual os pesquisadores apreendem os objetos não como elementos de uma totalidade, mas de forma isolada, não enquanto realidade dotada de dinamismo, mas como coisas acabadas.

Esse modelo de fazer ciência costuma separar os fenômenos que acontecem na realidade, do mundo do pensamento. Ao trabalhar os conceitos de forma separada, fixa e rígida, segue uma ordem estrita e um método racional, estudando as coisas isoladamente de maneira unilateral, considerando as influências exercidas sobre os fenômenos como determinações externas independentes das construções internas.

No modelo positivista de construção de conhecimentos, os fenômenos/objetos são

considerados somente na forma de seus conteúdos e abrangem elementos isolados, que se opõem entre si. A forma de pensamento predominante é a antítese, isto é, uma coisa não pode ser, ao mesmo tempo, ela e outra coisa, pois as duas formas de oposição, a positiva e a negativa, devem se excluir mutuamente, não podendo haver combinação entre elas. Na verdade, esse modelo, trabalha com a lógica formal, levando a uma visão simplista e ingênua da realidade e viciando o processo de pensar ao submetê-lo a uma visão rígida e esquemática das coisas. Essa lógica classificatória, utilizada por alguns pesquisadores para explicar e compreender os fenômenos reais, retira-nos a possibilidade de interpretar os processos de construção dessa realidade e do seu movimento, que não é linear e, sim, universal, dinâmico, contraditório e complexo, pois trabalha com um modelo de explicação da realidade em que os fenômenos são tomados como um objeto cristalizado em si mesmo e estudados de ângulos diferentes, segundo um instrumento selecionado dentro de parâmetros teóricos constituídos aprioristicamente.

Superando essa forma de produção de saberes e considerando que a natureza, por estar em constante movimento, forma um conjunto interligado a outros na complexidade da realidade objetiva, e mesmo quando aparentemente parece se configurar de forma autônoma, revela-se dependente de um conjunto maior e total, afirmamos que a realidade não é estável, pois está constantemente transformando-se. Nela, os contrários manifestam-se de maneira dinâmica e, mesmo modificando-se, não se apagam, pois deixam marcas, seja na forma de herança cultural, quando se trata dos humanos; seja na biológica, quando a referência é o organismo vivo. Isso demonstra a dinamicidade tanto da sociedade quanto da natureza, já que ambas fazem parte de uma mesma totalidade.

Essa observação nos levou a analisar as pesquisas sociais que usam a lógica formal, fazendo-nos concluir que os pesquisadores, na sua maioria, não utilizam uma abordagem globalizante ao retratar seus objetos de estudo,

pois descrevem situações que não incluem as relações complexas e contraditórias formadoras de uma totalidade concreta e inerente ao objeto estudado, isto é, não levam em consideração em suas pesquisas produtos e processos, tampouco as diversas interações e relações existentes entre a realidade observada e as condições sociais.

No sentido de apreender essas relações e as conexões existentes entre um objeto particular e o contexto global, percebendo o movimento do real e sua dinamicidade, é necessário utilizar um outro método de elaboração teórica, capaz de refletir a realidade na sua totalidade, revelando-a como processo e produto, desvelando os elementos de um conjunto, mas percebendo-os como parte de uma totalidade; em um movimento que vai das partes ao todo e do todo as partes, permitindo a apreensão das relações e de suas contradições.

Nessa perspectiva, consideramos, baseando-nos nos princípios da Teoria Sócio-Histórica, que o materialismo histórico dialético é o método que parte do estudo dos fenômenos na sua forma mais madura, pelo estágio de seu desenvolvimento em que os aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos, refletindo o processo de afirmação e desenvolvimento ao longo da sua história. Os degraus antecedentes e inferiores permitem reproduzir a sua essência, descobrir a sua história. Melhor dizendo, o estágio mais desenvolvido de um fenômeno permite ao pesquisador retratar a sua história real, refletindo, não só sobre o produto em si, mas sobre o seu processo de evolução. Para Kopnin (1978), conhecer a história do objeto permite revelar esse movimento em sua essência.

No materialismo histórico dialético a teoria é enriquecida pelo conhecimento da história do objeto, da mesma forma que o conhecimento do processo histórico sofre influência da teoria. O estudo aprofundado da história do objeto permite a retomada de definições e a criação de novos conceitos, segundo Kopnin (1978, p.186): o pesquisador ao utilizar esse método "se aprofunda na essência do objeto e em sua história". Assim, esse método auxilia na compreensão de que a ori-

gem da vida consciente e do pensamento abstrato é determinada na interação do organismo com as condições de vida social, e nas formas sociais e históricas de vida da espécie humana e não, como muitos acreditavam, no mundo espiritual e sensorial do homem. Desse modo, propõe que para se analisar o reflexo do mundo exterior no interior da mente, devemos partir das interações mantidas pelos indivíduos na realidade material e concreta em que eles estão inseridos.

A matriz conceitual dessa corrente demonstra que a conduta do homem adulto contemporâneo resulta do produto de dois processos diferentes do desenvolvimento psíquico: por um lado o processo de evolução biológica das espécies animais, que levou ao surgimento do Homo Sapiens. E por outro, o processo de desenvolvimento histórico, por meio do qual este Homo Sapiens se realiza como ser social. Segundo Vygotsky (2000), o homem desenvolve suas funções superiores de inteligência a partir do domínio dos meios externos de desenvolvimento social.

No processo de desenvolvimento histórico o homem social muda os modos e procedimentos de sua conduta, transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente sociais. Compreendemos que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico, os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada de seu comportamento (VYGOTSKY, 2000).

Nesse modelo de fazer ciência, a unidade entre o lógico (teoria) e o histórico é uma premissa metodológica indispensável à solução dos problemas levantados pelos pesquisadores na superação da lógica formal, pois a lógica dialética reflete o concreto em toda a sua diversidade e contradição. Utilizando-a estamos desvelando os fenômenos não apenas observando os comportamentos manifestados segundo a lógica perceptível e imediata, mas por meio do processo sócio-histórico que os constituiu, analisando a realidade por meio de abstrações mais complexas e signifi-

cativas, apreendendo as leis sociais e históricas dos fenômenos na sua concretude, nas suas contradições, considerando o objeto de estudo nas suas relações, na sua especificidade e na sua totalidade.

As pesquisas realizadas com base nessa perspectiva compreendem e explicam a realidade em seu movimento, trabalhando processos reflexivos que possam apreendê-la de forma concreta e sensível em uma construção teórica e prática, lógico-histórica, que capte, principalmente, as estruturas, as relações e os processos, permitindo-nos fazer uma leitura reflexiva dos elementos globais que se inserem no âmbito da diversidade, das hierarquias, das desigualdades, das divisões e de outras formas antagônicas e contraditórias da prática social.

Nessa direção, as investigações que adotam o materialismo histórico dialético revelam, de forma original, a totalidade do objeto de estudo, retratando-o de forma mais real e universal. Esse método oferece a oportunidade de colocar em prática o dinamismo do pensamento, auxiliando a unir lógico e histórico e possibilitando que o fenômeno seja investigado na sua evolução.

Para a concretização de estudos que priorizem esse método, recomendamos a utilização de alguns elementos de mediação, um deles, é a investigação colaborativa, pois consideramos esta modalidade de pesquisa como a que oferece as ferramentas necessárias à condução de um processo investigativo dialético.

3 A PESQUISA COLABORATIVA

A escolha pelo materialismo histórico dialético nos levou a pesquisar as diferentes modalidades de pesquisas propostas pelos pesquisadores da área educacional, fazendo-nos vislumbrar na pesquisa colaborativa o seu potencial de focalizar e resolver os problemas educacionais de uma forma emancipatória. Kemmis (1999) reforça essa afirmativa ressaltando que essa modalidade de pesquisa apresenta-se como mais pertinente para atender as preocupações dos professores sobre a sua profissão, já que está mais diretamente ligada

à resolução dos conflitos por eles vivenciados.

Em decorrência da variedade teórica em torno da pesquisa-ação existem, atualmente, várias tradições que usam essa modalidade de investigação nas pesquisas educacionais. Cada uma com o seu próprio potencial e limitações e, crescentemente, com sua própria literatura, revestida por um distintivo cultural e por condicionantes históricos que a fizeram evoluir para um modelo, considerado por Kemmis (1999), mais emancipatório.

Nessa direção, as estratégias utilizadas por esse modelo investigativo estão sendo, recentemente, retomadas em uma perspectiva, radicalmente, preocupada com a emancipação social e política. Estes dois aspectos - a dimensão política e a intencionalidade emancipatória - colocam a possibilidade de tornar os professores, em geral, com mais poder - "empowerment"⁴, para agir no sentido da transformação, tanto de suas práticas mais específicas, quanto da sociedade mais ampla. Assim, a pesquisa colaborativa é apontada por Magalhães (2004) como um tipo de investigação que oferece condições para a transformação das práticas docentes.

Nesse sentido, consideramos a necessidade de estimular o processo de pesquisa para que ele possa ocorrer, preferencialmente, de forma colaborativa e os parceiros da investigação possam ser co-participantes da construção das pesquisas na área da educação, porém, reconhecemos que nem todos os teóricos da pesquisa-ação enfatizam esse tipo de investigação enquanto um processo colaborativo; alguns defendem que a pesquisa-ação é, com frequência, um processo solitário de auto-reflexão sistemática, mesmo assim, admitimos que a pesquisa-ação é mais bem definida em termos colaborativos, já que se volta, não somente para o estudo e a descrição das práticas sociais, mas, sobretudo, para a reestruturação das mesmas.

Reforçamos as colocações apresentadas, referendando a afirmação de Wallace (1980) que investigar colaborativamente significa envolver pesquisadores e professores em projetos comuns, sendo a pesquisa colaborativa

uma alternativa de trabalho, um modelo investigativo que rompe com a lógica empírico-analítica, demonstrando que a reflexão, a participação e a colaboração podem ser utilizadas pelas investigações educativas como estratégias de emancipação profissional. Assim, consideramos que esse tipo de pesquisa auxilia o professor a melhor compreender suas ações, pois desenvolve a capacidade de aprender a resolver os problemas relacionados à prática docente de forma colaborativa. Compreendemos essa modalidade de investigação como um estudo sistemático orientado para melhorar a prática educativa e fazer desenvolver ações reflexivas que possam promover o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, podemos dizer que a investigação colaborativa surge como uma alternativa de desenvolvimento da investigação-ação no campo educacional. Os trabalhos de Ward e Tikunoff (1982), Smulyan (1984), Lieberman (1986), Jacullo-Noto (1984), Oja (1984), Oja e Pine (1983), Carr e Kemmis (1986, 1988), Kemmis (1993, 1999), Smyth (1989, 1992, 1995) e Zeichner (1993, 2002) são exemplos mais representativos dessa modalidade de estudo. No Brasil, destacamos os estudos de Liberali (1999, 2003), Magalhães (2002, 2004), Ferreira (2002), Giovani (1998, 2003), Celani (2003), Ibiapina (2004), entre outros.

As pesquisas realizadas por esses pesquisadores inscrevem-se como investigações que consideram a prática de ensinar como fenômeno sócio-histórico, nessa perspectiva, desenvolvem teorias a respeito da ação e dos saberes docentes em situação de sala de aula, sem, contudo, perder de vista o contexto sócio-político mais geral, pois desvelam as relações opressoras de poder, denunciam o autoritarismo e a burocracia das relações calcadas no discurso cientificista que apregoa soluções meramente técnicas para qualquer problema, fazem uma crítica ideológica das situações de opressão, auxiliando a transformar tal situação.

Nessa direção, segundo Kemmis (1999), o potencial da investigação colaborativa está

⁴ empoderamento.

em dar conta da realidade macrosocial, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto. O caminho da reflexão crítica e coletiva pode dar conta da miríade de interpretações e significados, disputas ideológicas que perpassam os microcosmos de cada sociedade, fornecendo uma explicação coerente sobre a realidade concreta de indivíduos e grupos sociais.

Compreendemos, portanto, que a investigação colaborativa apresenta-se como um modelo alternativo de indagar a realidade educativa. Sua definição enfatiza a ação em que investigadores e educadores co-investigam trabalhando conjuntamente na planificação, implementação e análises de processos investigativos voltados à resolução de problemas imediatos e práticos, compartilhando responsabilidades na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação (CELANI, 2003).

Considerando o significado de pesquisa colaborativa exposto por Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p. 260), estamos conceituando-a como um processo de indagação e teorização sobre as práticas profissionais dos educadores e sobre as teorias que as guiam. É uma forma de investigação que capacita a comunidade de professores a melhorar o que faz, a partir de uma melhor compreensão de suas ações, pois gera informações e teorias não como produtos externos, isolados da fonte prática, mas como insights contextualizados e personalizados no próprio desenvolvimento pessoal de um educador, de um estudante, de um trabalhador social, de um político.

Kemmis (1999) afirma que a investigação colaborativa é uma modalidade de pesquisa crítica, cuja essência é a participação e o processo coletivo de reflexão. Trata-se, pois, de um processo sistemático de aprendizagem que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis⁵, na qual

teoria e prática ampliam-se, complementam-se e transformam-se. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança.

Em síntese, a pesquisa colaborativa é um tipo de investigação que envolve investigadores e professores em um processo de investigação e desenvolvimento profissional em que o trabalho de colaboração, no decorrer do processo investigativo, tem os objetivos de promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; indagar, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas.

Este tipo de pesquisa diferencia-se de outras, sobretudo, pelo caráter de participação e colaboração de que ela se reveste. Na pesquisa colaborativa os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais.

Experiências recentes, tanto internacionais quanto nacionais⁶, têm demonstrado que as pesquisas colaborativas realizadas com a participação de pesquisadores e professores são um recurso metodológico importante quando visam a enfatizar o caráter coletivo do trabalho; enfocam questões tanto de ordem prática quanto teórica; desencadeiam processos de estudo sobre problemas e questões que visem a implementações de ações em situação prática no cotidiano da sala de aula, compreendendo o agir profissional pautado no conhecimento teórico e nos determinantes da práxis, essa modalidade de investigação motiva os docentes a expressam

⁵ Práxis é a leitura das situações e intenções levando-se em consideração a história e a tradição, isto é, uma leitura mediada pela reflexão da ação das gerações passadas, da história pessoal e social e da análise das consequências futuras de nossos atos.

⁶ Zeichener (1992); Giovanni (1994); Nóvoa (1999); Ferreira (2002); Magalhães (2004); Celani (2003) e outros já destacados no texto.

seus pensamentos por meio da colaboração mútua.

Para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo, apontamos alguns requisitos básicos, como: a criação de relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros, compondo uma densa teia de conexões interpessoais e o planejamento de situações reflexivas que permitam a partilha de experiências e idéias e possibilitem a ampliação do nível de desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, segundo Magalhães (2004), o conceito de colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos outros parceiros. Nos trabalhos colaborativos, os participantes devem colocar-se sempre como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva do outro.

Essa autora (2004) ressalta que colaborar em qualquer contexto, seja de pesquisa, formação contínua, ou na sala de aula, significa agir no sentido de possibilitar aos participantes tornarem seus processos mentais claros, explicitando-os ao grupo e, dessa maneira, criando possibilidades de questionamentos, expansão e realocação do que foi posto em negociação. Esse processo implica em conflitos propiciadores de oportunidades de compreensão crítica por parte dos envolvidos sobre o que está sendo discutido.

Reafirmamos essa idéia colocando o pensamento de Celani (2003, p.27) de que "o conceito de colaboração é definido pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valor e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias [...]".

Para Kemmis (1987), a colaboração significa tomada de decisões democráticas e ação

comum, a comunicação entre os investigadores e os agentes sociais no sentido de chegarem a um acordo quanto às suas percepções e princípios. É uma atividade cultural em que as ações pessoais e as interpessoais se entrecruzam para a construção mediada de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Por colaboração estamos considerando, baseando-nos na postulação de Vygotsky (2001), a mediação⁷ de um par mais experiente no sentido de inicialmente guiar a atividade de um aprendiz, para que, gradativamente, ambos possam, ao estabelecerem uma inter-relação colaborativa, dividirem, partilharem e negociarem funções para a solução de problemas, auxiliando-se mutuamente no processo de desenvolvimento profissional. Além do já exposto, a colaboração é uma espécie de ação desenvolvida conjuntamente que faz os indivíduos avançarem no seu nível de desenvolvimento, na medida em que a mediação de alguém mais experiente faz avançar a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Com base nesse princípio, compreendemos que fazer avançar o desenvolvimento humano implica em investir no desenvolvimento potencial, o que se pode fazer com a ajuda de outra pessoa, para se chegar ao desenvolvimento real, o que se pode fazer independentemente. A colaboração, nessa perspectiva, representa a ajuda para avançarmos nos nossos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Vygotsky (2001) afirma que na ZPD encontram-se as capacidades que podem aflorar a partir da interferência de outros indivíduos, quando estes oferecerem estímulos para sua emergência. Em outras palavras, sob a orientação de uma pessoa mais experiente, ou em colaboração com companheiros mais capazes, é possível fazer avançar a nossa capacidade de aprendizagem profissional.

Nessa direção, a colaboração, por não ser algo natural, precisa ser ensinada e apren-

⁷ O conceito de mediação está sendo compreendido, como sendo a introdução de uma ferramenta conceptual (terceiro elemento) numa relação, com o objetivo de fazer avançar as funções psicológicas superiores, fazendo com que essa relação deixe de ser direta, transformando-se em virtude da relação estabelecida com esse terceiro elemento.

dida deliberadamente. Para Celani (2003, p.27), esse processo é “um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”. Assim, torna-se necessário sistematizar situações em que os membros de uma equipe aprendam a colaborar. Nessa direção, os requisitos prévios para a efetivação de processos colaborativos são as respostas às seguintes questões: o que é colaborar? O que implica? Qual é o seu custo? Quais são seus riscos? Quais são seus benefícios?

A colaboração é um empreendimento complexo que leva tempo para ser apreendido. Para sua concretização é indispensável para a condução de ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construção de um ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo. Na visão de Vygotsky (2001) e seus seguidores, Leontiev (1978a, 1978b), Luria e Yudovich (1987) e Luria (2001), o discurso exteriorizado desempenha um papel central no processo colaborativo voltado para a formação de conceitos.

Dessa forma, a colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses.

Giovanni (2003, p.216) destaca a importância das experiências colaborativas entre professores como o meio de fazê-los “antecipar novas realizações, novos resultados de sua ação”, pois elas os levam a romper com a lógica de formação tradicionalmente vivenciada em seus cursos de formação inicial e em boa parte das situações de formação continuada. Para esse autor, o ganho na utilização da colaboração está, sobretudo, em os professores não terem que estudar uma teoria que só futuramente poderá ser aplicada na prática, mas de que a partir da tomada de consciência das condições objetivas do trabalho possam promover a articulação imediata entre a teoria e a prática.

Os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem um potencial de influência e auxílio não só na concretização do pensamento teórico, mas também como guias de ações futuras, fortalecendo a ação e abrindo novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Por essa razão, recorreremos à compreensão do papel da pesquisa colaborativa no processo de desenvolvimento profissional como fator essencial de construção de conhecimentos, em uma trajetória em que os parceiros em momentos inter e intrasubjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente. Nessa direção, concordamos com Vygotsky (2000) e Bakhtin (2000) de que é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano e desenvolve o pensamento e a linguagem, construindo sua subjetividade. Nesse quadro, o eu é resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos de outros.

4. O ERGON

Conforme percebemos, após o exposto, as pesquisas colaborativas apresentam modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica, mostrando que a reflexão, a participação e a colaboração podem ser utilizadas nas investigações educativas. Esse tipo de investigação auxilia os professores a melhor compreenderem suas ações, pois desenvolve a capacidade de resolver problemas práticos. A investigação colaborativa é uma abordagem sistemática orientada para melhorar a prática educativa de professores, suas ações práticas desenvolvidas no decorrer de sua atividade profissional, via pesquisa, pois gera reflexões, auxiliando-os a trabalharem com mais profissionalismo.

Trabalhar colaborativamente é um desafio. Alguns poderiam argumentar que é difícil no contexto das escolas que não oferecem nenhum tipo de estrutura para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. Lembremos, entretanto, que, segundo a Teoria Sócio-Histórica, muita coisa depende de nosso conhecimento, da nossa imaginação, de nos-

sas emoções e, sobretudo, de nossa vontade, dessa maneira, pode até ser difícil, mas não é impossível, constituindo-se, verdadeiramente, em um desafio que nos leve a rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade, a valorizar as categorias interpretativas dos docentes e dos partícipes do processo educativo; a encontrar meios de distinguir as idéias e as interpretações deformadas pela ideologia, avaliando o desvio em relação aquelas que não são, e perguntar como essas distorções podem ser superadas; empenharmos-nos em identificar o que, na ordem social existente, bloqueia a mudança e propor interpretações teóricas dessas situações, contribuindo, assim, para superar esses bloqueios e a reconhecer que a prática, mesmo contaminada pela ideologia dominante, pode ser desvelada, desmistificada e transformada.

Nesse contexto, o professor deixa de ser um mero objeto investigativo, compartilhando, juntamente com os pesquisadores, do objetivo de construir e transformar conceitos e práticas e, por conseguinte, as pesquisas deixam de investigar para o professor, passando a investigar com o professor, oferecendo, assim, oportunidade de criação de fóruns em que esses profissionais unem-se enquanto co-participantes na luta em prol de mudanças sociais, pois as práticas de pesquisa voltam-se para o estudo, a reestruturação e reconstrução da educação e da sociedade, o que passa, necessariamente, pela construção de um conhecimento elaborado em espaços colaborativos.

Destacamos, como alerta aos pesquisadores que optarem por esse modelo de investigação, que a pesquisa colaborativa tem muitas potencialidades, mas tem também limites, como já evidenciamos nas discussões anteriores, quando essa forma de produção de conhecimento é organizada de acordo com a racionalidade positivista e a lógica formal, não ultrapassa o mero ativismo, pois se restringe a descrever genericamente a prática pedagógica, negando a possibilidade do autoconhecimento e da

reflexividade crítica transformarem-se em categorias epistemológicas válidas para a construção do conhecimento teórico. Compreendemos, com já evidenciamos, que os estudos planejados segundo a lógica dialética, levam em consideração as determinações históricas e os vieses ideológicos das práticas sociais, concretizando uma racionalidade emancipatória com base na colaboração e na reflexão crítica que possibilita o desvelar das relações opressoras e a possibilidade da pesquisa ir além da crítica, dando conta, não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas oportunizando aos indivíduos a possibilidade de compreensão, análise e transformação dessa realidade, a partir da pesquisa.

Retomando alguns pontos essenciais de nossa discussão inicial, reafirmamos que a pesquisa colaborativa é, ao mesmo tempo, uma atividade de produção de conhecimentos e de formação em que pesquisadores e professores exercem um controle reflexivo sobre contextos práticos com o objetivo de transformá-los. Nesse sentido, essa atividade apresenta-se sob duas faces: para o pesquisador, ela é objeto de investigação e para o professor é uma oportunidade de formação, fato que proporciona a aproximação entre o contexto em que os docentes exercem a sua prática profissional e o de pesquisa, auxiliando a romper com o distanciamento entre universidade e a escola, assim como também entre teoria e prática, ajudando, assim, os professores a melhor enfrentarem a complexidade da prática educativa, na medida em que aproxima o mundo da pesquisa ao da prática, no contexto da profissão docente.

Nessa direção, compreendemos que a pesquisa colaborativa representa uma modalidade de investigação que garante a produção de conhecimentos mais próximos da prática docente, auxiliando tanto no desenvolvimento das pesquisas científicas quanto na emancipação profissional, por meio de um processo compartilhado de construção de saberes teóricos e práticos.

- ARNAL, J.; DEL RINCÓN; LATORRE, A. Investigación educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor, 1992, p. 258-263.
- BACHELARD, G. Epistemologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza; la investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988.
- _____. Becoming critical education, knowledge and action research. London: The Falmer Press, 1986.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____. Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- COREY, S. Curriculum Development throught Action Research. Education Leadership, 7 (1946), 148. Action Research to Improve School Practices. Nueva York, Teacher College, Columbia University, 1953.
- FERREIRA, M. S. Pesquisa e processos de formação. Livro do XII Colóquio secção portuguesa da AFIRSE. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2002.
- GIOVANNI, L. M. A pesquisa das séries iniciais do 1º grau: origem e destinação de pesquisas educacionais feitas na universidade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifica Universidade Católica. 1988.
- _____. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org) Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica. Tese de Doutorado. Natal. UFRN: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2004.
- JACULLO-NOTO. Interactive Research and Development: Partneres in Craft, Teachers College Record, n.86, 1v, 1984, p. 208-222.
- KEMMIS, S. La investigación-acción y la política de la reflexión. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, 1999.
- _____. Action research and social movement: a challenge for policy research. Education Policy Analysis Archives, v.1, n.1, p. 1-8, jan., 1993. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>. Acesso em: 29 set. 2003.
- _____. Approaches to Staff Development. In: WINDEEN, M. F; ANDREWS, I. Staff development for school improvement. USA: Philadelphia: Imago Publishing. 1987.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Edición Laertes, 1988.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, D. J. E; ZEICHNER, M. K. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.67-94.
- KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e a teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978a.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978b.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-84.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, São Paulo, 1988, p. 119-142.

LEWIN, K. *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, n.2, 1946, p.34-36.

LIBÂNEO, José Carlos. *Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBERALI, F. C. *Developing argumentative processes for critical reflection*. Paper. Fourth Conference on Reflective Teaching. Leuven, Belgium. 1999.

_____. *O Papel do Multiplicador*. In: CELANI, M.A. A. (Org). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 119-132.

LIEBERMAN, A. *Collaborative research: Working with, not working on*. *Educational Leadership*, 43 (1986), 28-33. OJA, S. *Role issues in Practical Collaborative Research in Change Schools*. Nueva Orleans, AERA, 1986.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. *Desenvolvimento cognitivo*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.

_____. *Diferenças culturais de pensamento*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: 1988a, p. 39-59.

_____. *O cérebro humano e a atividade consciente*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988b, p. 191-226.

_____. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. Lisboa: Estampa, 1977.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAGALHÃES, M. C. C. *Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula*. Trabalho apresentado no 5º. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: Vrije Universities. p. 18-22, jun., 2002.

_____. *A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos*. In: _____. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras. 2004.

- MORIN, E. O método III: o conhecimento do conhecimento/1. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América. 1996.
- _____. Ciência com consciência. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- OJA, S. Role issues in practical collaborative research in change schools. Nueva Orleans, AERA, 1984.
- OJA, S.; PINE G. A. Two Years Study of Teachers Development. Relation to collaborative action research in the schools. Hampshire, University of New Hampshire, 1983.
- POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992.
- _____. Teachers as intellectuals in a critical pedagogy of schooling. Education and Society, v.3, n.1 e 2, p. 11-28. 1989.
- _____. Critical discourses on teacher development. Londres: Cassell. 1995.
- SMULYAN, L. Action Research on Change in School: A collaborative Project, Montreal, AERA, 1983. Collaborative Action Research: Historical Trends, Montreal, AERA, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.
- _____. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- WALLACE, E. L. La lógica de la ciencia en la sociología. Madrid, Alianza Universidad, 1980.
- WARD, B; TIKUNOFF, W. Collaborative Research, Washington, Teaching and Learning Program, 1982.
- ZEICHNER, K. O professor como prático reflexivo. In: _____ (Org.). A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993, p. 12-28.
- _____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RELAÇÕES DA DIDÁTICA COM AS PEDAGOGIAS DIRETIVAS E NÃO-DIRETIVAS

Marlécio M. da Silva Cunha
Professor Auxiliar (área de Didática) da Fundação
Universidade Estadual de Alagoas
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB
neoparaibano@hotmail.com

RESUMO

Este artigo discute relações entre a Didática e as chamadas pedagogias “diretivas” e “não-diretivas”. Analisa o histórico da Didática diante de diferentes tendências pedagógicas brasileiras, focalizando seus pressupostos e procedimentos frente às orientações diretivas e não-diretivas de tais tendências pedagógicas. Conclui que, mais que a existência de pedagogias propriamente diretivas ou não-diretivas, ocorrem níveis variados de diretividade e não-diretividade em qualquer tendência pedagógica.

Palavras-chave: Didática, tendências pedagógicas brasileiras, diretividade.

ABSTRACT

This paper aims to discuss relationships between Didactics and the called “directive” and “non-directive” pedagogies. Analyses the historic trajectory of Didactics in the field of different brazilian pedagogical trends, focusing its purposes and proceedings under the directive and non-directive perspectives of these pedagogical trends. It concludes that, more than existing essentially directive or non-directive pedagogies, there are different levels of directivity and non-directivity in any pedagogical trend.

Key words: Didactics, brazilian pedagogical trends, directivity.

Introdução

A Didática vem passando por uma série de modificações e questionamentos, inclusive aqueles que discutem sua própria legitimidade no âmbito da(s) Ciência(s) da Educação. No contexto de tais discussões, toma-se a análise das relações entre a Didática e diferentes tendências pedagógicas como subsídio para um melhor entendimento da própria trajetória histórica deste campo de reflexão pedagógica e de suas possibilidades de contribuição à educação brasileira.

Por outro lado, dissertar sobre a Didática e suas relações com quaisquer tendências pedagógicas requer, antes de mais nada, uma análise da própria etimologia da palavra, além de sua origem como campo de reflexão pedagógica, disciplina e conhecimento científico.

Severino (1996), relacionando os desafios e dilemas atuais pelos quais passa a Didática com a origem grega do termo – didasko¹ – nos alerta que desde a Antigüidade existe uma tensão entre a didática concebida como

adjetivo e a didática com valor substantivo. Esta tensão perdura até hoje, quando na prática pedagógica cotidiana ouve-se alunos e professores elogiarem um professor que é “didático” (por que o mesmo possui “didática”).

Dilemas dessa natureza também se refletem na acentuada expectativa/exigência que normalmente acontece com relação à Didática (como disciplina nos cursos de formação de professores), evidenciando controvérsias no entendimento do que é diretivo e o que é intencional – conceitos próximos, porém distintos.

A Didática e o caráter diretivo de suas origens

A educação de um sujeito, como prática social que é, carrega em si a possibilidade de ocorrer em diferentes situações, contextos e com diferentes conteúdos e sujeitos. Já o ensino constitui uma forma intencional, específica e pedagogicamente trabalhada de promover a educação de sujeitos. Porém, ainda

* Recebido em: fevereiro de 2005.

* Aceito em: junho de 2005.

¹ De onde deriva, por sua vez, Didactika, que denota aquilo que é relativo ao ensino.

que intencional, consciente e sistematizado (como no caso do ensino escolar), não necessariamente deve o ensino ser tomado por elementos e procedimentos estabelecidos a priori e comandado unilateralmente por alguém (no caso, pelo professor). Implica dizer que, pelo menos inicialmente, parecem existir diferentes graus/níveis de diretividade em diferentes orientações pedagógicas.

Tais níveis de diretividade estão diretamente ligados às concepções e projetos de sujeito, educação, ciência, sociedade e mundo que se deseja formar/construir. Em outras palavras, as diferentes formas de se conduzir o processo pedagógico associam-se a determinados contextos sociais, econômicos, políticos e ideológicos. Os gregos, por exemplo, freqüentemente eram instruídos e educados com a ajuda de encenações de cunho moral e ético ("Antígona", de Sófocles, constitui um exemplo). Já em pleno século XVII, Comenius lança sua *Didáctica Magna*, concebendo a didática como a "arte de ensinar tudo a todos".

Percebe-se, assim, que a Didática, além de surgir como prática pedagógica intencional (por tomar o ato de ensinar como objeto de análise), é concebida visando a eficiência mediante ênfase no método de ensino (este, concebido como arte): surge, portanto, como prática diretiva, em sua essência.

A própria origem da palavra método – um dos aspectos abordados pelas reflexões que a Didática faz acerca do processo de ensino-aprendizagem –, conforme explica Rays (2003), já indica que o mesmo consiste num caminho escolhido (intencionalmente) a fim de se chegar a um fim desejado e pré-estabelecido (diretividade):

O método traz dentro de si a idéia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas daquela que leva de forma mais segura à consecução de um propósito estabelecido. O método implica, pois, um processo ordenado e uma integração do pensamento e da ação, como também da reação (imprevisível), para a consecução de

tudo aquilo que foi previamente planejado (RAYS, 2003, p. 85).

Sendo assim, faz-se necessário um olhar mais detalhado sobre a trajetória histórica da Didática, tendo em vista um melhor entendimento de como este campo de reflexão pedagógica influenciou e tem influenciado o caráter diretivo ou não-diretivo do processo de ensino-aprendizagem, no contexto das diferentes tendências pedagógicas brasileiras.

A Didática e a diretividade do ensino em diferentes tendências pedagógicas

Mizukami (1986), analisando as diferentes abordagens do processo de ensino e características inerentes a cada uma delas, auxilia o reconhecimento de como se configura a diretividade ou a não-diretividade em diferentes práticas pedagógicas. Cada abordagem relaciona-se a uma forma específica de Didática, por ser este o campo de conhecimento que, tomando o processo de ensino-aprendizagem como objeto de estudo (CANDAU, 1985), busca a partir de reflexões sobre diferentes práticas pedagógicas propor alternativas (conceituais, metodológicas) para a prática docente.

Na abordagem tradicional, segundo Mizukami, o processo de ensino é autoritarista e estanque, com o professor assumindo o papel de detentor de um conhecimento a ser transmitido aos alunos, os quais comportam-se passivamente, como "latas vazias" (nas palavras de Paulo Freire) prontas a acumular conhecimento. Esta pedagogia tradicional, de tendência liberal², é subdividida em Pedagogia Tradicional Cristã e Pedagogia Tradicional Leiga (VEIGA, 1994). Segundo esta autora, na tendência cristã da pedagogia tradicional a ênfase recai nos conteúdos a serem ensinados mediante memorização, disputas, disciplinamento e resignação frente ao sujeito maior deste processo, que é o professor. No Brasil, os jesuítas (responsáveis primeiros pela educação por quase todo o período colonial) são os grandes representantes desta tendência, orientando-se por uma "Didática" expres-

² Cf. Libâneo (1994).

sa dogmaticamente em documentos (como a *Rerum Novarum*) produzidos pela Igreja Católica segundo princípios da escolástica (filosofia aristotélico-tomista).

Ainda segundo Veiga (1994), a tentativa de laicização do ensino segundo os moldes da pedagogia tradicional apenas transferiu a ênfase do fazer pedagógico dos conteúdos para o ato de ensinar em si mesmo: o professor ainda detém um saber e este deve ser transmitido, mudando apenas a quantidade de conteúdo, orientada agora por um “saber científico emergente” – em detrimento dos conhecimentos filtrados segundo pressupostos religiosos. Para Veiga, este momento representa um retrocesso na educação brasileira, tendo em vista que a expulsão dos jesuítas acarreta desorganização, descaso e indiferença com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Na abordagem humanista, a ênfase do processo de ensino-aprendizagem recai sobre a criança, tendo em vista o movimento escolanovista (representante desta abordagem) fundamentar-se nas teorias psicológicas emergentes àquela época, as quais preconizavam um ensino no qual o professor fosse o facilitador da aprendizagem dos alunos, os quais livremente deveriam construir seu conhecimento. É o momento de “psicologização” da Didática, a qual concebe a organização do trabalho docente como uma orientação das atividades dos alunos. Assim, o aluno, sujeito central deste processo, deve ser livre para construir seu conhecimento mediante uma aprendizagem que, para ser significativa, deve ser orientada mediante a criação de um ambiente favorável por parte do professor. Libâneo (1994) também inclui esta tendência pedagógica no grupo das pedagogias liberais.

Veiga (2003) e Libâneo (1994) denominam de tecnicista a tendência pedagógica que, enfatizando o ensino mecanicista, desloca o foco central na Didática, do professor ou do aluno (que passam à condição de meros executores) para a racionalização e eficiência do ensino.

Nesta perspectiva, de acordo com Candau (1985), os militares e tecnocratas da

educação a eles ligados (responsáveis pela efetivação desta tendência pedagógica no Brasil, durante a ditadura militar) inspiram-se nos moldes fabris para planejar a educação: separam-se os executores do processo de ensino-aprendizagem dos avaliadores de tal processo, procurando aplicar acriticamente ao campo educacional as dicotomizações/dissociações entre o pensar e o fazer, na busca de racionalização do trabalho pedagógico. Ainda segundo esta autora,

Nesta perspectiva, a formulação dos objetivos instrucionais, as diferentes taxinomias, a construção dos instrumentos de avaliação, as diferentes técnicas e recursos didáticos, constituem o conteúdo básico dos cursos de Didática. Modelos sistêmicos são estudados, habilidades de ensino são treinadas e são analisadas metodologias como: ensino programado, plano Keller, aprendizagem para o domínio, módulos de ensino etc. [...] Na perspectiva da tecnologia educacional a Didática se centra na organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração dos materiais instrucionais. A objetividade e racionalidade do processo são enfatizadas (CANDAU, 1985, p. 18).

A partir do final da década de 1970 e mais intensamente na década de 80, à gradual abertura do regime militar no Brasil coincide a emergência de severas críticas à forma como a educação brasileira vinha sendo tratada e pensada até então. Vive-se uma espécie de “pessimismo pedagógico” decorrente da constatação de que a escola atua como aparelho ideológico do estado (segundo Althusser) e como reprodutora da sociedade e sua dinâmica, de acordo com os estudos de Bourdieu e Passeron.

Denuncia-se, assim, o caráter político das decisões tomadas até então no campo educacional brasileiro, evidenciando os reais pressupostos da suposta neutralidade da Didática que fundamentava a racionalização do ensino. Passa-se a repugnar qualquer dimensão técnica da educação, inclusive na Didática. Segundo Candau (1985), passa-se à própria negação da Didática, tomada como uma das responsáveis pela “neutralidade pedagógica” que levava à manutenção do status quo

e a continuidade de submissão das classes oprimidas aos ditames do capitalismo.

Com os estudos de Saviani, as idéias de Antonio Gramsci chegam ao Brasil, contribuindo de certa forma para a superação do já citado pessimismo pedagógico (e por consequência, contestador da Didática). Sem deixar de reconhecer que a escola vinha (e ainda vem) agindo como fiel reproduzora da sociedade, Gramsci alerta para o fato de este mesmo processo reprodutor guardar em si as tensões sociais responsáveis por fornecer as possibilidades de, no jogo de poderes inerente a toda prática social (aqui usando termos foucaultianos), os sujeitos realmente comprometidos com novas práticas sociais – aqui incluídas as práticas pedagógicas – conduzirem esta tensão em direção à superação da ordem econômica, política e social que favorece a poucos mediante o controle social, econômico e ideológico que estes fazem sobre aqueles que não controlam este processo.

Libâneo (1994), dentro das tendências pedagógicas que classificou como progressistas, inclui a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos como a orientação pedagógica norteadora de uma Didática comprometida com a superação dos dogmatismos e equívocos vivenciados nas práticas pedagógicas. Sob esta perspectiva, a Didática preocupa-se não apenas em denunciar os reais pressupostos políticos e ideológicos contidos nas idéias e práticas pedagógicas planejadas e executadas acriticamente no Brasil, como também fornece alternativas (teórico-metodológicas) visando a construção de uma Didática mais comprometida com a educação das classes populares. A respeito do papel da Didática na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, constata-se que

A Didática tem como objetivo a direção do processo de ensinar, tendo em vista finalidades sócio-políticas e pedagógicas e as condições e meios formativos; tal direção, entretanto, converge para promover a auto-atividade dos alunos, a aprendizagem. Com isso, a Pedagogia Crítico-Social busca uma síntese superadora de traços significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova. Postula para o ensino a tarefa de propiciar

aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhes possibilitam a auto-atividade e a busca independente e criativa das noções (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Nas palavras de Candau (1985), a Didática comprometida com esta tendência pedagógica histórico-crítica constitui uma disciplina e campo do conhecimento que leva em consideração a “multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem”. Desta maneira, cabe à Didática refletir de maneira contextualizada os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos e subjetivos das práticas pedagógicas (CANDAU, 1997), não dissociando a dimensão técnica das dimensões humanista e política.

Este pensamento está em consonância com a análise de Pimenta (1997a) e Caldeira e Azzi (1997), quando afirmam que a Didática não deve prescindir de suas duas dimensões: a explicativa – responsável por elucidar os tais determinantes sociais da prática pedagógica, bem como se valer de diferentes aportes teórico-práticos para o melhor entendimento do processo didático – e a dimensão projetiva – responsável por, a partir da prática, antecipar teoricamente uma prática em constante reformulação/aperfeiçoamento.

A Didática concebida por todos estes autores, de tendência reflexiva histórico-crítica, relaciona-se com as práticas pedagógicas defendidas por Pimenta (1997b), a qual define que estas devem ser concebidas e efetivadas como práticas sociais vivas.

Dada esta exigência pedagógica, significa dizer que qualquer tentativa de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem como algo estático, uniforme e passível de ser prescrito por uma Didática tomada como um conjunto de regras infalíveis para o ato de ensinar e aprender recai numa visão simplificadora e fragmentadora que leva a um equívoco maniqueísta: existiria, assim, uma pedagogia puramente diretiva e, oposta a ela,

uma pedagogia totalmente não-diretiva, as quais seriam consideradas como a “boa” ou a “má” pedagogia de acordo com os argumentos de quem assim as classificasse.

Considerações Finais

Quando as tendências pedagógicas engendradas no Brasil são analisadas em sua multidimensionalidade, pode-se concluir que aquelas classificadas como tradicional, humanista/escolanovista e tecnicista constituem tendências pedagógicas de orientação diretiva, por estarem relacionadas a uma Didática que, dissociando teoria da prática, conteúdo de forma, e o pensar do agir, concebem o ensino (seja ele estático ou mesmo interativo) como algo pré-estabelecido e determinado a priori.

Dessa forma, a Didática que fundamenta as chamadas pedagogias diretivas (especialmente as “excessivamente diretivas”) tende a preconizar o planejamento do ensino como algo determinante a priori de como deverá rigidamente ser conduzida uma prática pedagógica. Já sob uma perspectiva crítica da educação, o planejamento do ensino é algo que realmente procura elencar alguns elementos/eventos/procedimentos de acordo com objetivos e finalidades a serem atingidos. Isso significa levar em consideração que todo ato de conhecer (portanto, incluindo o processo de ensino-aprendizagem) é algo que se constrói de maneira processual (tendendo à não-diretividade), ainda que possa ser antecipado (diretividade) na forma de objetivos e atividades a serem realizados.

Neste mesmo sentido, falando especificamente do processo de avaliação, Kenski (2003) elucida a tensão entre diretividade e não-diretividade no fazer pedagógico (aqui incluindo a avaliação) ao defender que a práti-

ca avaliativa deve ser constante (portanto, aqui há uma diretividade), porém não-classificatória, mas sim construída processualmente (o que comporta a não-diretividade do processo de ensino-aprendizagem), em conjunto com os alunos e incluindo constante auto-avaliação.

Assim, quanto mais diretiva é a orientação do processo de ensino-aprendizagem, mais rigidamente são definidos e executados os conteúdos, objetivos, métodos e técnicas e critérios de avaliação. Já na perspectiva da não-diretividade, tal definição é mais aberta, consistindo num encontro educacional a partir de explorações que consideram interesses, vivências, aptidões e saberes prévios que, em constante mutação, podem ser modificados na direção da construção de novos conhecimentos e atitudes.

O professor, enquanto sujeito crítico do processo de ensino-aprendizagem, tem competência para, no seu fazer pedagógico, elencar tanto objetivos abertos, mistos ou fechados, no tocante a atividades a serem executadas por seus alunos. A escolha e a ênfase dada a esses objetivos (qualquer um deles, ou todos) dependerá da especificidade inerente a toda prática pedagógica, além dos projetos de homem/mulher e sociedade que se quer concretizar.

O fato de normalmente se conceber o processo educativo hora devendo ser totalmente diretivo, hora não, liga-se essencialmente à freqüente dicotomização quanto à relação entre conteúdo e forma, técnica e política, dentre outras. Unindo as reflexões aqui expostas, cabe à Didática formar professores prático-reflexivos e pesquisadores-na-ação, capazes de agir na incerteza (não-diretividade), porém sistematizando saberes e ações a tomar (diretividade) visando um fazer docente processual e em constante reformulação.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Anna Maria S.; AZZI, Sandra. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. de; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Orgs.). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. (Org.). A Didática em questão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 12-22.
- _____. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. de; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Orgs.). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.
- KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da Aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a Didática. 20. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 131-144.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática. In: _____ (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997a. p. 19-76.
- _____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. de; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Orgs.). Alternativas do ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997b.
- RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na Didática Escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a Didática. 20. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 83-95.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Da possibilidade do estatuto científico da Didática: um olhar filosófico. In: CATAPAN, Araci Hack (Coord.). VIII ENDIPE – Formação e Profissionalização do Educador. Anais... vol. II. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996. p. 63-71.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de Didática. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a Didática. 20. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.25-40.

SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O SABER, O SABER-SER E O SABER-FAZER NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Antonia Edna Brito (Doutora em Educação)
Professora Adjunta da UFPI

RESUMO

Este estudo objetiva discutir os saberes da experiência docente, partindo do pressuposto de que a prática profissional do(a) professor(a) constitui-se um espaço privilegiado de construção e de reconstrução de saberes. Representa, pois, considerar o(a) professor(a) como profissional que adquire e produz saberes no cotidiano de suas ações, no confronto com dilemas e conflitos que permeiam seu agir pedagógico. Trata-se de um estudo empírico, de natureza qualitativa, caracterizando-se como investigação de cunho analítico. Constatamos que os(as) professores(as) experientes produzem saberes originais relativos ao seu ofício, tendo, nesse processo, como elemento vital a prática crítico-reflexiva. Assim, perspectivamos que os processos formativos busquem a articulação entre teorias especializadas e práticas cotidianas das escolas, ressignificando o saber, o saber-ser e o saber-fazer do(a) professor(a).

Palavras-chave: Saberes docentes – Formação docente — Prática pedagógica

ABSTRACT

This study aims at debating the knowledges of teaching experience, setting out from the presupposition that the professional exercise of the teacher constitutes itself a privileged area of construction and reconstruction of knowledges. It represents, then, to consider the teacher as a professional that acquires and produces knowledges on their daily actions, in confronting to dilemmas and conflicts that permeate their pedagogical act. This is an empirical study, of qualitative nature, characterizing itself as an investigation of analytic stamp. We verified that the experienced teachers produce original knowledges related to their occupation, keeping, in this process, the critical-reflexive act as an essential element. Thus, we have the perspective that the formative processes search the articulation between the specialized theories and the daily act at schools, giving new meanings the learning, the learning on being and the learning on doing of the teacher.

Key words: Teaching knowledges – teaching background – pedagogic act.

Notas introdutórias:

As discussões sobre formação docente, realizadas nas últimas décadas, têm revelado a necessidade de se analisar a complexidade da tarefa de ensinar. Tais discussões apontam, inclusive, a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a preocupação com a dimensão instrumental da profissão docente, para consolidar um paradigma que perspetive a formação como processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas. Nesse âmbito, várias questões parecem pertinentes no encaminhamento de estudos sobre os processos formativos de professores(as). Podemos indagar, por exemplo: Que formação docente tem se delineado no cenário educacional brasileiro? Em que medida essa formação responde às exigências e aos desafios da profissão numa sociedade complexa e contraditória?

A sociedade contemporânea, seu pro-

cesso de globalização, o avanço tecnológico e comunicacional têm demarcado novas exigências em relação à escola e à formação docente. No que concerne, especificamente, à formação de professores(as) observamos sérias críticas ao modelo formativo fundamentado, predominantemente, na racionalidade técnica, bem como verificamos o delineamento de novos pilares para a qualificação do(a) professor(a), alicerçados na concepção de que a prática docente constitui-se uma prática social. Essa concepção postula que o papel profissional do(a) professor(a) transcende ao status de técnico, responsável pela transmissão de conhecimentos. De fato, fica evidente a necessidade de se rever a função e o papel do(a) professor(a), bem como é importante formar o(a) professor(a) para que ele(ela) se transforme num(a) observador(a) e pesquisador(a) do seu próprio trabalho, sensível à especificidade e complexidade da prática pedagógica.

O paradigma da racionalidade técnica

* Recebido em: maio de 2005.

* Aceito em: junho de 2005.

pressupõe a necessidade de dotar os(as) professores(as) de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o(a) professor(a) como técnico que dissemina conhecimentos. No contexto atual, os debates sobre formação docente indicam a configuração de um novo paradigma de formação, deslocando o foco de análise da dimensão técnica (fazer) para a discussão dos saberes e práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais.

O presente texto apresenta uma discussão acerca da formação docente na perspectiva de situar a experiência profissional como fonte de aprendizagens que consolidam e subsidiam o trabalho pedagógico, contribuindo para a identificação do(a) professor com a profissão.

Os(as) professores(as) seus saberes e sua formação:

Discutir a formação de professores(a) implica revisar a compreensão de prática pedagógica. Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão. Representa entender que a experiência docente configura-se como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do(a) professor(a). No entanto, a esse respeito, Guarnieri (2000) alerta que esses pressupostos não são suficientes para se evitar a unilateralidade e os reducionismos sempre presentes quando se trata a questão da formação do professor, ora dando-se excessivo peso ao conhecimento teórico-acadêmico, ora às questões postas pela prática pedagógica.

Delineia-se, assim, um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social.

Compreende-se, pois, a formação como um continuum, ou seja, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional.

Sem dúvida, a formação de professores(as) representa um grande desafio no contexto atual. Por essa razão, os estudos sobre formação docente têm avançado e apontam novas questões para investigação, sugerindo, inclusive, que os processos formativos devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas. Assim, atualmente as pesquisas sobre formação docente estão marcadas por enfoques que privilegiam a prática docente e os saberes dos professores(as), despontando na literatura estudos que valorizam os saberes da experiência, apresentando como novo paradigma formativo a perspectiva reflexiva.

Nunes (2001, p. 30), ao discutir sobre saberes os docentes e a formação de professores, reconhece que pensar num modelo de professor implica considerar a contextualização dos saberes docentes e observar as condições históricas e sociais de exercício profissional, tendo em vista que:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

No contexto das discussões acerca dessa temática devemos ressaltar diferentes contribuições tanto em nível internacional, quanto nacional. Na literatura internacional vamos destacar os pensamentos de Gauthier (1998); Tardif (2000); Imbernón (2000); Nóvoa (1995) e Garcia (1987). Na produção nacional evocaremos as reflexões de Pimenta (1999); Fiorentini (1998); Therrien (2002);

Santos (2002) e Caldeira (1995).

Gauthier em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino enfatiza que é essencial a revelação e a validação dos saberes da experiência docente a fim de que esses saberes não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos(as) professores(as). Essa percepção revela que os saberes da experiência docente precisam ser socializados, pois, por seu caráter individual e privado, poderão ter pouca utilidade nos processos de formação docente. Neste caso, o autor acima referido ressalta que os resultados das pesquisas, sobre práticas e saberes docente, “poderiam criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática” (1998, p.188).

A análise de Tardif (2000 p. 119), no que concerne a essa questão, baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional. Compreende que os(as) professores(as) são sujeitos do conhecimento, detentores de um saber específico relativo ao seu fazer pedagógico. Assim, propõe que:

O trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

O conhecimento profissional está relacionado à especificidade da profissão docente. Esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos(as) professores(as), na relação teoria/prática. Considerar, pois, o conhecimento profissional docente reconhecendo sua especificidade, torna-se vital no processo de profissionalização docente. Neste entorno, Imbernón (2000, p. 30) afirma: “Existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um pro-

cesso concreto de profissionalização”.

Contribuindo com as reflexões nessa área, Nóvoa (1995, p. 17) analisa as relações do(a) professor(a) com o saber, explicitando a importância de se “conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores”. Explica, ainda, que cada professor(a) constrói maneiras próprias de ser e de ensinar, intercruzando o pessoal e o profissional. Nessa concepção, o processo de formação de professores(as) precisa se efetivar a partir da articulação de diferentes saberes (pré-profissionais, da formação, da experiência, por exemplo).

Garcia (1987) corrobora as análises feitas nesta discussão e ressalta que o conhecimento prático dos(as) professores(as) decorre do desenvolvimento profissional docente. A partir desse conhecimento o(a) professor(a) fundamenta e organiza suas maneiras de ser e de estar na profissão, baseado, inclusive, em suas crenças e concepções. Ressalta, contudo, que o conhecimento prático toma a ação como referência – é ligado ao como fazer – mas fundamenta-se, de modo geral, no pensamento do(a) professor(a) acerca do homem, do mundo, do ensino e da educação, expressando a racionalidade do fazer pedagógico.

Os saberes docentes avultam como saberes produzidos no cotidiano da sala de aula, no dia-a-dia da trajetória profissional. Resultam, segundo essa análise, das reflexões críticas sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área. Neste sentido, entendemos ser necessária a ressignificação dos saberes da formação (na perspectiva de articular saberes especializados, situações concretas de ensino, prática reflexiva e saberes da experiência), explicitando que a prática deve ser tomada como referência na formação docente, considerando as situações que essa prática encerra para além da dimensão instrumental. E, neste âmbito, Pimenta (1999, p. 30) postula:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria espe-

cializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Focalizando os estudos de Fiorentini et al (1998, p. 319) percebemos uma contribuição significativa no tocante às referências sobre as relações teoria/prática, situando a prática pedagógica como instância de problematização e de retradução dos saberes da formação docente. Segundo o autor, há a perspectiva, no contexto atual, de valorização dos saberes docentes nos processos de formação do(a) professor(a), assim como há uma tendência de percepção do(a) professor(a) como produtor(a) de saberes articulados à natureza de sua ação. O trabalho docente é compreendido como fonte de saberes originais e não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, pois:

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido.

O(a) professor(a), portanto, está situado como sujeito que (re)constrói sua ação profissional, desenvolvendo, na vivência do cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos a seu ofício, aprendendo a fazer-se professor(a) na militância docente, vivendo, pois, os conflitos e desafios postos pelo fazer pedagógico. Os(as) professores(as) são profissionais que organizam, no cotidiano de seu trabalho, diferentes ações para responder às complexas demandas da prática pedagógica. As situações complexas que marcam o trabalho docente, entretanto, requerem do(a) docente um conjunto de interpretações, de análises, de esquemas de pensamento e de ações

que permitem o enfrentamento dos problemas e das incertezas inerentes à ação profissional.

As situações acima referidas, por se caracterizarem contextos de indeterminações da prática, implicam na desconstrução da problemática do fazer docente, encaminhando o(a) profissional de ensino para uma reflexão crítica e criativa e, conseqüentemente, para a construção de novas formas pessoais de conhecer, de ser, de saber e de fazer. A esse respeito, Guarnieri destaca:

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza pragmática, até as que envolvem aspectos morais (GUARNIERI, 2000 p. 10).

A ação docente, com base nessa visão, demanda a articulação/mobilização de uma diversidade de saberes, contextualizados. Nesse sentido, vale lembrar que o contexto da aula envolve não somente o trabalho com os conteúdos de ensino, mas envolve relações interpessoais; implica na construção de habilidades para gestão da sala de aula, assim como requer a mobilização de diferentes saberes diante das situações que surgem na sala de aula e que não são pré-determinadas, exigindo que o(a) professor(a) busque saídas para os problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar.

Uma vertente importante nas discussões sobre práticas e saberes docentes relaciona-se às discussões acerca da atitude reflexiva na e sobre a prática. A reflexão possibilita ao(a) professor(a) compreensão e análise racional de sua ação docente na perspectiva de melhor sistematizá-la e operacionalizá-la. Permite, ainda, que o(a) docente desenvolva, a partir de uma postura crítica e da percepção da natureza da ação pedagógica, saberes relativos ao seu ofício, considerando que sua prática, por seu caráter situado, histórico e social, extrapola a mera aplicação de técnicas e de transmissão de conteúdos.

No enfoque de Therrien (2000), o trabalho docente na perspectiva de um trabalho reflexivo, demanda conceber o fazer pedagógico como fundamentado numa racionalidade, manifesta nas ações, decisões e julgamentos do(a) professor(a) nas diferentes situações do cotidiano da sala de aula. Ao referir-se ao agir pedagógico pondera:

Portanto, procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa buscar desvelar as "certezas" que dão suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa, finalmente, revelar ao próprio docente as bases de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério (THERRIEN, 2000, p. 78).

A formação de um profissional reflexivo exige, pois, a superação de modelo formativo fundamentado nos princípios da racionalidade técnica, uma vez que essa perspectiva está centrada na dimensão instrumental da ação docente e não se constitui como possibilitadora de posturas reflexivas diante das diferentes situações que emergem na sala de aula e que colocam o(a) professor(a) em contextos de conflitos e de questionamentos no curso do desenvolvimento das práticas profissionais.

Dessa forma, a prática do(a) professor(a) requer a reflexão na e sobre a prática e demanda a mobilização de saberes heterogêneos, levando em conta a singularidade do fazer pedagógico, permeado por instabilidades e conflitos de diferentes naturezas. Esse fazer pedagógico revela que a formação docente reclama pela articulação entre os diferentes saberes da formação e os diferentes saberes das práticas. Nesse aspecto, consideramos importante a análise de Fiorentini (1998) ao afirmar que:

Entendemos que o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos

conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais (FIORENTINI, 1998, p. 319).

Um outro aspecto a ser considerado no trabalho docente relaciona-se ao seu caráter heterogêneo e complexo, exigindo que o(a) professor(a) possua habilidades de reflexão crítica sobre ele, percebendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e suas limitações. A realidade do processo de ensinar/aprender requer, certamente, que o(a) professor(a) seja capaz de pensar criticamente sua intervenção pedagógica a fim de que possa, de forma competente, encontrar respostas criativas para os problemas e conflitos inerentes ao fazer pedagógico.

Concluimos, então, que a prática desafia o(a) professor(a) na articulação e na construção de saberes para responder às situações concretas da sala de aula, instando-o a transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades da prática pedagógica vivenciada na escola. Nesta concepção, o(a) professor(a) produz, no exercício da profissão, os saberes necessários a sua ação, reelaborando e reconstruindo sua intervenção pedagógica, numa atitude crítico-reflexiva, produzindo modos de ser e de agir essenciais no desenvolvimento de suas ações docentes.

É necessário, pois, considerar que o saber docente ou conhecimento profissional diz respeito ao saber-fazer (entendendo que o fazer está permeado por diferentes variáveis: sociais, econômicas, afetivas, culturais, éticas, dentre outras.) e que sua construção resulta da articulação entre diferentes saberes (da formação e os saberes mobilizados na prática pedagógica). Sob esse ponto de vista, o saber docente, por um lado, não resulta apenas da utilização de conhecimentos teóricos, mas esses conhecimentos são (re)construídos nos movimentos da ação docente. Por outro lado, devemos lembrar que esse saber dos(as) professores(as) não é um saber feito só de práticas, mas envolve a dinâmica e dialética relação teoria/prática (Pimenta, 1999).

Devemos reforçar que os saberes da formação são importantes, entretanto, por si só, não são suficientes para dar conta das idiosincrasias e da complexidade do trabalho docente. Os saberes da formação não são os únicos a serem mobilizados na prática escolar, pois no desenvolvimento dessa prática o(a) professor(a) toma decisões, organiza/reorganiza suas ações e age, fundamentando-se (de modo consciente ou inconsciente) por pressupostos conceituais (crenças, concepções) que definem seu fazer-se professor(a), o seu jeito de ser e de agir na sala de aula.

As reflexões sistematizadas nesse texto apontam para um consenso entre os diferentes autores referenciados nas discussões sobre os(as) professores(as), seus saberes e sua formação. É, pois, consensual a idéia de que os(as) professores(as) vão se modificando na trajetória profissional, a partir da prática reflexiva. É consensual, ainda, a percepção de que os(as) professores(as) experientes produzem saberes originais relativos à profissão. Esses saberes, nas abordagens feitas, são importantes na prática pedagógica por possibilitarem a construção da identidade profissional e por permitirem a integração do(a) docente no ambiente de trabalho.

Considerando essas reflexões, nosso estudo desenvolveu-se com o objetivo de analisar os saberes que emergem da prática docente, alfabetizadora. Entendemos que essa prática é fonte de saberes específicos sobre o ofício docente, possibilitando que o (a) professor(a) envolvido(a) nesse processo construa/produza, de forma racional e crítico-reflexiva, um conhecimento profissional peculiar ao seu fazer pedagógico no enfrentamento dos diferentes dilemas que permeiam esse fazer.

Assim, buscamos investigar, através de pesquisa empírica, os saberes docentes da prática alfabetizadora, analisando como esses saberes são construídos e como subsidiam o trabalho pedagógico. Nesta direção, no processo de recolha dos dados, empregamos procedimentos que envolvem a utilização de entrevistas, de observações e elaboração de diários da prática. Esses procedimentos permitem a captação dos fatos investigados, numa re-

lação estreita com a realidade escolar, nos possibilitando uma leitura objetiva da prática docente.

O estudo teve como locus uma escola da rede pública de ensino (atendendo crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental). No contexto da escola, foram interlocutoras desta pesquisa professoras alfabetizadoras, considerando como critério para envolvimento na pesquisa o fato de estarem vivenciando o cotidiano das classes de alfabetização, bem como a disponibilidade para participação no estudo uma vez que a elaboração de diários da prática demanda tempo e trabalho.

Notas conclusivas

Gostaríamos de enfatizar que nosso interesse em pesquisar acerca dos saberes docentes da prática alfabetizadora decorre, de um lado, em razão de entendermos haver necessidade de definição de políticas competentes e sérias para formação profissional docente. De outro lado, resulta de percebermos a relevância de estudos sobre saberes requisitados na prática escolar, requerendo que estes estudos envolvam os(as) professores(as), coletivamente, dando-lhes vez e voz, na reflexão crítica acerca de seu ofício e das condições em que ele se processa. Desse modo, postulamos, conforme propõe Caldeira (1995, p. 8), que:

A prática docente é, portanto, resultado de um processo de construção histórica. Nesse processo, alguns elementos dessa prática permanecem, isto é, apresentam continuidade histórica, enquanto outros se transformam. Na prática docente nem tudo é reprodução.

É certo, enfim, que se manifesta a necessidade de pensarmos a formação docente como um desafio possível. Trata-se de pensar o(a) professor(a) como sujeito de um fazer, de um pensar, e de um saber. Trata-se, também, de entender como eixo principal na formação docente a articulação teoria/prática, reconhecendo que os(as) professores(as) aprimoram suas práticas através das experiências cotidianas. Pressupomos que:

A construção de professores críticos e reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é um desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa conseqüente de transformação da escola. Favorecer,

incentivar, estudar e/ou provocar as condições para que este desenvolvimento ocorra, capacitando os professores para enfrentar estes desafios, é tarefa que a universidade não pode (mais) se furtar (DIAS-DASILVA, 1998 p.42).

REFERÊNCIAS

- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- CALDEIRA, A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. Cadernos de Pesquisa nº. 95, São Paulo, p. 5-12, nov. 1995.
- DIAS-DASILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeu incompetente. Cadernos CEDES, . 44, abr. 1998.
- FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Orgs). Cartografias do trabalho docente: professo(a)-Pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998.
- GARCIA, Regina L. A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCIA, Carlos M. El pensamiento del professor. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A, 1987.
- GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GUARNIERI, Regina (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- ____ (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1992.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, 74, Campinas: Cedes, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- RIOS, Teresinha. A Ética e competência. São Paulo: Cortez, 1993.
- SANTOS, Luciola Licínio Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magis-

tério. Revista Brasileira de Educação. jan./fev./mar./abr. n. 13, 2000.

_____. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; TERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

OS GRUPOS HUMANOS COMO CONFIGURAÇÕES SOCIAIS: uma contribuição de Norbert Elias para a sociologia da educação

Guiomar de Oliveira Passos
Doutora em Sociologia pela UnB e Professora Adjunta da
Universidade Federal do Piauí/ Mestrado em Políticas Públicas e DSS.

RESUMO

Esse trabalho aborda a contribuição de Norbert Elias para o estudo das relações entre indivíduo e sociedade, uma velha polêmica na pesquisa da sociologia da educação, enfocando as indicações teóricas e metodológicas do que denominou "configurações sociais", especialmente no que se refere aos processos determinados pela interligação e dependência mútua entre pessoas e os processos que se inscrevem nos indivíduos de uma dada formação social.

Palavras-chave: Configurações Sociais - Habitus - Teoria Social

ABSTRACT:

The aim of this work Norbert Elias's contribution for the study the relationships between individual and society, an old controversy in the research of the sociology of the education, focusing the theoretical and methodological indications name "social configurations", especially the process of interlinked mutual dependence among people and the internalized processes the individuals of a given social formation.

Key Words: Social Configurations- Habitus - Social Theory

INTRODUÇÃO

A ordem social se impõe como matriz na estruturação de valores e comportamentos ou é permanentemente reconstruída pela negociação entre os indivíduos envolvidos na ação social? Essa tem sido uma polêmica recorrente nas pesquisas sociais, em especial, naquelas que abordam os processos educacionais¹. Norbert Elias, com seus estudos de entrelaçamento entre as dimensões micro e macro-sociológicas; da sociedade como uma teia de interdependências; do sentido dos atos e processos humanos, oferece importantes contribuições para a superação dessas divergências. Nelas, encontram-se indicações teóricas e metodológicas para a análise da estrutura e funcionamento tanto de pequenos grupos quanto de sociedades nacionais. Essas indicações, especialmente as que se referem ao estudo do que ele denominou "configurações sociais", constituem ferramentas e procedimentos para fundamentar pesquisas as mais diversas. Na pesquisa educacional, são úteis, por exemplo, para o estudo dos entrelaçamentos e interdependências que ocorrem

nas salas de aula, nas escolas, nos processos de ensino aprendizagem e na implementação das políticas educacionais.

Por isso, o interesse que move este trabalho é instrumental. Supõe-se, como faz Neiburg (1999, p. 42), que "é possível obter lições úteis e descobrir novas possibilidades de compreensão, quando aplicamos a alguns universos empíricos os princípios de compreensão que foram utilizados em relação a outros".

Neste trabalho, em primeiro lugar, são tecidas breves considerações sobre a posição de Elias no contexto da tradição sociológica alemã. Em seguida, identificam-se os pressupostos, teóricos e metodológicos, subjacentes em "O Processo Civilizador" (1993), em especial no capítulo, "Sugestões para uma Teoria de Processos Civilizadores", extraíndo daí elementos que possam fundamentar estudos e pesquisas.

A compreensão é de que, nos dois volumes desta obra, o autor formula generalizações que se apresentam fecundas para a análise da constituição de sociedades específicas. No primeiro volume, ao relatar os procedimen-

* Recebido em: novembro de 2004

* Aceito em: maio de 2005

¹ Brandão (2000), em texto apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, traça um panorama das tradições e escolas que fundamentam essa polêmica.

tos e seus achados sociológicos, estabelece os procedimentos metodológicos; no segundo, são feitas sugestões teóricas, estabelecendo o sentido da investigação, os passos a serem dados bem como a análise dos dados relatados nos demais capítulos.

Trata-se, portanto, de um estudo que oferece um quadro de referência, constituindo-se uma lente de leitura pela qual se pode perceber a realidade em sua totalidade. Para compreendê-lo, sempre que necessário, se recorrerá a outras obras do autor ou de estudiosos desta.

NORBERT ELIAS NA TRADIÇÃO SOCIOLOGICA ALEMÃ

Em 1933, sob a República de Weimar, com 36 anos, Elias redige seu primeiro trabalho, "A sociedade de Corte" (publicado apenas em 1969). Trata-se, segundo Chartier (1990, p. 98), de uma primeira formulação dos conceitos e teses que serão desenvolvidas nos dois tomos de "O Processo Civilizador" em 1939 e reflete o momento próprio em que foram escritas: a ascensão do nacional-socialismo e a fragmentação que marcava a sociologia alemã do período.

A ascensão do nacional-socialismo, como a sociedade de corte de Luís XIV, é um lugar privilegiado para se reconhecer, respectivamente, as propriedades gerais que caracterizam a dominação de qualquer chefe carismático e das sociedades de corte.

Na sociologia alemã do período, eram realizadas pesquisas das obras de cultura, cujo expoente é Scheler; do conhecimento, sob os auspícios de Karl Mannheim; dos fenômenos de classe e de estratificação, de que é exemplo, dentre outros, os trabalhos de Kracauer, Dreyfuss. Em todas elas, Cuin e Gresle (1994, p. 181) observam a marca e, por vezes, a influência de Max Weber.

Elias, iniciando seus trabalhos, é ao lado de Alfred Schutz, na área da sociologia das obras da cultura, um dos pesquisadores mais significativos, ainda que tenha seu trabalho reconhecido só no período seguinte.

Nos primeiros trabalhos - "Sociedade de Corte" e "O Processo Civilizador" - já critica tanto as reduções totalizantes quanto individualistas e acentua, segundo Cuin & Gresle (1994, p. 183),

[...] de maneira muito weberiana, o aspecto dinâmico e instável das configurações históricas que os indivíduos constroem no próprio processo de suas interações, e no interior das quais eles determinam seus comportamentos.

A influência de Max Weber talvez seja a mais evidenciada pelos estudiosos da obra de Elias. Souza (1999, p. 66) destaca o interesse comum, ainda que com perspectiva de análise diferente, pela "leitura do processo de desenvolvimento ocidental partindo da perspectiva do controle dos afetos e dos sentimentos humanos mais primários". Neiburg (1999, p. 40) aponta que em um e outro "as preocupações metateóricas são também empíricas [...]". Chartier (1990, p. 97) diz que, dentre os diversos interlocutores, "o que surge com maior frequência é evidentemente Max Weber".

Contudo, Waizbort (1999, p. 91) "defende a tese de que elementos fundantes e fundamentais da sociologia de Norbert Elias derivam da obra de Georg Simmel". Comprova sua assertiva, mostrando as semelhanças nas concepções do social; no entendimento da relação indivíduo e sociedade; na idéia de processo móvel e contínuo; na idéia de figuração e em muitos outros aspectos que cansariam o leitor se fossem citados.

Estas filiações, somadas à interlocução com estudiosos como Werner Sombart, de quem retoma a idéia da importância política e cultural das cortes de príncipes; Thomstein Veblen, Sigmund Freud e Karl Marx de quem "critica a maneira, segundo ele inteiramente hegeliana, de identificar as discontinuidades históricas em termos de transição do quantitativo para o qualitativo" (CHARTIER, 1990, p. 97) indicam, como diz Neiburg (1999, p. 41) que este se encontra, na construção de sua obra, "com a melhor tradição da ciência social alemã".

Extrapolando o espaço do território ale-

mão, Pontes (1999) ainda estabelece, senão uma interlocução, pelo menos uma aproximação entre Elias e Marcel Maus que não se restringe ao fato de terem publicado suas obras de maior envergadura no mesmo período (1924 e 1933, respectivamente). Trata-se do enfrentamento semelhante de questões “como a definição dos fenômenos sociais e a qualificação da relação indivíduo e sociedade” e do aparecimento da categoria “habitus” na obra de ambos.

Essas aproximações com outras tradições vão ser, de certa forma, o destino inexorável de grande parte da sociologia alemã desde a ascensão de Hitler ao poder (cf LEVINE, 1997; CUIN e GRESLE, 1994). Em Elias, que emigra para a Inglaterra depois de passar na Suíça e na França, elas se expressam em vários aspectos de sua obra: na perspicácia com que traça a ‘biografia’ dos alemães; nas “comparações de padrões alemães de habitus e de desenvolvimento social com os padrões de outros países europeus, em particular da Grã-Bretanha, França e Holanda” (DUNNING e MENNELL, 1997, p. 9).

Tudo isso, apenas revela não só a abrangência e importância de uma obra que fascina leitores das mais diversas disciplinas, mas também e, principalmente, a pertinência desta sociologia calcada por um lado, na preocupação de dar base e fundamentação empírica aos conceitos e hipóteses e, de outro, na análise comparativa, como será demonstrado a seguir.

OS GRUPOS HUMANOS COMO CONFIGURAÇÕES SOCIAIS

Em “O processo civilizador”, Elias (1993, p. 194) formula a seguinte indagação: “como pode acontecer que surjam, no mundo humano, formações sociais que nenhum ser isolado planejou e que, ainda assim, são tudo menos formações de nuvens, sem estabilidade ou estrutura?” Em “Os Alemães” (1997, p. 30), pergunta: “como os destinos de uma nação ao longo dos séculos vêm a ficar sedimentados no habitus de seus membros individuais”?

São questões que se complementam: a primeira, sinalizando para a investigação dos processos de constituição do tecido social; a segunda, como esses processos se inscrevem nos indivíduos. Juntas, parecem resumir a principal preocupação da sociologia, na concepção do autor: “saber de que maneira e por que razões os homens se ligam entre si e formam em conjunto grupos dinâmicos específicos...” (apud CHARTIER, 1990, p. 100).

Desse modo, circunscreve uma variedade de problemas e temas de investigação: o sentido da ação humana; as interligações e interdependências entre os homens; as formações e processos forjados por estes homens interligados e interdependentes, a relação entre o indivíduo e a sociedade.

O principal conceito no vasto material analítico que utiliza é o de figuração ou configuração, formulado nos seguintes termos:

uma formação social cujo tamanho pode ser muito variável (os jogadores de um jogo de cartas, a tertúlia de um café, uma turma de alunos de uma escola, uma aldeia, uma cidade, uma nação) em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões (CHARTIER, 1990, p. 100).

A compreensão de uma configuração social requer, explica Elias (1993, p. 195), demonstrar os processos sociais que são postos em movimento por determinado tipo de interligação, de dependência mútua entre pessoas e como estes processos se inscrevem nos indivíduos de uma dada formação social. No processo de feudalização, a dinâmica é exposta nos seguintes termos:

[...] a compulsão de situações competitivas levou certo número de senhores feudais ao conflito, que o círculo de competidores foi lentamente reduzido, que tal fato levou ao monopólio de um deles, e finalmente - em combinação com outros mecanismos de integração, como os processos cada vez mais intensos de formação de capital e diferenci-

ação funcional - culminou na formação do Estado² absolutista. Toda esta reorganização dos relacionamentos humanos se fez acompanhar de correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e de sentimentos 'civilizados' (ELIAS, 1993, p. 195).

A maneira de convivência entre as pessoas, que está no princípio desta dinâmica, resulta da diferenciação das funções sociais: quanto mais diferenciadas as funções, maior o seu número e o de pessoas a que o indivíduo depende, também mais complexos será o tecido de ações e a necessidade de regulação das condutas que o indivíduo precisa adotar, de forma "diferenciada, uniforme e estável", no desempenho de suas funções sociais.

Ao lado da diferenciação das funções tem-se a reorganização do tecido social em "espaços sociais pacificados". Isso significa, "um conjunto inteiro de meios cuja monopolização permite ao homem, como grupo ou indivíduo, impor sua vontade aos demais" (ELIAS, 1993, p. 198). Esses meios vão modelar a conduta e os impulsos afetivos dos indivíduos na direção do autocontrole, na direção da civilização, quer dizer, do controle cada vez maior da agressividade e das emoções, de uma maneira geral; do refinamento nos hábitos individuais e sociais.

A determinação do rumo desta conduta dependerá da

[...] direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornavam-se integrados (ELIAS, 1993, p. 196).

A menor ou maior complexidade das cadeias de interdependências, vai definir o

grau de pressão formativa sobre os atos e ações humanas. Numa sociedade mais simples, com pequena diferenciação das funções sociais e curtas as cadeias de ações que ligam os indivíduos entre si, o controle exercido sobre as condutas e sentimentos é menor. Numa sociedade complexa em que entre os indivíduos, em face da diferenciação das funções sociais está mais avançada, se estabelece maior interdependência, maior grau de entrelaçamento de funções, a tendência é um controle cada vez maior das pulsões, sentimentos e atos, em geral.

Os diferentes graus de controle ocorrem não só numa mesma sociedade em diferentes momentos de seu processo histórico como também, num mesmo período, quando se comparam diferentes estratos, grupos, regiões de uma mesma sociedade.

As explicações precedentes permitem extrair o seguinte "princípio de compreensão": o estudo de uma dada configuração social supõe "verificar a extensão das interdependências, o nível da divisão de funções e a estrutura interna das próprias funções" (ELIAS, 1993, p. 207).

Esses processos sociais se inscrevem nos indivíduos. O mecanismo, através do qual uma mudança na estrutura social se faz acompanhar de correspondentes mudanças na mentalidade humana tornando os homens sintonizados com o padrão vigente na sociedade do seu tempo, denomina *habitus*, desde 1939 em "A sociedade de corte"³.

A partir dos elementos apresentados por Chartier (1990, p. 113) em relação ao *habitus* na sociedade de corte, pode-se compreendê-lo como "economia psíquica". Não é apenas uma maneira de pensar, "mas toda a estrutura da personalidade", ou ainda, "uma segunda natureza", característica de um

² Aqui Elias se detém, como Marx Weber em sua definição do Estado, em um único aspecto da formação e estrutura do Estado: instituição que tem o monopólio do exercício da força física. (ELIAS, 1994, p. 17).

³ Relação similar é estabelecida por Ponofsky (1991, p. 15) ao identificar as conexões entre arquitetura gótica e a escolástica. Para ele, trata-se de uma relação de causa e efeito "que resulta de um processo de difusão genérico, e não de influências diretas. Forma-se a partir do que poderíamos denominar, por falta de um termo melhor, um hábito mental - através do qual aqui compreendemos esse surrado lugar-comum em seu sentido exato, escolástico, como 'princípio que rege a ação', *principium importans ordinem ad actum* (Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*). Tais hábitos mentais exercem sua ação em qualquer cultura ...".

dado estágio do desenvolvimento social.

Um processo de remodelação da afetividade que submete o homem [...] a uma rede apertada de autocontroles automáticos que re-freiam todos os impulsos espontâneos, todos os movimentos imediatos. Este habitus [...] produz uma forma de racionalidade inteiramente específica, [...], que deve adequar exatamente cada conduta à relação onde ela se inscreve e adaptar cada comportamento à finalidade que ele deve permitir atingir (CHARTIER 1990, p. 113).

A compreensão do hábitus não pode se dar isoladamente do estudo da formação social em que se inscreve. Pelo contrário, é preciso, que ao lado da investigação sobre as idéias em curso ou em mudança, das formas de cognição existentes, da regulação dos impulsos e sentimentos, levar em conta “as mudanças da interdependência humana em conjunto com a estrutura da conduta e, [...], todo o tecido da personalidade do homem num dado estágio do desenvolvimento social” (ELIAS, 1993, p. 236).

No curso da história humana ou mesmo de cada grupo social distinto, as pessoas são modeladas de acordo com as funções que desempenham, com sua posição na rede de interdependências, com o número de pessoas com as quais precisa sincronizar suas ações. Exemplificando, a racionalização que hoje se observa no ocidente é resultado da diferenciação das funções que acompanhou a crescente e inovadora forma de interdependência entre os indivíduos e a complexidade do tecido social.

O habitus, não diz respeito apenas ao indivíduo, mas também a uma formação social específica, “o habitus nacional de um povo”. Nesse caso, trata-se de dar à noção de ‘caráter nacional’ a dinamicidade que esta não possuía, vinculando-a ao “processo de formação do Estado a que foi submetido” um povo e ao desenvolvimento de uma dada configuração social ao longo do tempo.

Para compreender o desenvolvimento de um habitus nacional deve-se investigar que

peculiaridades, do processo de formação daquele Estado⁴, são significativas. Segundo o autor (ELIAS, 1997, p. 29),

os destinos de uma nação cristalizam-se em instituições que têm a responsabilidade de assegurar que as pessoas mais diferentes de uma sociedade adquiram as mesmas características, possuam o mesmo habitus nacional. A língua comum é um exemplo imediato. Mas há muitos outros.

O duelo, exemplifica, é uma destas instituições, na sociedade alemã.

As peculiaridades do processo de formação do Estado alemão, que deixaram marcas profundas no habitus nacional, são quatro (ELIAS, 1997, p. 16-29):

- Primeiro: “a localização e as mudanças estruturais no povo que falou línguas germânicas e mais tarde alemão, em relação às sociedades vizinhas que falam outras línguas”;
- Segundo: a posição inferior, subalterna, derrotada daquele povo, em consequência das lutas de eliminação travadas ao longo de sua história;
- Terceiro: o processo de desenvolvimento do Estado alemão marcado por “rupturas e correspondentes descontinuidades”;
- Quarto: o modo como os modelos militares foram adotados pelas classes médias.

O habitus nacional e o habitus ‘individual’ encontram-se interligados: o primeiro, representa os possíveis colocados à disposição do indivíduo por uma dada configuração social num dado momento histórico; o segundo, o possível que se inscreveu no indivíduo conforme sua função e posição no tecido social.

O estudo da sociedade alemã contém vários exemplos dessa interligação. Um deles:

a fragilidade estrutural do Estado alemão, a qual tentava constantemente as tropas estrangeiras de países vizinhos a invadir seu

⁴ Estado concebido como surgimento do “monopólio da autoridade central e o aparelho especializado para administração” de domínios tenitoriais e populacionais” (ELIAS, 1993, p. 98).

território, produziu uma reação entre os alemães que levou a conduta militar e as ações bélicas a serem altamente respeitadas e, com frequência, idealizadas (ELIAS, 1997, p. 20).

A tese do autor (apud CHARTIER, 1990, p. 109-110) é a seguinte:

à medida que o tecido social se vai diferenciando, o mecanismo sociogenético do autocontrole psíquico evolui igualmente no sentido de uma diferenciação, uma universalidade e uma estabilidade maiores [...]. A estabilidade particular dos mecanismos de autocondicionamento psíquico que constitui o traço típico do habitus do homem 'civilizado' está estreitamente ligada à monopolização do condicionamento físico e a solidez crescente dos órgãos sociais centrais.

Assim, verifica-se que o estudo de uma dada configuração social (pequeno ou grande grupo, uma região, uma nação), parte do particular - a maneira de convivência entre as pessoas - para o geral - as redes de interdependências e vice-versa, do geral - a formação do Estado - para o particular - o habitus que é individual e nacional.

Esse procedimento em que duas dimensões da realidade, tradicionalmente separadas, são envolvidas simultaneamente como face e contraface de um mesmo processo é uma preocupação central na obra de Elias. Manifesta-a em "A Sociedade dos Indivíduos", (1994, p. 8):

De conformidade com a transformação da sociedade, são também reconstruídas as relações interpessoais, a constituição afetiva do indivíduo: à medida que aumentam a série de ações e o número de pessoas de quem dependem o indivíduo seus atos, toma-se mais firme o hábito de prever conseqüências em longo prazo. E na mesma proporção em que mudam o comportamento e a estrutura da personalidade do indivíduo, muda também sua maneira de encarar os demais (ELIAS, 1993, p. 227).

Este procedimento de diluição de fronteiras entre o particular e o geral e até mesmo entre disciplinas, possibilita pensar as confi-

gurações sociais como "um todo relacional". Este "todo" é constituído, segundo Waizbort (1999, p. 92) pelo

conjunto das relações que se estabelecem, a cada momento, entre o conjunto dos elementos que o compõem. Tais relações são sempre relações em processo, isto é: elas se fazem e desfazem, se constroem, se destroem, se reconstróem, são e deixam de ser, podem se refazer ou não, se rearticular ou não. As relações se atualizam, ou se esgarçam, ou se fortificam, ou se mantêm, ou se enfraquecem. Mas, como quer que seja, há a cada instante algo vivo, em processo.

Desse modo, a idéia de causalidade ou de determinismo, recorrentes quando se estabelece relação entre micro e macro realidades, desaparecem para dar lugar à idéia de "correspondência", segundo Waizbort (1999, p.103) ou, como quer Miceli (1999, p.118), "para o âmbito da análise" dos diferentes objetos em disputa e dos sentidos envolvidos nos confrontos.

A dinâmica dessas inter-relações e interdependências que Elias coloca em sua análise se dá através de uma investigação psicogenética e sociogenética. Na primeira, o objetivo é

apreender todo o campo das energias psicológicas individuais, a estrutura e a forma tanto das funções mais elementares quanto as mais orientadoras da conduta do indivíduo.

Na segunda, estuda-se a

estrutura total, não só de um único Estado-sociedade mas do campo social formado por um grupo específico de sociedades interdependentes, e da ordem seqüencial de sua evolução (ELIAS, 1993, p. 238-239).

Para a implementação destas perspectivas de investigação, recomenda Elias (1993, p. 239), é preciso:

- corrigir hábitos tradicionais de pensamento, ou seja, romper com idéias enraizadas,

por exemplo, a idéia de causa, de determinação, da separação entre indivíduo e sociedade;

- estudar as estruturas e processos mentais e sociais em relação com os “diferentes estratos funcionais que convivem juntos no campo social...” para acompanhar as correspondências entre as várias estruturas;
- “levar em conta não só as funções ‘inconscientes’ e ‘conscientes’, mas a contínua circulação de impulsos entre uma e outras”;
- “levar em conta desde o princípio toda a configuração do campo social, que é mais ou menos diferenciado e carregado de tensões”. O que é possível por que o tecido social e suas mudanças históricas têm um claro padrão e estrutura;
- “investigar a totalidade do campo social o que [...] implica [...] descobrir as estruturas básicas, que dão a todos os processos individuais agindo nesse campo sua direção e marca específica. Envolve perguntar em que direção os eixos de tensão, as cadeias de funções e instituições da sociedade no século XV diferem daquelas dos séculos XVI ou XVII, e por que as primeiras mudaram na direção das últimas”;
- “interessar-se pelos problemas que facilitem a penetração nas regularidades subjacentes, através das quais as pessoas em certas sociedades são obrigadas a reproduzir uma vez após outra determinados padrões de conduta e cadeias funcionais específicas”;
- voltar-se para a estrutura do campo social “na inteireza de suas interdependências”.

Já é possível entrever nas indicações acima, que uma investigação, nestes moldes, mobiliza fontes de pesquisa variadas:

- a historiografia, para possibilitar que os fatos particulares, coletados e descritos, sejam integrados na recomposição do todo;
- correspondências, romances, poemas, canções, códigos de ‘boas maneiras’ ou “guias de comportamento”, tratados so-

bre costumes, registros de toda natureza sobre comportamento, episódios e práticas de todos os tipos são significativos para recompor o mosaico da totalidade social que as interligações e interdependências entre os homens estabelecem sem jamais terem planejado, ou mesmo desejado o que possibilita identificar os mecanismos de formação e os princípios de estruturação de uma dada configuração social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho indicado por Elias para o estudo de uma configuração social, qualquer que seja o grau de complexidade, permite reconstruir os infindáveis fios de entrelaçamento, reciprocidade e interdependências que compõem esse todo em sua singularidade. Permite, também, demarcar, em seu interior, as condutas, impulsos e sentimentos engendrados por uma dada configuração social.

Os passos a serem dados, nesta caminhada, supõem novos esquemas mentais e conceituais para penetrar nas regularidades e imanências; para apreender as interconexões que são estabelecidas entre as diferentes funções e esferas da vida social; e, em especial, para articular as tradicionais fronteiras do pensamento sociológico em torno da inteireza das interdependências da totalidade social.

As conseqüências desta nova conduta revelam-se na incorporação de toda sorte de informações, fontes e registros para a reconstrução metódica, conforme saberes produzidos por qualquer disciplina, do cenário complexo da vida humana. A compreensão é de que se o homem constantemente se constrói nada do que é humano pode ser estranho a quem pratica o estudo do homem (RIBEIRO, 1993, p. 10).

Por tudo isto, empreender uma investigação em conformidade com os pressupostos teóricos e metodológicos aqui examinados apresenta-se como um duplo desafio: reestruturar os esquemas de pensamento e romper os preconceitos sobre os materiais ‘significativos’ a serem coligidos numa investigação.

- BRANDÃO, Zaia. Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 24 a 28 de setembro de 2000. Trabalhos encomendados. Disponível em <http://www.anped.org.br/23/textos/te14.PDF>. Acesso em dez. 2004.
- CHARTIER, Roger. Formação social e "habitus": uma leitura de Norbert Elias. In: A História Cultural: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: DIFEL, 1990. (Col. Memória e Sociedade).
- CUIN, Charles-Henry; GRESLE, François. História da Sociologia. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Ensaio, 1994. - (Cadernos Ensaio Pequeno Formato; 10).
- DUNNING, Eric; MENNELL, Stephen. Prefácio à edição inglesa. In: ELIAS, Norbert. Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- _____. O Processo Civilizador. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.
- _____. O Processo Civilizador. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.
- _____. Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LEVINE, Donald N. Visões da Tradição Sociológica. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MICELI, Sérgio. Norbert Elias e a questão da determinação. In: WAIZBORT, Leopoldo (Org.). Dossiê Norbert Elias. São Paulo: EDUSP, 1999.
- NEIBURG, Frederico. O naciocentrismo das ciências sociais e as formas de conceituar a violência política e os processos de politização da vida social. In: WAIZBORT, Leopoldo (Org.). Dossiê Norbert Elias. São Paulo: EDUSP, 1999.
- PANOFSKY, Erwin. Arquitetura Gótica e Escolástica - sobre a analogia entre arte, filosofia e teologia na Idade Média. Trad. Wolf Hörnke. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- PONTES, Heloísa. Elias, renovador da ciência social. In: WAIZBORT, Leopoldo (Org.). Dossiê Norbert Elias. São Paulo: EDUSP, 1999.
- RIBEIRO, Renato Janine. Uma ética do sentido (apresentação à edição brasileira). In: ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador. Trad. Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.
- SOUZA, Jessé. Elias, Weber e a singularidade cultural brasileira. In: WAIZBORT, Leopoldo (Org.). Dossiê Norbert Elias. São Paulo: EDUSP, 1999.
- WAIZBORT, Leopoldo. Elias e Simmel. In: WAIZBORT, Leopoldo (Org.). Dossiê Norbert Elias. São Paulo: EDUSP, 1999.

A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO: DA *RATIO STUDIORUM* AO PROJETO DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral¹

RESUMO

O texto desenvolve uma revisão das condições estruturais das políticas educacionais voltadas para a formação de professor no ensino médio em seus resultados e fundamentos teóricos e ideológicos, que definem seus objetivos e modelam sua estrutura organizacional e de funcionamento, a partir de fatos, situações e projetos de avaliação e reestruturação do ensino normal, configurando-se num estudo bibliográfico que envolve os teóricos que estudam este tema e os planos, projetos e a legislação oficial dirigidos à formação de professor no ensino médio, implementados e/ou propostos até 1996.

Palavras-Chaves: Políticas educacionais – fundamentos teóricos e ideológicos – formação – ensino médio

ABSTRACT

The text develops a re-construction of the Educational Politics structural conditions turned to High School teacher's in its results and theoretical and ideological fundaments, which defines its objectives and makes its organizational and working structure, based on facts, situations and evaluations projects and normal teaching reorganization, as a bibliographic study that involves theorists who study this theme and the plans, projects, such as the official legislation concerned to the High School teacher's formation, implemented and/or proposed until 1996.

Key-Words: Educational politics – theoretical end ideological fundaments – formation – High School

Introdução

Diante da ausência até a década de 30 e da instabilidade de uma política direcionada à formação de professor na realidade educacional brasileira, tomamos como objeto de estudo as propostas de implementação desta política, abrangendo um período histórico um tanto longo ao ter como intenção analisar as diretrizes desta formação desde o domínio do setor educacional firmado pelos jesuítas até atingir as propostas de valorização do magistério contidas como projetos nas políticas governamentais da década de 90 do século XX.

Por se situar a realidade pesquisada em um intervalo de tempo passado como indica as colocações citadas anteriormente, as fontes usadas para o fornecimento das informações e dados deste estudo compõem-se da legislação que então se encontrava em vigor: Lei n. 4.024/61, Lei n. 5.692/71 e Parecer 76/72, segundo a perspectiva de análise e crítica proposta por Rommanelli (1978), Warde e Ribeiro (1980), Werebe (1980).

Os estudos acerca da articulação entre as políticas de formação de professor, a organização do ensino, a fundamentação teórico-política e ideológica, bem como a realidade que este profissional vai atuar, encontramos na literatura específica sobre a formação de professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau² elaborada por Mello (1984), Linhares (1988), Buffa e Nosella (1994) entre outros, que apontam para o fim dos cursos de formação de professores no ensino de 2º grau³, prevendo a permanência desta formação somente no ensino superior; e por Fusari e Cortese (1989), Pimenta e Gonçalves (1990), Cavalcante (1994) entre outros, que sugerem a implantação do programa de revitalização dos cursos de formação do magistério (CEFAMs).

Com o objetivo de caracterizar as políticas educacionais analisadas nos aspectos filosóficos, políticos e ideológicos, procurando relacioná-las com o contexto histórico do campo do conhecimento e das condições sócio-econômicas em que se instituíram, desenvolvemos uma discussão conceptual dos

* Recebido em: maio de 2005.

* Aceito em: junho de 2005.

¹ Docente do CCE/DEFE/Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. e-mail: carmensafira@bol.com.br

² Com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a denominação Ensino de 1º grau é substituída por Ensino Fundamental.

³ Com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a denominação Ensino de 2º grau é substituída por Ensino Médio.

termos formação e qualificação, considerando-os como duas categorias definidoras destas políticas.

2 Formação ou Qualificação de Professor

Para a análise das propostas de formação de professor no ensino de 2º grau diante da complexidade e problemática geradas pela própria legislação educacional, pelo avanço do conhecimento e redefinições das funções institucionais na sociedade, elaboramos uma abordagem teórica discutindo o significado dos termos “formação” e “qualificação”, acompanhando a revisão que Enguita (1989), Adorno (1995), Gentili (1995), Frigotto (1995) e outro fazem da vinculação destes termos ao contexto sócio-econômico, político e cultural, e de suas finalidades educativas no atual estágio da sociedade capitalista.

Sob a orientação destes teóricos encontramos a discussão do significado do termo formação no interior de um processo histórico que, às vezes, o situa como distinto da educação formal e, em outras vezes, o toma como uma finalidade própria do processo educativo. Ora, dando à educação a função de emancipação sócio-política do sujeito do conhecimento, tendo em vista os entraves de ordens sociais, política e cultural presentes nas relações sociais; ora, ainda, procurando identificar o processo educativo como uma unidade necessária entre a formação e a qualificação profissional.

A questão subjacente a esta indefinição do significado dos termos formação e qualificação, segundo os teóricos citados, encontra-se na distinção histórica entre trabalho intelectual e trabalho manual, bastante significativa na fundamentação das políticas educacionais que vêm norteando a educação escolar brasileira, que, de certa forma, demarca com nitidez a quem se dirige a formação, aqui tomada como científico-humanista, e a quem se destina a qualificação que seria a preparação para a prática de uma atividade econômica, no aspecto mesmo de trabalho técnico.

Entretanto, ao observarmos as propostas de formação de professores, segundo um referencial que se identifica com o processo de emancipação sócio-política e cultural, visualizamos certa aproximação da finalidade dada à formação com o significado do termo práxis, o qual concebemos como uma unidade orgânica entre a teoria que orienta a prática e a prática que, ao efetivar a teoria, a repensa e a reconstitui em processo dialético que parte do concreto para o abstrato, retornando ao concreto com uma condição de reelaborada. Assim, ao elaborarmos propostas formativas de professores sob a perspectiva que se centra na autonomia do sujeito pela assimilação da lógica do esclarecimento, da interpretação e compreensão da realidade educacional em suas dimensões filosófico-político, denunciemos o predomínio da razão instrumental, orientação teórico-ideológica positivista, em sua tradição histórica (GIROUX, 1986).

A racionalidade instrumental enquanto fundamentação do modelo de ciência e das teorias que definem as propostas de organização do trabalho – taylorismo e fordismo – tornou-se um princípio nuclear das formulações políticas que determinam os setores econômicos, culturais e educacionais das formações sociais capitalistas. Com esta dominância positivista em uma versão pragmatista e utilitária, os princípios de formação pela educação institucional passam a caracterizar-se como uma proposta de qualificação funcional, visando à inserção da pessoa no mercado de trabalho.

Das modalidades em que se expressa na atualidade da década de 90 a razão instrumental, enfocamos a “qualidade total” em sua vinculação com os princípios neoliberais e suas imposições ao processo educativo, buscando atingir os novos objetivos voltados para a globalização e competitividade de mercado. A aplicação destes princípios atinge o Brasil de forma definitiva somente na década de 90, redefinindo as políticas públicas estatais a partir das concepções norteadoras da atual proposta representativa da realidade capitalista, segundo as conclusões de Gentili e Silva (1995) e Frigotto (1995).

O projeto neoliberal se estrutura manipulando os interesses, necessidades e iniciativas do social, através da atuação da mídia e do sistema educacional institucional, utilizando, para tanto, o discurso valorativo da superioridade e eficiência das “novas tecnologias”, não só no setor produtivo, mas também nos setores encarregados de propagar a ideologia hegemônica nas diversas ambiências sociais.

Os novos recursos tecnológicos, agindo de forma controlada pelos interesses do novo padrão capitalista de acumulação do capital no setor educativo, evidenciam a retomada das orientações teórico-ideológica da teoria do capital humano, adaptada ao atual momento histórico da sociedade, possibilitando a consolidação das novas concepções de organização socioeconômica, política e cultural, como:

[...] globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ [...] (FRIGOTTO, 1995, p. 40-41).

A contradição da política igualitária de mercado pregada pelo projeto neoliberal pode ser sentida na exclusão de parcela da população sem a qualificação adequada ao modelo do mercado de trabalho e do mercado de consumo, devido mesmo à condição sócio-econômica e cultural do trabalhador/cidadão para se preparar dentro do nível de exigência do chamado trabalhador polivalente que deve apresentar uma “policognição”, permitindo-o assumir uma gama diversificada de funções no interior da empresa e da fábrica.

A racionalidade técnica subjacente na política de formação de professor que se disseminou na década de 70, vista na contemporaneidade da política neoliberal, pode ser considerada uma racionalidade neotecnicista (FREITAS, 1992), com a aplicação das “novas tecnologias”, principalmente na área da informática, tomando-as como uma dimensão da aprendizagem, como um dos saberes básicos para a capacitação cognitiva no processo de instrumentalização/

qualificação do educando. O professor, nesta perspectiva, torna-se um operacionalizador de instruções pré-programadas, preocupado somente com a eficiência e produtividade do modelo educacional.

A ênfase no “saber-fazer” dada pela política de formação de professor tem minimizado a importância de sua fundamentação teórica, o que pode ser explicado, segundo Freitas (1992), pela interpretação equivocada da condição de ser a educação uma prática social, sendo identificada com o “conceito de problema concreto” que identifica o professor como um profissional “prático”.

A formação de professor dentro desta visão praticista representa uma perspectiva típica da orientação tecnicista que desvincula a atuação do profissional do contexto sociocultural e político de sua própria origem e do ambiente onde desenvolverá sua prática docente, expondo um distanciamento entre projeto político pedagógico da escola e as condições e necessidades reais da comunidade a que serve. De forma que, a dissociação entre teoria e prática representa a própria ausência de um projeto que defina objetivos norteadores da prática pedagógica de formação de professor, que conduza a atuação do professor de forma consciente e participativa no processo de desconstrução/reconstrução da ideologia subjacente à realidade social.

Assim, com esta orientação teórica, política e ideológica do significado e aplicação dos termos qualificação e formação, desenvolvemos uma análise da fundamentação teórica das políticas de formação de professor, abrangendo a realidade nacional, reconstruindo o tipo de formação escolar dada ao professor em seus princípios político-filosóficos e didático-pedagógicos, em especial, caracterizando o professor das primeiras séries do ensino de 1º grau.

3 As Diretrizes Teóricas, Políticas e Ideológicas da Formação do Professor

A reconstrução destas políticas situa, como primeiro momento, a instalação da

Companhia de Jesus, ainda no período da colonização do Brasil que, segundo Brzezinski (1987), Fusari e Cortese (1989), proporcionava uma formação humanista clássica e literária, desvinculada da realidade social, características próprias do momento histórico europeu que representa: uma época em que predomina a filosofia cristã com a orientação teórica aristotélico-tomista, ou seja, a escolástica.

Entretanto, mesmo após a colonização e mudança da condição política – de Colônia para Império – o Governo não demonstra interesse em instituir uma política de formação de professor, registrando mesmo uma indefinição quanto à natureza desta formação, como nos informa Fusari e Cortese, não a situando nem no ensino médio, nem no ensino profissionalizante, sendo reconhecida como: “[...] formação geral, que possibilitava exercer a formação de professor” (1989, p.73).

A implantação de uma política de formação de professor só ocorre com o conjunto de decretos-leis conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, que reconheciam a natureza específica da formação de professor primário, como finalidade própria das escolas normais, que não se confundia nem como ensino médio, nem como profissionalizante. Com o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1949, as instituições de formação de professor/a são distribuídas em: Curso Normal Regional, Escola Normal e Instituto de Educação (BRZEZINSKI, 1987).

As reformas educacionais promovidas por Gustavo Capanema, entre 1942 e 1946, continuaram orientando a estrutura e funcionamento do ensino brasileiro até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, em 1961. Esta nova política educacional representada pela Lei n. 4.024/61, efetivamente, não determinou nenhuma mudança radical nas bases político-ideológica da educação brasileira, preservando a divisão já clássica de trabalho intelectual e trabalho manual sob a qual vinha se estruturando o ensino em âmbito nacional desde a época colonial (WARDE; RIBEIRO, 1980; WEREBE, 1980).

Com as transformações nos campos político-ideológico e econômico que se inicia na década de 60, com o processo de compatibilização da gerência estatal aos interesses das camadas hegemônicas, instala-se, no Brasil, um regime governamental militar-ditatorial sob a orientação do modelo norte-americano que se faz presente nos diversos campos das políticas públicas nacionais.

A orientação política que é dada às propostas educacionais escolares caracteriza-se como de cunho economicista, centrada, principalmente, na teoria do capital humano que prega a relação necessária entre a formação do profissional, a capacidade de produção e sua ascensão social. Representa uma concepção funcionalista e liberal da relação entre educação e trabalho, que vai conduzir a reforma de ensino superior (Lei n. 5.540/68), bem como definir as diretrizes da reforma do ensino médio (Lei n. 5.692/71), a partir dos convênios firmados entre o então Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (USAID).

Com esta Reforma, a organização curricular do ensino de 1º grau e do ensino de 2º grau, ficou composta por um núcleo comum e uma parte diversificada. A definição do núcleo comum, sob a competência do então Conselho Federal de Educação, foi regulamentada pelo Parecer n. 853/71; a parte diversificada, no ensino fundamental, sob a competência dos Conselhos Estaduais de Educação, deveria responder às necessidades, interesses e possibilidades locais em relação à escola e ao educando.

Na parte diversificada do currículo no ensino 2º grau, situam-se as disciplinas de natureza profissionalizante, ficando a competência de discriminá-las ao então Conselho Federal de Educação, inicialmente disciplinada pelo Parecer n. 45/72, que já definiria a qualificação profissional do educando; e, posteriormente, pelo Parecer n. 76/71, que orientava para uma formação ampla da dimensão tecnológica de uma área de produção, sem ainda definir uma qualificação Profissional (VIEIRA, 1978).

Assim, com esta proposta educativa que

ênfatisa os princípios economicistas, a eficiência e a produtividade, objetivando no ensino 2º grau a profissionalização, os cursos destinados à formação do professor como um dos recursos humanos necessários para operacionalizá-la têm sua estrutura reorganizada em alguns níveis de ensino a partir de dois esquemas gerais que formariam os professores em cursos regulares e mais estudos adicionais.

A proposta de formação de professor para as primeiras séries do ensino de 1º grau tem sua definição dada pelo Parecer do então Conselho Federal de Educação n. 349/72, que disciplina a “habilitação de 2º grau, para o exercício do magistério”. Esta legislação, mais específica do ensino do magistério, junto com o Parecer n. 45/72 definem o mínimo para as habilitações em geral, alteram as disciplinas mínimas profissionalizantes e explicitam melhor quanto aos seus objetivos, abrangências e natureza de conhecimento. Pelo último Parecer, a organização curricular do curso de formação de professor no ensino de 2º grau acompanha a organização geral do ensino de 2º grau, com um núcleo comum encarregado da formação geral do professor e de uma formação especial que se ocuparia com a profissionalização (WARDE, 1979; CAVALCANTE, 1994).

A Lei n. 5.692/71 em sua proposta de formação do profissional – no caso, o professor – propõe uma educação geral sólida para a prática do magistério, possibilitando a continuidade de estudo. Isso a partir da articulação entre as disciplinas teóricas e práticas, que, pelo Parecer n. 45/72, seriam atingidas pela interação entre as de formação geral, núcleo comum, art. 7º e a parte diversificada (formação profissional). Contudo, a organização curricular orientada pelo Parecer n. 349/72, que especifica o currículo para a habilitação magistério, apresenta uma desarticulação entre as disciplinas de formação geral e as específicas profissionalizantes do magistério (CAVALCANTE, 1994). Esta desarticulação, entretanto, é vista por Warde como inerente à história da organização da sociedade brasileira, pois:

[...] A unidade teoria-prática como foi proposta pelo Parecer n. 45/72 pressupõe uma racionalidade e flexibilidade do mercado de trabalho, assim como a unidade entre a escola e a produção – inexistente nas formações capitalistas. (1979, p. 86)

A Lei n. 7.044/82, redefine a finalidade da política educacional referente à relação entre educação e trabalho dada pela Lei n. 5.692/71, considerando-a não mais como “qualificação para o trabalho”, mas como “preparação para o trabalho”, tornando facultativa a profissionalização no ensino de 2º grau.

Ampliando a análise da habilitação magistério para além das intenções contidas na legislação oficial, temos delineado um quadro indefinido quanto a sua organização e funcionamento, com a intensificação do processo de desqualificação desta formação escolar, que teve seu início no momento em que a orientação educacional fundada no estilo tradicional – humanista clássico – entra em conflito com as novas exigências do contexto político-ideológico da organização social brasileira. A escola normal que vinha representando o centro de formação por excelência da elite nacional tem sua fase de importância e prestígio defasada em relação ao novo modelo educacional-pedagógico que enfatiza a ciência, a tecnologia e a produção como as metas a serem atingidas.

Autores como Pimenta e Gonçalves (1990) confirmam a contribuição da cartografia oficial gerada a partir destas novas exigências político-ideológicas para o processo de descaracterização e fragmentação da habilitação magistério, principalmente, pelo modo como o ensino normal passa a ser tratado pela Lei n. 5.692/71, que o identifica como uma habilitação profissional a mais no ensino 2º grau.

Como alternativa para mudar este quadro exposto, os autores citados, consideram necessária a formulação de um outro curso de formação, conservando a modalidade de ensino médio, não só reformular a proposta de formação para o magistério que se encontrava em vigor, bem como a instalação de um programa de valorização da profissão magistério.

Além dos estudos destes autores, este processo de desqualificação e descaracterização do ensino normal passou por uma avaliação diagnóstica elaborada pelo Centro Nacional de Formação de Professor, que também denuncia a condição precária da formação de professor nos aspectos de instrumentalização e capacitação dos mesmos para a prática docente. Pautado nos resultados desta avaliação diagnóstica o MEC propõe a transformação das escolas normais interessadas em Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que continuariam com o objetivo de formar e preparar o professor para a pré-escola, como também para as primeiras séries do ensino de 1º grau.

Os CEFAMs, além de formar o professor também teriam como funções: promover a atualização dos professores, a articulação entre os níveis de ensino, as disciplinas e os procedimentos teórico-metodológicos da prática docente e a escola onde atuaria como profissional, bem como teriam que desenvolver a formação política dos professores com a intenção de atuar conjuntamente com as camadas populares consolidando o processo de democratização da escola.

Entretanto, situando a proposta do CEFAM dentro de uma visão crítica de suas possibilidades reais, considerando o tipo de compromisso que, ao longo da história da educação, o Estado brasileiro vem demonstrando ter com os interesses e necessidades educacionais, questionamos a possibilidade de concretização de tal proposta, tendo em vista a abrangência dos objetivos a serem atendidos no âmbito político-pedagógico, bem como as exigências e necessidades que deveriam ser superadas não só na implantação do Projeto, mas também para sua manutenção, o que envolveria a definição de uma nova orientação da relação entre educação, sociedade e estado na realidade brasileira.

Como nos mostra Cavalcante (1994), após as primeiras experiências com o Projeto (CEFAM), desenvolvidas nos Estados do Piauí, Minas Gerais e Alagoas, no encontro de divulgação e avaliação realizado em Brasília, em 1984, foram colocados os seguintes pontos

como problemáticos para a implementação e realização dos objetivos do projeto: a tradição de cumpridora de tarefas da escola; a descrença dos docentes em projetos oficiais; a insuficiência de carga horária docente e do pessoal de apoio do trabalho escolar; carência de professores especializados para acompanhar o egresso; atraso na liberação dos recursos (CAVALCANTE, 1994).

Outra visão das escolas normais contrastando com o otimismo de revitalização desta modalidade de formação exposta, nos é dada pela crítica de Buffa e Nosella (1994), em que, considerando os dados fornecidos por pesquisas, primeira, sobre a Escola Normal de São Carlos (SP), entre 1911 e 1931; segunda, acerca do ensino de 2º grau, realizada em 1991, concluíram que a pretensão de revitalizar o ensino normal, pelo menos na realidade pesquisada, não se compatibilizava com a realidade do curso.

Para estes autores, não há somente a defasagem da qualidade da formação de professor, mas também o contingente populacional qualificado que não encontra como se engajar em uma atividade produtiva no mercado de trabalho, com a simples formação técnica de nível de 2º grau. Argumentam ainda que os fins do ensino de 2º grau deveriam perseguir não o profissionalizante centrado em uma filosofia pragmatista-funcionalista das relações sociais, nem tão pouco em uma pedagogia tecnicista sem fundamentação científica necessária para desenvolver nos educandos a capacidade crítica e compreensão da realidade histórica das organizações sociais, mas uma formação mais sólida nas dimensões filosófica, científica e tecnológica, tendo o trabalho como um princípio educativo e não como um objetivo pré-estabelecido a ser atingido a médio prazo ou longo prazo.

A educação enquanto pertencente ao campo das políticas públicas, no segundo semestre da década de 80, tem suas diretrizes orientadas pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto-1980/85. Neste documento as prioridades voltam-se para a alfabetização do meio rural e da periferia urbana,

sendo ampliadas com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República e o Plano de Metas – 1986/89, passando a visar a toda população.

Com o propósito de atingir as prioridades dos Planos citados, o Governo mantém os programas ainda implantados no último governo militar (Projeto Vencer, Alfa, Programa Nacional do Livro Didático) e implanta o Projeto das 200 Escolas Técnicas, Nova Universidade e substitui o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral pelo Projeto Educar. Como uma medida de resultado mais imediato, é organizada uma avaliação diagnóstica da realidade educacional do País, denominada de Dia Nacional de Debate da Educação, conhecida por “Dia D da Educação”, como resposta a uma série de sugestões propostas pela então Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), visando a: distribuição de recursos, valorização do ensino público, educação de jovens e adultos, educação rural, educação especial, valorização do magistério, reformas curriculares, gestão escolar e articulação dos três segmentos escolares (CUNHA, 1991).

Concomitante ao projeto de expansão do ensino técnico, o MEC propõe a extinção do CENAFOR e institui uma Comissão coordenada por José Cerchi Fusari, então Coordenador do Ensino Regular de 2º grau, no MEC. Esta Comissão composta por representantes das diversas regiões e técnicos do MEC dedicou-se a diversos temas, tais como: currículo, financiamento, disciplinas específicas do profissionalizante, das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, bem como da proposta de formação dos cursos normais, preocupados com sua descaracterização, segundo colocação feita no documento “Pré-Proposta de Política para o Ensino de 2º grau”, divulgado pelo MEC, em 1986.

Entretanto, o MEC não levou em conta nenhuma das considerações presentes na proposta resultante da avaliação do ensino médio feita pela Comissão anteriormente citada, que questionavam, entre outros aspectos: a

política privatista dominante na orientação do MEC, a concepção de formação dividida em propedêutica e para o trabalho presente na proposta curricular como formação geral e formação especial, a presença das disciplinas OSPB e EMC, por considerar a cidadania uma dimensão da formação proporcionada pelo conjunto de conhecimentos que compõe todo o currículo como um todo e não fragmentada em disciplinas específicas.

As mudanças promovidas nas diretrizes políticas do ensino de 2º grau, que se reduziram ao campo das disciplinas, não enfocavam diretamente o ensino das escolas normais, transformadas em cursos de formação do magistério, como também não indicou nenhuma proposta de valorização de professor nos aspectos salariais e de qualificação profissional. Pesquisas realizadas acerca da realidade dos cursos de Habilitação ao Magistério, que desde a década de 70 já denunciavam a intensificação da crise de desqualificação destes cursos, assim expressam o estado em que se encontravam:

[...] As 4221 escolas do país com curso de Habilitação Magistério (e que atendem a um total de 616 mil alunos) não preparam professores qualificados para as primeiras séries. (SASAKI, 1988, p.12)

E, além do aspecto da má qualidade do ensino, a pesquisa ainda acrescenta os seguintes aspectos que só contribuem para intensificar a problemática do ensino fundamental:

Como se não bastasse, há uma má distribuição das escolas com curso de habilitação Magistério pelo território brasileiro. Por conta disso, as regiões Sul e Sudeste (2965 escolas) formam mais professores do que a rede de ensino absorve, enquanto no Norte (161 escolas) há carência de profissionais habilitados. Não é de espantar, portanto, a grande presença, nessa região, de professores leigos no sistema educacional (14,4 % do total do Magistério) [...]. (SASAKI, 1988, p.15)

Assim, de posse desse diagnóstico da realidade do ensino normal, o Ministério da Educação aciona o CENAFOR, visando a ela-

borar um projeto para redimensionar o ensino do magistério, em abrangência nacional, sendo que, com a extinção deste Órgão, o projeto foi substituído por:

[...] um convênio entre a Secretaria de Ensino de 2º grau do MEC e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo [...], coordenada pela professora do Centro de Educação da PUC, Selma Garrida Pimenta. (SASAKI, 1988, p. 16)

A formação de professor no ensino de 2º grau, finalidade das escolas normais, que ganha a natureza de qualificação ao magistério ainda pela Lei n. 5.692/71, torna-se objeto de estudo em conjunto com a busca da superação do analfabetismo, melhoria da educação infantil e do ensino de 1º grau, no início da década de 90, a partir das medidas adotadas pelo Governo Federal diante das condições precárias do professor nos aspectos formativos e profissionais, propondo como uma das saídas o Programa de Valorização do Magistério, em que inclui a participação do professor na gestão da escola, a consolidação do concurso público para ingresso na profissão, garantia do plano de carreira, uma formação adequada, com aperfeiçoamento constante e remuneração compatível com a natureza do trabalho docente.

O Programa de Valorização do Magistério, por considerar como intrinsecamente relacionado à melhoria da qualidade do ensino e as condições de trabalho do professor, objetivava não só a qualificação em serviço (reciclagem), mas, principalmente, reavaliar os cursos de formação de professor no ensino superior e no ensino de 2º grau. Entre outras ações para realizar estas prioridades, estavam previstos:

a) capacitação em 1992, através de meios convencionais e de educação à distância, de 1/3 dos docentes da rede pública de ensino fundamental [...];

[...]

b) avaliação crítica dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) e das escolas normais, identificando aquelas instituições de maior potencialidade para apoio;

[...]

c) treinamento e capacitação de 97.500 professores do ciclo básico ou do conjunto de 1ª/3ª séries, em 1992, visando aumentar suas competências e assim melhorar o desempenho dos alunos, reduzindo a repetência e aumentando suas possibilidades de progressão. (BRASIL, MEC, 1992, p. 8-13)

No início da década de 90, mesmo o Governo apresentando projetos e planos referentes ao campo educacional, a realidade educacional continuou a demonstrar uma decadência crescente em sua oferta escolar não só em seu aspecto quantitativo, mas também na qualidade da formação proporcionada, tanto no campo científico como no campo profissionalizante.

Ter a prática do professor como um dos elementos que contribui para a qualidade da educação, implica em questionar a formação acadêmica deste profissional, a estrutura das instituições de ensino nas dimensões da transmissão e produção de conhecimento, bem como na dimensão de gerenciamento do ensino, sendo que a atuação profissional do professor igualmente envolve a agência contratante e as condições de trabalho que também determina a qualidade do desempenho deste profissional.

Assim, tomando-se a formação do professor e as condições do trabalho docente, encontramos instituições de ensino com profissionais descomprometidos com suas práticas, sem qualificação necessária para exercer o magistério, sem incentivos para a participação em cursos de capacitação, entre outras carências. Aos professores, principalmente para os que atuam nas primeiras séries de escolarização, não há incentivos nem no momento de sua formação, nem em sua atuação como profissional.

Entre 1992 e 1994, como realidade específica, mas dependente do plano político econômico do Governo, permanece como prioridade da política educacional a "erradicação do analfabetismo" e a "universalização do ensino de 1º grau", que ao buscar fundamentação na Pedagogia da Qualidade torna a revi-

são da política de formação de professor uma das metas a ser contemplada, tendo em vista elaborar e implementar medidas que, de fato, superassem a deficiência do magistério do ensino fundamental. Com a intenção de atingir, principalmente, as primeiras séries de escolarização, o MEC decreta medidas tomadas a partir da avaliação feita na rede de ensino em âmbito nacional, através de eventos organizados com a finalidade específica de reestruturação do ensino fundamental, tendo como núcleo temático principal “o direito de todos à educação”.

Durante os debates em torno do tema “o direito de todos à educação”, a realidade do ensino fundamental teve suas condições políticas e pedagógicas denunciadas, questionadas e consideradas como precárias e insuficientes para proporcionar uma formação de qualidade, tomando o magistério como um dos fatores básicos para a reestruturação deste nível de ensino; sendo que, a própria realidade do magistério já exige uma política específica não só de reestruturação dos cursos de formação de professor, mas também das condições de trabalho dos docentes, visando a qualidade de sua prática pedagógica e o seu reconhecimento social enquanto profissional.

Desta forma, encontramos no evento citado referências à necessidade de capacitação e profissionalização dos docentes, tendo em vista a implementação das medidas que proporcionem transformações qualitativas no ensino de 1º grau. Assim, na Semana Nacional de Educação para Todos (1994), o Painel III apresenta como tema: Magistério: Padrão de Formação, Capacitação e Carreira, com a seguinte introdução:

Nenhuma reforma educacional terá êxito no Brasil, se não for possível atingir, progressivamente, padrões aceitáveis de qualidade na carreira do magistério. Esta qualidade deve ser vista em três dimensões: a função pedagógica do professor, sua profissionalização e as condições de trabalho docente. São três aspectos indissociáveis, que precisam convergir para a meta de universalizar a educação fundamental. O discurso da valorização do magistério nun-

ca se efetivou. Inúmeras tentativas promissoras de políticas educacionais têm sido prejudicadas ou mesmo interrompidas por greves, reivindicações salariais, etc. Por outro lado, tanto a formação quanto a capacitação estão diante do impasse da qualidade e da adequação, que não será ultrapassado se um novo cenário não se instaurar. Por último, tem-se ainda o problema da infra-estrutura pedagógica da escola, que está longe de atingir padrões mínimos de oferta. (SEMANA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. BRASÍLIA, MEC, 1994, p. 85)

As propostas de valorização do magistério debatidas na Semana Nacional de Educação para Todos (1994) resultam no Programa de Profissionalização do Magistério e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, que representam as intenções expressas pelo Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica. Destas propostas participam o Governo e entidades não-governamentais, assistidos pelo Programa de Cooperação Educativa Brasil-França, que vem desenvolvendo atividades específicas de formação de professor.

Os programas desenvolvidos a partir da cooperação franco-brasileira envolvem os educandos dos cursos de formação de professor e os professores que já estivessem no exercício da docência no ensino 2º grau e no ensino superior. A ação deste Programa orienta-se por uma perspectiva político-pedagógica de:

[...] Qualidade profissional dos professores, que assegure alto nível de formação geral/cultural, competências didático-pedagógicas, domínio de conhecimentos escolares específicos, consciência do papel social do professor e construção de identidade profissional. (BRAULT, 1994, p. 10)

E, por uma perspectiva técnica:

[...] De transformação de Institutos de Educação de nível médio em Institutos de Formação de nível superior, destacando-se o apoio à implantação do Instituto de Formação de Professores (IFP) no Estado do Rio Grande do Norte, do Projeto-Piloto de Formação de Professores em níveis superior

para o Pré-Escolar e Série iniciais do Ensino Fundamental, no Centro Tecnológico de Qualidade da Educação, no Estado do Rio de Janeiro e do Centro de Referência do Professor, no Estado de Minas Gerais. (BRAULT, 1994, p. 10)

Esses movimentos no campo da educação organizados pelo Governo com participação de entidades não-governamentais com a finalidade de promover transformações radicais no interior da escola, melhorando a qualidade do processo ensino-aprendizagem, diminuindo o índice de evasão e repetência escolar, intensificando a relação entre escola e sociedade, tentando extinguir a categoria de excluídos da escola e buscando a qualificação e profissionalização do professor, não evoluíram o suficiente para ir além das propostas.

As medidas governamentais indicadas para o quadriênio – 1995/1998 – visavam a concretização das metas previstas para o campo educacional, tais como: atender a toda população não escolarizada, qualificar o processo de ensino-aprendizagem, valorizar os profissionais de ensino. Além dessas metas, o Governo também previa a continuidade dos planos, reformas e programas educacionais já em andamento, assim como a implementação de novas medidas voltadas para a autonomia da escola, diversidade dos recursos e meios de divulgação do conhecimento, tornando o acesso mais equitativo, atingindo uma população mais diversificada, para o que propõe os programas: Educação à Distância, TV Escola e o Programa de Informática na Educação.

Como medida específica para o magistério, foi instituído pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, ficando o gerenciamento sob a competência de conselhos instituídos no âmbito Federal, Estadual e Municipal, com autonomia para “[...] acompanhar e controlar a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos [...]” (BRASIL, MEC, FNDE, 1997, p. 25), mas que só entrou em vigor a partir de 1998, com o objetivo, exclusivo, de administrar os recursos financeiros destinados ao ensino fundamental e aos

programas de valorização do magistério.

Além dessas medidas particulares no campo da educação, reestruturando a política educacional dirigida à formação de professor, foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 (Lei n. 9.394). Por esta nova legislação a formação de professor passa a ser oferecida, principalmente, na educação superior, em Universidades, Institutos Superior de Educação e na Escola Normal Superior, sendo que, permanece como exigência mínima para a prática docente na educação infantil e nas primeiras séries do ensino de 1º grau a formação do professor no ensino de 2º grau, nas escolas normais (SAVIANI, 1997).

Considerações Finais

Constata-se com este estudo das medidas oficiais que nortearam e norteiam a formação de professor no ensino de 2º grau, que, gradativamente, acompanhando as transformações econômicas e político-ideológicas no interior da sociedade brasileira, as exigências de qualificação, primeiramente mais emancipatórias com a instituição de diretrizes específicas para esta modalidade formativa, são assimiladas pelas instâncias governamentais – entre as décadas de 40 e 60 do século XX; em seguida, passam a se expressar sob a orientação de uma política instrumentalista, com a concepção de qualificação funcional e técnica, concretizando-se, desta forma, nas décadas de 70 e 80 do século passado.

Estas orientações político-ideológica da formação de professor, na realidade educacional brasileira, demonstram, historicamente, o processo de desqualificação formativa deste profissional no ensino 2º grau e, conseqüentemente, o fortalecimento da reivindicação de tornar sua formação uma competência do ensino superior, com a perspectiva de ampliar sua fundamentação teórica – científico-filosófica – e instrumental, proporcionando-lhe, assim, subsídios mais consistentes para desenvolver uma prática docente crítica e transformadora.

- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Programa do MEC para 1992. Brasília, 1992.
- BRASIL. CEPAM. Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério: guia para sua operacionalização. São Paulo, 1997.
- BRAULT, M. A formação do professor para a educação básica: perspectiva. Brasília: MEC/ UNESCO, 1994.
- BRZEZINSKI, I. A formação do professor para o início da escolarização. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiás/Secretaria de Educação, 1987.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. Formação de professores de 1ª à 4ª séries: escola normal e pedagogia. São Carlos (SP): Ed. da Universidade Federal de São Carlos, 1994. Mimeografado
- CAVALCANTE, M.J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- CUNHA, Luis Antonio. Educação, estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.
- ENGUITA, M.F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, Luiz C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUSARI, J. C.; CORTESE, M. P. Formação de professores a nível de 2º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev., 1989.
- GENTILI, P.; SILVA, T. T da. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública. In: GENTILI, P. et ali. Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.
- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LINHARES, C. F. S. A escola e seus profissionais: tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1988.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.
- ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SASAKI, R. Uma fábrica sem controle de qualidade. Revista Nova Escola, n. 26, p. 12-22, nov., 1988.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campina (SP): Autores Associados, 1997.
- SEMANA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993: Brasília). Anais, Brasília: Mec; Secretaria da Educação Fundamental, 1994.
- VIEIRA, E. Modelos para implementação da reforma de ensino de 1º e 2º graus. Formação especial. In: GARCIA, W. E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 80-105.
- WARDE, M. J.; RIBEIRO, M. L. S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, W. E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 195-204.
- WEREBE, M. J. G. Alcance e limitações da inovação educacional. In: GARCIA, W. E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978. p. 244-264.

A IMPLEMENTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Maria Teresa de Jesus Andrade Portela*

Maria da Glória Soares Barbosa Lima **

RESUMO

Ao tratarmos acerca da interdisciplinaridade, emergem, dentre outras, duas questões pontuais: a primeira é a postura das universidades na gestão do ensino. A segunda é a profissionalização e preparação do professor-formador para uma atuação interdisciplinar. Nesse sentido, este trabalho trata de um estudo empírico que tem o objetivo de refletir sobre as principais ações que interferem na implementação da interdisciplinaridade no Curso de Administração, especialmente dos fatores que possam favorecer ou dificultar esse processo no decorrer da formação do administrador. A base da pesquisa foi constituída a partir de dados bibliográficos, com análise qualitativa, comparativamente às mais recentes publicações sobre as exigências educacionais contemporâneas. Nesta reflexão, esperamos contribuir para ampliação das discussões entre os interessados neste âmbito, sejam gestores de ensino ou profissionais da área, notadamente daqueles que se ocupam em formar os futuros administradores, no caso, os professores. Entendemos que as atividades profissionais do administrador "exigem" uma concepção integrada de ensino até porque a peculiaridade de sua formação, por equipes multidisciplinares, "por si só" recomenda uma ação interdisciplinar.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade - formação interdisciplinar – professores formadores – profissionalização docente.

ABSTRACT

Two essential points arise when we talk about interdisciplinary studies: the first one is the attitude of the universities related to the management of teaching. The second one is the professionalization and training of former-teacher for an interdisciplinary performance. Therefore, this paper is an empiric study which is being developed on the Master's degree in Education of the UFPI (Federal University of Piauí State). The main aim of this paper is reflecting about the actions that interfere in the arrangement of interdisciplinary curricula, especially the factors that may favor or raise difficulties the implementation of the manager. This paper was developed based on bibliographic data under qualitative analysis comparatively to the most recent publications on the contemporary educational demands. It is expected this reflection contribute to broader discussions among the ones who are interested in this issue, specifically the ones who from the future managers, e the teachers.

Key-Word: Interdisciplinary studies – former teachers – professionalization - formation.

1 INTRODUÇÃO

Ao analisarmos as atividades profissionais do administrador, constatamos que estas se desenvolvem, geralmente, em equipes multidisciplinares. Essas equipes são formadas por profissionais de diversas áreas. Entretanto, apesar de o estudante de Administração ter a oportunidade de construir amplos saberes de uma formação geral aliados a saberes específicos da sua área de formação, comprovamos que esses conteúdos, no decorrer da formação inicial do administrador, são aplicados de forma dissociada uns dos outros, condição que não contribui, por parte

do aluno, para obtenção, e até mesmo para a produção de aportes teóricos, metodológicos solicitados no exercício profissional.

Constatamos, ainda, que, na prática, os modelos multidisciplinares de ensino, apesar da ampla difusão na atualidade e da mídia que envolve a terminologia interdisciplinar, muitas vezes definida por diferentes prefixos como: multi, plúri e trans, ainda não deram espaço para aplicação mais efetiva de uma concepção de ensino e de currículo que permita a construção de informações articuladas entre os diversos conhecimentos acumulados pela humanidade, a chamada interdisciplinaridade, baseada na interdependência

Recebido em: maio de 2005

Aceito em: junho de 2005

* Administradora

– Professora do Curso de Administração do Centro de Ensino Unificado de Teresina

– CEUT. Especialista em Administração para o Planejamento; em Controles na Administração Pública. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. e-mail: mteresaportela@uol.com.br.

** Professora Adjunta do CCE/DMTE/Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Doutora em Educação. e-mail: gloriasolima@hotmail.com

dos diversos ramos do conhecimento humano. Mesmo em formações acadêmicas, orientadas a criarem profissionais numa concepção mais generalista e com visão de conhecimentos amplos e integrados, como a Administração, o modelo interdisciplinar ainda não se constitui efetivamente na prática.

Ao analisarmos os currículos na formação inicial do administrador, emerge, dentre outras, uma questão pontual, o administrador é um profissional que requer um conhecimento amplo e generalizado em face da abrangência e diversidade de áreas em Administração. Diante desta realidade, comporta indagar: Por que a interdisciplinaridade que, a priori, representa uma concepção de saber em que a interdependência e a premente comunicação entre as diversas disciplinas se impõem, para facilitar a assimilação de um conhecimento amplo, harmônico e integrado, ainda não se constituiu, generalizadamente, uma realidade entre os modelos de currículo nos Cursos de Administração?

Para melhor entendermos esta questão, torna-se necessário analisarmos, pontualmente, alguns aspectos que interferem ou que estão relacionados à temática em pauta. Assim conseguiremos entender ou decifrar os caminhos de uma formação interdisciplinar e os porquês de os currículos dos Cursos de Administração atuarem timidamente nesta direção. Ou, o que é mais grave, entendermos melhor o porquê destes currículos não terem ainda trilhado, efetivamente, os caminhos da interdisciplinaridade que, em nosso entendimento, parece aspecto óbvio e essencial ao alcance dos objetivos de uma formação profissional generalista como a de administrador. Agrega-se a esta compreensão o fato de a sociedade estar, cada vez mais, a requerer um profissional detentor de um amplo saber, corroborando com a lógica do capitalismo de que, a partir de um conhecimento polivalente, produzimos mais e com maior valor.

Propomo-nos, com este estudo, colaborar com a discussão acerca da necessidade de implementar, no ensino de Administração, um dinamismo próprio, consoante com as recomendações dos novos paradigmas

curriculares, perspectivando deixar fluir um ensino que possibilite desenvolver características de valoração profissional numa visão holística, hoje tão requerida pelas organizações empresariais.

Com este intuito, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo objetivando refletir sobre as principais ações que interferem na organização de currículos interdisciplinares, especialmente os fatores que possam favorecer ou dificultar a implementação da interdisciplinaridade no processo de formação do administrador. Essa reflexão perpassa a análise desde a postura no âmbito da universidade, na gestão do ensino, ampliando-se até a avaliação da preparação do professor-formador, tendo em vista sua profissionalização, bem como uma atuação interdisciplinar, privilegiando ações docentes articuladas entre as diversas disciplinas que formam o currículo de Administração.

2 AVALIANDO FATORES QUE INTERFEREM NA IMPLEMENTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO.

Para ampliarmos a análise desta questão, precisamos, antes, fazer uma reflexão sobre a prática docente junto aos cursos de Administração, de modo a apreciar a atuação e a postura pedagógica dos professores-formadores do administrador nos referidos cursos de graduação, à luz do entendimento de Fazenda (2001, p. 17) de que “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”.

O entendimento da autora é o de que a prática interdisciplinar depende não só da orientação ou forma de condução expressa no projeto, mas da vontade e atuação dos agentes envolvidos no processo de ensino, conforme argumenta:

Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas

para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Neste sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor (FAZENDA, 2001, p. 17, grifo da autora).

Analisando as características que se sobrepõem ao professor-formador do administrador, percebemos que vários aspectos interferem na sua atuação, enquanto participante do processo de formação inicial desse administrador: sua qualificação profissional, suas práticas pedagógicas, sua profissionalização docente, sobressaindo-se, no entanto, em termos de preocupação mais urgente, a questão da implementação da interdisciplinaridade na formação desse profissional: o envolvimento, a disponibilidade, a vontade de atuar num projeto desta envergadura.

Como já sinalizamos, a reflexão baseia-se na ótica do entendimento de Ivani Fazenda sobre a implementação de um projeto interdisciplinar que, a propósito destaca:

A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento - envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. [...] Num projeto interdisciplinar, comumente, encontramos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnoseológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além. [...] O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir (FAZENDA, 2001, p. 17-18, grifo da autora).

Esta compreensão nos leva a argumentar que, para obtermos êxito num ensino interdisciplinar, é preciso que os agentes envolvidos com a docência no ensino superior, como é o caso a que se refere este estudo, de um lado, considerem que as instituições de ensino estejam engajadas num processo de busca contínua do conhecimento, consorciando o ensino à pesquisa e à prática, munidas da vontade única de criar um ambiente propício

a esse ensino, comprometido com sua qualidade; de outro lado, levem em conta os professores com disponibilidade, comprometimento, vontade e determinação para desenvolverem um trabalho partindo de uma prática docente reflexiva e compartilhada com seus pares, articulada com as necessidades formativas dos alunos e da sociedade em geral.

A despeito dessa compreensão, sabemos que a realidade da maioria dos cursos de graduação, ainda, não se enquadram nessa perspectiva, particularmente os cursos de formação de administradores, onde a maioria dos professores, principalmente em instituições privadas, não conta com certo nível de disponibilidade e, muito menos, com dedicação exclusiva à atividade docente. Na verdade, é como referem Pimenta e Anastasiou:

Nesses casos, o papel docente centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago. Como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica, ficando todo o tempo disponível utilizado para deslocamento e sala de aula. [...] O trabalho individualizado e solitário, a que é habitualmente submetido em nossa cultura institucional, fica desta forma mais próximo de uma "venda de hora/trabalho", acentuando a possibilidade do aumento do magistério superior como atividade de complementação salarial ou bico, como é vulgarmente chamado, com o respectivo aumento numérico do profissional "dador de aulas", absolutamente o oposto do que é hoje necessário. (PIMENTA; ANASTASIOU 2002, p. 125-126).

Outro aspecto agravador dessa situação é que as instituições de ensino, particularmente as IES privadas, que além de não desenvolverem o ensino em interação com a pesquisa, ainda não oferecem ao docente as condições de trabalho que lhes permitam planejar sua carreira numa perspectiva profissional e desenvolvimento de seu processo de profissionalização docente, considerando-se que:

Neste contexto, ensinar restringe-se ao tempo de sala de aula, e, por sua vez, as res-

ponsabilidades institucionais com o docente limitam-se às da contratação trabalhista. [...] Ainda ocorre a contratação por bloco de aulas, reunidas em períodos específicos dos cursos, ficando o professor vinculado à instituição apenas por aquele período e não havendo compromisso institucional nem direitos trabalhistas outros senão os contratuais temporários (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 119-125).

Desta forma, nossa percepção é de que, para implementação de um ensino interdisciplinar nos cursos superiores, notadamente nos cursos de Administração, faz-se necessário o comprometimento das instituições e dos professores, comprometimento esse que precisará ser revertido em disponibilidade das partes no interesse pelo desenvolvimento de um ensino atrelado à reflexão, à pesquisa, bem como ao projeto de profissionalização docente.

Entendemos, entretanto, que esta não é a realidade atual de nosso país, de nossas IESs, o que nos leva a admitir que, para implementar um ensino dentro de uma perspectiva interdisciplinar, precisamos, antes de tudo, lutar por mudanças no contexto real, numa dimensão bem mais ampla, que permita redirecionar a situação atual do ensino superior no Brasil, a exemplo do que vem ocorrendo em outros países, particularmente em Portugal, Espanha, Estados Unidos e Inglaterra. Sobre este aspecto, Pimenta e Anastasiou referem que:

Mais recentemente, a partir dos anos 90, a pauta de discussões incluiu a questão da docência (e dos docentes) do ensino superior. Nesses países, os temas acima referidos ganharam espaço nas universidades e nas pesquisas, colaborando para a proposição das políticas educacionais e de formação de professores, o que ocorreu também nos sindicatos, às vezes em colaboração com as universidades e com os sistemas públicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 130).

Consideramos, entretanto, que na dimensão atual, de globalização econômica, especialização do conhecimento e redes de comunicações eficientes, faz-se necessário que

as IESs, as particulares inclusive, sejam conduzidas a perceber o ensino dentro de uma visão mais compartilhada, mais democrática, e menos mercantilista. Partindo desta compreensão, comporta corroborá-la com a seguinte afirmação:

A Administração Escolar, inspirada na cooperação recíproca entre os homens, deve ter como meta a constituição, a escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva” em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (PARO, 2001, p. 160).

Ainda, acerca desta questão, Paro reforça seu posicionamento crítico, ressaltando que:

Os professores e o pessoal técnico-pedagógico (orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos etc.) também são trabalhadores e como tais possuem seus interesses ligados a essa condição. Mas eles são, acima de tudo, os educadores, por excelência, da escola, ou seja, as pessoas encarregadas, em última instância, das atividades-fim da instituição escolar. Como tais, sua presença numa administração democrática da escola deve ser preponderante, já que eles são os autênticos “produtores diretos” da educação escolar (PARO, 2001, p. 163).

Associando-nos ao entendimento do autor, rumo a uma compreensão similar na gestão do ensino superior, de tornar-se mais democrático, mais participativo, mais flexível e menos comercial, acreditamos na possibilidade de maior profissionalização docente decorrente de melhor e maior preparação, envolvimento e dedicação do professor de modo a demandar a operacionalização de um ensino interdisciplinar. Pois só ultrapassando as barreiras formadas pelos interesses antagônicos entre a gestão e os professores, efetivos construtores e transmissores do saber, será possível conseguir criar um ambiente institucional que possibilite o alcance efetivo do objetivo comum entre as partes, a

implementação da interdisciplinaridade no ensino, como já referida. Uma interdisciplinaridade que trate a problemática do conhecimento se revela enquanto atitude a ser assumida, postulando a permutação do fragmentário pelo unitário no que se refere tanto ao conhecimento universal, quanto ao conhecimento pessoal. O que, como nos diz Fazenda (1992), requer dos atores envolvidos diálogo, interesse, atitude de engajamento e de comprometimento pessoal, tendo em vista o estabelecimento dessa interdisciplinaridade.

3 INTERDISCIPLINARIDADE - UM DIFERENCIAL COMPETITIVO PARA A GESTÃO DO ENSINO EM ADMINISTRAÇÃO.

O atual estágio de desenvolvimento do capitalismo no mundo vem causando mudanças gradativas em vários setores da economia. Mercados tradicionalmente protegidos passam a ter suas barreiras desintegradas e organizações anteriormente detentoras de setores isolados ou restritos vêem-se concorrendo pela qualidade de serviços oferecidos por empresas competidoras antes inexistentes ou inexpressivas nesse mercado. As Instituições de Ensino Superiores são um exemplo desta realidade, portanto não podem, nem devem, revelar sentimento demasiado confiante com as fatias conquistadas, até agora, nesse setor da economia, visto que se trata de um fenômeno cujo processo de desenvolvimento requer dinamicidade, aliada ao papel intrínseco de evolução permanente do conhecimento. O entendimento de Tachizawa e Andrade sobre esta questão é que:

Como qualquer organização, as instituições de ensino têm por objetivo principal satisfazer as necessidades de seus clientes. Devem prestar serviços de ensino, de pesquisa e de extensão de qualidade e, concomitantemente, assegurar um bom ambiente de trabalho para seus funcionários. Essa necessidade de

prestar serviços de qualidade para clientes cada vez mais exigentes, num ambiente competitivo, tem levado muitas organizações, fora do contexto educacional, a adotar modelos inovadores de gestão. [...] Entretanto, no setor educacional, e no ensino superior em particular, os avanços têm sido modestos. (TACHIZAWA; ANDRADE, 2001, p.37-38).

Neste sentido, voltando nosso olhar para uma situação concreta, é visível como o mercado de Teresina-PI não foge a esta realidade, tendo em vista o elevado número de Faculdades em funcionamento nesta capital. Portanto, as IESs, particularmente as atuantes na oferta do ensino em Administração, têm-se defrontado com uma excessiva competição no ensino de formação superior. Um exemplo patente desta situação, é que, das 25 (vinte e cinco) IESs existentes na cidade 12 (doze) oferecem curso de graduação superior em Administração, totalizando uma oferta de 3.120 (três mil, cento e vinte) vagas ao ano¹, para um total de 15.841 vagas oferecidas em todos os 409 curso de educação superior no Estado.²

Esta particularidade de excessiva competição no ensino de Administração em Teresina não se constitui um caso isolado, reproduz o que ocorre, igualmente, na grande maioria das cidades brasileiras, fato que vem causando preocupação aos dirigentes das instituições privadas, que vêem, gradativamente, seus lucros ameaçados pela divisão do bolo, ocasionando um efeito de miopia diagnóstica, nesses dirigentes. Acreditamos que essa visão equivocada de mercado, que assalta a gestão do ensino em Administração, ocorre pela ansiedade de lucro e busca de redução imediata dos custos, situação que conduz a uma certa dificuldade da compreensão desses dirigentes sobre uma análise realística dos fatores que possam distinguir qualitativamente o ensino oferecido por suas instituições daquele oferecido pelas concorrentes.

Entendemos que o gerenciamento de uma instituição de ensino, num ambiente com-

¹ Dados obtidos em http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_instituicao.stm. Acesso em 10.04.2005.

² INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Números da Educação no Brasil 2001. Ministério da Educação. Brasília. Pub. 10-2001.

petitivo, exige, dentre outro posicionamento, um desaprender das velhas práticas e a adoção de posturas novas e arrojadas, compatíveis com a dinâmica de um estudo contínuo entre as ações de planejamento e a tomada de decisão. Exige, pois, a adoção de estratégias próprias, capazes de responder a mudanças rápidas de valores. Sobre esta questão, Rocha Neto argumenta, expressando o entendimento de que:

As IES que se tornarem mais capazes de identificar tendências e possibilidades de inflexões no processo de desenvolvimento da educação podem preparar-se melhor para a competição, presente e intensa em todos os ambientes. [...] Para realizar suas visões de futuro e cumprir suas missões institucionais, a dinâmica das mudanças ambientais exige a revisão contínua de suas estratégias e ações no âmbito de seus processos de planejamento e gestão. Considerando que a atividade de planejar para antecipar suas ações precisa ser realizada por todos, nos diferentes níveis e âmbitos de atuação da IES, é preciso formar redes de colaboradores para integrá-los no sentido de informar e instruir os processos decisórios, com base em avaliações prospectivas (ROCHA NETO, 2003, p.19-21).

Na atualidade, esse entendimento aponta para a aplicação de uma gestão do ensino interdisciplinar, em que a participação e a integração das partes envolvidas no processo de ensino, desde o planejamento à tomada de decisão, conduzirão, como conseqüência, à elevação do nível de motivação pessoal de todos, produzindo o envolvimento requerido que resultará na vontade, no desejo de realizar, de criar, de inovar, de ir além, preconizados por Fazenda como fatores preponderantes do ensino interdisciplinar.

Entendemos, pois, que uma ação caracterizada pela gestão participativa e democrática conduz naturalmente a uma reação, identificada no ensino interdisciplinar como a força propulsora e necessária para distinguir favoravelmente a IES, que se utiliza deste expediente, das demais num mesmo mercado.

Identificamos e defendemos, aqui, a vantagem da aplicação de um ensino interdisciplinar como diferencial competitivo capaz de reconduzir os processos operacionais para novas formas de trabalho, compatível com a velocidade de transformação do mundo globalizado e com a crescente conscientização social e política dos cidadãos no contexto atual do Século XXI.

4 CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E A TENTATIVA DE REALIZAÇÃO DE UM TRABALHO INTERDISCIPLINAR.

No âmbito de nosso campo de atuação docente e profissional, especificamente sobre a tentativa de realização de um trabalho interdisciplinar, acumulamos alguma experiência, no exercício prático de nossa atividade como professora de Curso de Administração em uma instituição de ensino superior privada, condição que nos tem oportunizado constatar as dificuldades para realização de um trabalho com característica interdisciplinar. Concretamente, colocamos como exemplo nossa intenção de desenvolver uma prática pedagógica conjunta com os professores de todas as disciplinas do último bloco de uma turma de formandos do Curso de Administração com Habilitação em Marketing³.

Essa proposta interdisciplinar de trabalho surgiu da necessidade de desenvolver uma atividade que pudesse agregar conhecimentos, estimulando o exercício da inovação sistemática, condição que atualmente entendemos como indispensável à sobrevivência das organizações no mundo dos negócios. Portanto, lançamo-nos na tentativa de exercitar as habilidades práticas dos alunos de modo a possibilitá-los para o desenvolvimento de técnicas de geração de um novo produto, num ambiente empresarial real, dentro das disponibilidades das empresas, que se engajaram no trabalho, colaborando com nossa idéia.

Estruturalmente, nossa proposta constituiu-se na formação de sete grupos de alu-

³ Projeto Café de Negócios. Realizado com a turma de formandos, do Curso de Administração com Habilitação em Marketing, idealizado e coordenado pela Prof^a Maria Teresa de J. A. Portela, ministrante da disciplina Projeto e Desenvolvimento de Produtos e Embalagens.

nos, que desenvolveram seus trabalhos em sete empresas distintas, isto é, ligadas a diversos ramos de atividades empresariais. A proposta sugeria que cada grupo fosse orientado por todos os professores nas suas diversas especialidades e áreas de conhecimentos, possibilitando aos alunos a orientação técnica para o desenvolvimento de um trabalho prático nas empresas por eles escolhidas, dentro

dos métodos estudados em sala de aula, de modo que todos eles pudessem perceber a interação e a integração possível entre diversas áreas de conhecimento em Administração.

As etapas do trabalho foram planejadas com o objetivo de orientar os professores e os alunos na execução das referidas tarefas, conforme demonstradas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: ROTEIRO PARA ORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS

Atividades	Orientador(a)
1º ETAPA - Nesta primeira fase é importante que o grupo seja orientado e preparado quanto aos aspectos, técnicas e métodos que facilitem a “quebra-de-gelo” e conquista da confiabilidade da empresa participante, assim como, sirva para dimensionar, com maior propriedade, o negócio da empresa.	Professor(a) da Disciplina Política de Marketing.
2º ETAPA – Nesta fase, cada grupo deverá trabalhar as técnicas de geração de idéias para fomentar o surgimento do maior número de novos produtos potenciais para a empresa, dissecando cada nova idéia em relação ao mercado-alvo, à concorrência e às estimativas aproximadas do tamanho do mercado, preço do produto, tempo e custo do desenvolvimento, custo de produção e taxa de retorno, com o intuito de selecionar a opção mais viável.	Professor(a) da Disciplina Projeto e Desenvolvimento de Produto e Embalagem.
3º ETAPA - A idéia selecionada, na etapa anterior, deverá ser aperfeiçoada em conceito de produto testável, com o intuito de estabelecer o perfil do consumidor-alvo, a partir das características definidas para o produto. Nesta etapa, deverá ser orientado, ao grupo, no que se refere às técnicas de desenvolvimento e teste de conceito.	Professor(a) da Disciplina Administração Mercadológica.
4º ETAPA - Nesta etapa deverá ser trabalhada, com o grupo, uma pesquisa de mercado, visando dimensionar tamanho, estrutura e comportamento do mercado-alvo do produto selecionado pelo grupo.	Professor(a) da Disciplina Pesquisa Mercadológica.
5º ETAPA - A partir do resultado da pesquisa deverá ser trabalhado com o grupo um plano estratégico de marketing, no qual serão descritas ações para um posicionamento planejado do produto no mercado, as metas de vendas, de lucro esperado para os primeiros anos e a longo prazo.	Professor(a) da Disciplina Planejamento Estratégico de Marketing.
6º ETAPA - Com base no plano estratégico de Marketing, deverá ser realizado estudo para avaliação dos canais de marketing e serem adotados, direcionando a escolha para aquele que melhor se adequar às características do produto.	Professor(a) da Disciplina Promoção e Distribuição de Produtos.
7º ETAPA - Estabelecido o plano estratégico e tendo-se escolhido os canais de Marketing, deverá ser elaborado o plano de comunicação desde a escolha da mensagem até a determinação do orçamento de propaganda para lançamento do produto no mercado.	Professor(a) da Disciplina Comunicação Publicitária.

Apesar de o trabalho ter sido concebido e planejado dentro de uma perspectiva de realização interdisciplinar, no decorrer de sua execução, não foi desenvolvido totalmente nessa dimensão. As dificuldades e as barreiras que tivemos de transpor foram muitas, exigindo um esforço maior do que supomos inicialmente. Os obstáculos iniciaram-se a partir da “venda” da idéia para quem supúnhamos seriam os principais interessados: os alunos. A coordenação das etapas dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos e orientados pelos professores também absor-

veu um tempo maior do que prevíamos, transformando-se num exaustivo processo de negociação e distribuição de tarefas, em que, por vezes, fugia à nossa percepção, a compreensão de fato, de que estávamos vivenciando uma experiência interdisciplinar de estudo.

Esta experiência serviu para constatar-mos a importância dos aspectos abordados por Nóvoa (1992), no que concerne à construção da identidade docente, ao apontar três características como essenciais: o desenvolvimento pessoal, que envolve o processo de

produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. Comprovamos o posicionamento do autor ao constatarmos que a vontade de fazer, de realizar, necessária ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, precisa surgir e edificar-se não só a partir do empenho individual do professor, o que decerto negaria esta dimensão, mas abrangendo as três vertentes do processo de ensino: pessoal, profissional e institucional.

Na verdade, acreditamos que o desejo e a satisfação da realização de um trabalho interdisciplinar, que devem acontecer no plano pessoal e profissional do professor, ocorrem como consequência da vontade institucional de propiciar as condições necessárias para realização de um ensino de qualidade. Corroboramos nossa posição a esse aspecto, evocando novamente Rocha Neto ao argumentar que:

Na sociedade de informação, a velocidade das transformações tem ensejado a organização de novas formas de trabalho. Isto é crítico para as IES, que são, por excelência, comunidades de conhecimento. Os colaboradores, antes vistos como obreiros manuais e programados, passam a ser criadores autônomos, geradores de idéias e de produtos ou serviços de alto "valor". [...] Surge uma nova e especial classe de indivíduos – a dos trabalhadores do conhecimento. São considerados como colaboradores, em lugar do velho conceito de "empregado". [...] Há uma nova percepção de valor do trabalho. Mais reconhecimento enquanto processo de apropriação de conhecimento e menos em relação aos bens produzidos em si mesmos. [...] Pessoas mais felizes criam mais e produzem mais! Trabalhadores do conhecimento não produzem por hora trabalhada. Precisam ser considerados pelos valores que podem agregar. (ROCHA NETO, 2003, p.25-26).

Diante das dificuldades, incompreensões, continuidades e descontinuidades, não abdicamos de nosso propósito, de nossa proposta. Até porque entendemos que este é um cami-

nho viável de sucesso tanto no ensino, como na formação de novos professores. Entretanto, temos a consciência de que só conseguimos desenvolver o trabalho nesta dimensão, pela vontade e desejo de comprovar a possibilidade e a importância de realização de um ensino dentro de características interdisciplinares num Curso de Administração. Reconhecemos que, integralmente, seu resultado não teve o "sabor" que imaginávamos e esperávamos de um trabalho interdisciplinar, notadamente por considerarmos os valores apregoados por Fazenda, ao referir-se à interdisciplinaridade:

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que caracteriza o pensar interdisciplinar pode diluir-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensar do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade (FAZENDA, 2001, p. 18, grifo da autora).

Apesar de todas as dificuldades, percebemos que o resultado a que alegamos representou particularidades positivas para seu principal alvo, os alunos, assim como para seus principais idealizadores, o grupo de professores. Importância e reconhecimento expressados por estes ao final do trabalho, que, a despeito das adversidades enfrentadas na sua condução, se define como interdisciplinar.

5 CONCLUSÃO

Entendemos que as atividades profissionais do administrador "exigem" uma concepção integrada de ensino. A peculiaridade de sua formação, por equipes multidisciplinares, "por si só" já recomenda uma ação interdisciplinar. Entretanto, é necessário que a gestão desse ensino tome a iniciativa, conscientizada da necessidade de se preparar um ambiente propício ao desenvolvimento de um trabalho dessa natureza, visto que seus executores, professores-formadores, precisarão estar motivados bem como apoiados, nos planos pessoal,

material e institucional para execução da complexa tarefa de prover um ensino de qualidade e, na mesma dimensão, vislumbrar uma efetiva aprendizagem por parte do alunado.

É preponderante que o administrador “saia para o mercado” pronto para uma boa atuação profissional, com uma visão ampla e holística da organização, formada dentro de conhecimentos multidisciplinares que constituirão a compreensão sistêmica de seus processos de trabalho numa organização, em permanente interação com o mundo, atitudes mais facilmente identificadas pelo aluno, se aplicadas dentro de uma concepção de ensino interdisciplinar.

Portanto, no que concerne à gestão do ensino, é necessário que as IESs e os professores percebam, além de uma interconexão entre o ensino e a pesquisa, a visão do necessário redirecionar de suas ações dentro de políticas educacionais que favoreçam o exercício de um ensino motivador, inovador,

criativo, numa parceria democrática, participativa, flexível e menos comercial, possibilitando espaço e condições de efetiva profissionalização docente, decorrência natural e necessária de preparação, envolvimento e dedicação no exercício de um ensino proposto e efetivado a partir de bases curriculares interdisciplinares.

Reiteramos, pois, nossa compreensão de que a atividade de ensinar é um processo contínuo de reflexão e de ressignificação das ações pertinentes a este mister, intimamente relacionado ao aperfeiçoamento do próprio processo de aprender a ensinar. Desta forma, exercemos o papel de pensadores permanentes, de críticos ferrenhos de nossas próprias ações, para a consecução de resultados cada vez mais favoráveis, que serão, conseqüentemente, revertidos na força-motriz de nossas próprias atividades docentes, bem como da aprendizagem do alunado, no caso particular deste estudo, dos futuros administradores-professores.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinares no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Carapeto Syria Naura (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. Números da Educação no Brasil 2001. Ministério da Educação. Brasília. Pub. 10-2001.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação (Coord.). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, Victor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo (Coord.). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: Rêspel, 2003.

RAUBER, José Jaime; SOARES, Márcio (Coord.). Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2003.

ROCHA, Carlos Henrique; GRANEMANN, Sérgio Ronaldo (Orgs.). Gestão de instituições privadas de ensino superior. São Paulo: Atlas, 2003.

ROCHA NETO, Ivan. Planejamento estratégico, estudos prospectivos e gestão do conhecimento nas IES. In: ROCHA, Carlos Henrique; GRANEMANN, Sérgio Ronaldo (Orgs.). Gestão de instituições privadas de ensino superior. São Paulo: Atlas, 2003, p. 17-41.

TACHIZAWA, Takeshy ; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. Gestão de instituições de ensino. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

*ENDEREÇOS DOS AUTORES DOS TRABALHOS
CONSTANTES NESTE NÚMERO*

- Maria Auxiliadora Gomes de Souza
Universidade de Pernambuco
Faculdade de Formação de Professores de Petrolina
Resid. Rua Manoel Felix Borges 238 – Cidade Jardim
CEP: 56.330.630 Petrolina – PE
- Guiomar de Oliveira Passos
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Humanas e Letras
Curso de Mestrado em Políticas Públicas
Campus da Ininga CEP: 64.040-730
Teresina – Piauí
- Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus da Ininga CEP: 64.040-730
Teresina – Piauí
- Maria Saloni de Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Universitário – Lagoa Nova
CEP: 59.072-970 Natal – RN
- Marlécio M. da Silva Cunha
Docente da Universidade Estadual de Alagoas
Mestrando em Educação – Programa de Pós-
Graduação em Educação/ UFPB
neoparaibano@hotmail.com
- Antonio José Gomes
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus da Ininga CEP: 64.040-730
Teresina - Piauí
- Maria Teresa Andrade Portela
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus da Ininga CEP: 64.040-730
Teresina - Piauí
- Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus da Ininga CEP: 64.040-730
Teresina - Piauí
- Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus da Ininga CEP: 64.040-730
Teresina - Piauí
- Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus da Ininga CEP: 64.040-730
Teresina - Piauí

**LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE REVISTA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI**

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS

- 1 – Linguagens, Educação e Sociedade – ISSN – 1518-0743 – Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas pelo(s) autor(es) em Educação;
- 2 – Os artigos recebidos são apreciados por especialista na área e pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos;
- 3 – A apresentação de artigos deve seguir ao disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação etc), resumo, palavras-chave, abstract, keywords, o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e os elementos pós-textuais como referências, anexos e apêndices. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor;
- 4 – O resumo, 200 (duzentas) palavras aproximadamente, deve sintetizar o(s) objetivo(s), a metodologia, os resultado(s) e as conclusões do artigo;
- 5 – Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete, sem preocupação com a estética ou formatação, preferencialmente em Word 97, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, contendo em média 15 páginas, incluindo referências bibliográficas.
- 6 – A identificação dos autores, titulação e local de trabalho e ilustrações devem ser fornecidas em arquivos separados;
- 7 – A responsabilidade pela correção gramatical é exclusivamente do(s) autor(es), incluindo-se entre os critérios básicos para a publicação;
- 8 – A revista não se sente obrigada a devolver originais enviados para apresentação, nem se responsabiliza pelo conteúdo das idéias e artigos assinados;
- 9 – O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas não sejam atendidas conforme recomendações dos árbitros.

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
edumest@ufpi.br
Campus da Ininga
Teresina – Piauí
CEP 64040-730

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743 – Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica resultados de pesquisas originais e revisões bibliográficas desenvolvidos pelo(s) autor(es), na área de Educação.

Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior
Reitor

Prof. Ms. Antonio da Silva Nascimento
Vice-Reitor

Profa. Dra. Maria Acelina Martins de Carvalho
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. João Berchmans Carvalho Sobrinho
Diretor do Centro de Ciências da Educação

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Editor

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Editora Adjunta

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Prof. Dr. Antonio José Gomes - Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profa. Dra. Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália
Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará
Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Mariná Holzmman Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense

Capa: Pollyanna Jericó Pinto Coelho

Diagramação

Francisco Edmar de Oliveira
José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.040-730 Teresina – Piauí Fone(86)3237-1234
e-mail: educmest@ufpi.br Web:<<http://www.ufpi.br>>