

ISSN 1413-0963

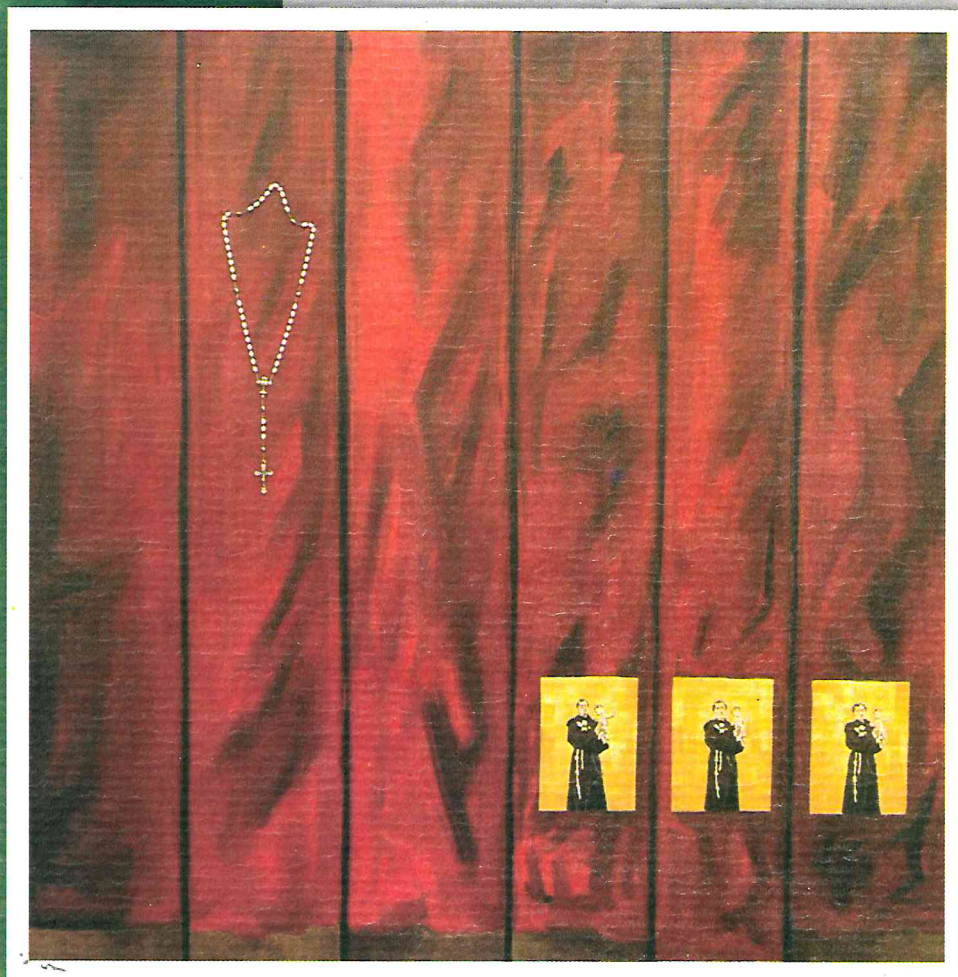


interMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMERO 19

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



"Santinhos - Santo Antônio" - *Evandro Prado* ▲
Óleo sobre tela - 100x100cm - 2003

◀ "Brasil" - *Evandro Prado*
Óleo sobre tela - 90x120cm - 2003

Os símbolos nacionais,
religiosos e civis, oferecem a
temática que inspira os
discursos pictóricos e conceituais
nas pinturas e *assemblages* de

Evandro Prado.



interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

Intermeio: revista do Mestrado em Educação	Campo Grande, MS	v.10	n.19	p.1-80	2004
--	------------------	------	------	--------	------



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

Manoel Catarino Paes - *Peró*
Reitor

Mauro Polizer
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

Jesus Eurico Miranda Regina
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS
www.propp.ufms.br/poseduc

Câmara Editorial
Alda Maria Nascimento Osório
Angela Maria Zanon
Inara Barbosa Leão
Elcia Esnarriaga de Arruda (presidente)

Conselho Científico
José Luiz Sanfelice - UNICAMP
Mirian J. Wardle - PUC/SP
Antônio Penhalves Rocha - USP
Márzia Terenzi Vicentini - UFPR
Gilberto Luiz Alves - UFMS

Consultores ad hoc
Alexandra Ayache Anache - UFMS; Ana Lúcia Farah Valente - UnB;
Ana Maria Padilha - Umimep - Piracicaba; Antônio Carlos Nascimento Osório - UFMS;
David V. E. Tauro - UFMS; Dorothy Rocha; Dulce Regina dos Santos Pedrossian - UFMS;
Elcia Esnarriaga Arruda - UFMS; Inara Barbosa Leão - UFMS;
José Luiz Sanfelice - Unicamp; Léa de Lourdes Calvão da Silva - UFF;
Márcia Neder Bacha, Maria Diléia Espíndola Fernandes - UFMS;
Miguel Cláudio Moriel Chacon - Unesp-PP; Pedro Leão da Costa Neto - Universidade Tuiuti-PR;
Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB/UFMS; Sandino Hoff - UnC - Caçador;
Sônia da Cunha Urt - UFMS; Soraia Napoleão Freitas - UFSM;
Yoshie Ussami Ferrari Leite - Unesp - PP.

A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores

Os Abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V-E Tauro.

Revista InterMeio nº 19
Recebimento de Artigos: 2º semestre de 2003
Aceite de Artigos: 1º semestre de 2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. - v. 1, n. 1 (1995) - . Campo Grande, MS : A
Universidade, 1995- .
v. : il. ; 27 cm.

Semestral
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior - Periódicos. I. Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul.

CDD (20) - 378.005

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenã -
Campus da UFMS -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 3345-7200
e-mail: editora@editora.ufms.br

Tiragem: 1.000 exemplares

Os artigos são recebidos continuamente
e devem ser encaminhados para:
Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda
Mestrado de Educação - UFMS
- Cidade Universitária
Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618
e-mail: flarruda@brturbo.com

InterMeio tem seus artigos indexados
na Base de Dados da REDUC
- Rede Latino Americana de Informação
e Documentação em Educação.

Sumário

- 4 Cornelius Castoriadis
(1922-1997):
Itinerários no Labirinto
II PARTE
David Victor-Emmanuel Tauro
- 18 O Sujeito do Conhecimento
e a Questão da Criatividade
Aracy Mendes de Souza
- 32 Progressão Continuada
e Sistema de Ciclos:
Reflexões Acerca das
Políticas de não
Reprovação
*Paulo Eduardo Vasconcelos
de Paula Lopes, Márcia
Cristina Modesto Maques
Zola e Rita Helena Porfírio*
- 40 A construção do
ensino-aprendizagem
na educação corporativa
*Cristina Valiukenas e
Paulo Ricardo da Silva Rosa*
- 58 A Auto-regulação
da Aprendizagem:
Estudos Teóricos
e Empíricos
*Adelina Lopes da Silva,
Ana Margarida Veiga Simão
e Isabel Sá*
- 75 Dissertações Defendidas no
Mestrado em Educação

Apresentação

Apresentamos ao caríssimo leitor a Revista InterMeio nº 19, com uma seleção de artigos que inclui diferentes temáticas, diversas propostas teórico-metodológicas, assim como autores de diferentes instituições. Esse conjunto deve proporcionar ao leitor a possibilidade de acesso a conteúdos que ocupam lugar de destaque na área da Educação.

A linha editorial de Intermeio tem sido mantida, no sentido de publicar artigos da grande área, sem impor limite temático. Informamos que a Câmara Editorial recebe artigos continuamente.

O leitor que tiver interesse em conhecer os resumos dos artigos de números anteriores pode acessar o site do Programa de Mestrado em Educação da UFMS - www.propp.ufms.br/poseduc.

Colocamo-nos à disposição da comunidade acadêmica, dispostos a receber a avaliação que o leitor julgar pertinente e comprometidos em fazer da InterMeio um espaço público que contribua efetivamente para o fortalecimento da Universidade Pública.

Antônio Carlos do Nascimento Osório

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS

.....

Este trabalho apresenta-se como um introito ao pensamento e obra de Cornelius Castoriadis. Aqui, abrange-se uma primeira fase de sua vida que vai de seu nascimento até 1974 quando da publicação de sua magnum opus, a Instituição Imaginária da Sociedade. O texto também fornece elementos preliminares sobre temas e textos poucos trabalhados e disponíveis para os alunos da área das humanas em geral, da política à filosofia, passando pela economia e a educação. Seguimos a trajetória traçada por ele, iluminada essencialmente pela *Introduction générale** à sua obra, apresentada na primeira edição de seus escritos da revista *Socialisme ou Barbarie* e complementada pela leitura de uma bibliografia anexada *in fine*. Por razões técnicas, o texto foi dividido em duas partes. Eis a segunda metade.

Palavras-chave: Filosofia, Política, História contemporânea,
Instituição imaginária da sociedade, Crítica ao marxismo.

This work is an introduction to the thought and work of Cornelius Castoriadis. It deals with the first phase of his life, from his birth to 1974, when he published his magnum opus, The Imaginary Institution of Society. The text also furnishes preliminary elements on themes and texts scarcely treated or available for students in humanities in general, from politics to philosophy, passing through economy and education. We follow his own trajectory, as illustrated in the Introduction générale to his work (in French), presented in the first edition of his writings in the review Socialisme ou Barbarie and complemented with readings from the bibliography annexed in fine. For technical reasons, the text has been split in two parts of which this is the latter.

*Keywords: Philosophy, Politics, Contemporary History,
The Imaginary Institution of Society, Critique of Marxism.*

* As obras são citadas *ipsis litteris*, como elas se encontram nas editoras. Escolhemos essa opção por razões de comodidade para o leitor. Quando possível, indicamos as obras disponíveis em português. Para uma análise política completa desta fase de sua vida, veja a *Introduction*, *SB1*, p. 11-16. As siglas referem às obras identificadas na bibliografia, *in fine*. dvetauro@nin.ufms.br

Cornelius Castoriadis (1922-1997): Itinerários no Labirinto

Prof. Dr. David
Victor-Emmanuel
Tauro

Doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, França, e Professor Adjunto da UFMS, Campo Grande (MS). Estou imensamente grato à Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Helena Andrade de Brito, ao Prof. Dr. António Vitório Ghiraldello e à acadêmica, Vivian da Veiga Silva do Curso de Ciências Sociais (UFMS), pelas correções e sugestões feitas. Também, agradeço, antecipadamente, os comentários, as críticas e sugestões dos leitores. Evidentemente, os erros e *lapsus calami* que persistem são os meus.

Para Lilian do Valle e
David Ames Curtis

II PARTE

4 Ultrapassando o Universo Capitalista e o Conteúdo do Socialismo (1955-58)

Uma vez que a crítica do regime russo havia levado Castoriadis a questionar o trotskismo, ele havia partido para uma elucidação de seus pressupostos - o que o forçou a interrogar tanto o leninismo quanto ao marxismo. Como vimos, os resultados de sua pesquisa o levaram, por sua vez, a uma crítica severa aos princípios fundamentais do marxismo no que diz respeito a sua base: a teoria econômica do capitalismo. Mas este esforço todo não foi desprovido de ganhos: o projeto de socialismo ganhou novos rumos e projeções. A crítica do regime russo, da estatização da propriedade e do planejamento, tal como foi implementado na Rússia, o levou a enfatizar a necessidade de conceituar o socialismo como “gestão coletiva da produção e da vida social pelos trabalhadores” (*SBI*: 32). Como projeto histórico, o projeto socialista deve ser enraizado na

própria classe, como seu próprio desejo e como sua própria capacidade. Logo, a idéia que, por si mesmo, o proletariado pode apenas alcançar a consciência sindical e que a “consciência socialista” deve ser introduzida na classe trabalhadora de fora, como Kautski e Lenine queriam (assim justificando o partido bolchevique como grupo seletivo de revolucionários profissionais), era completamente errônea. Se os “germes” dessa consciência devem ser achados no proletariado e se os membros dessa classe são seres humanos como quaisquer outros, a consciência socialista deve surgir de sua experiência do trabalho e vivência na sociedade capitalista.

Nos estudos sobre a experiência do proletariado (*SBI*:115-130)¹, Castoriadis argumentou que essa experiência não podia apenas ser política: ela deve ser total, isto é, englobando toda a experiência e vida do proletariado, começando com a gestão coletiva do processo de produção e das atividades econômicas, o proletariado deve ser capaz de “criar novas formas de vida em todos os domínios” (*SBI*:32). Quanto à substância de sua posição, Castoriadis escreveu:

A idéia que a revolução devia necessariamente pôr em questão a totalidade da cultura existente, certamente não era nova; mas, de fato, havia permanecido uma frase abstrata. Falava-se de pôr a técnica existente ao serviço do socialismo – sem ver que essa técnica era, de *a a z* encarnação material do universo capitalista; pedia-se ainda mais educação para ainda mais gente – ou toda a educação para todos, sem ver (ou precisamente, no caso dos stalinistas, porque se via) que isso significava ainda mais capitalismo em todo lugar; essa educação era em seus métodos, em seu conteúdo, em sua forma, e até incluindo sua existência mesma como domínio separado, o produto de milênios de exploração, levada a sua expressão a mais perfeita pelo capitalismo. Racionava-se como se tinha, nos assuntos sociais e mesmo em qualquer outro que seja, uma racionalidade em si – sem ver que apenas se reproduzia a “racionalidade” capitalista, permanecendo-se assim preso do universo que se pretendia combater. (*Ibid.*)

Castoriadis decidiu ir além: teorizar a ruptura com a ordem estabelecida no mundo e em todas as suas dimensões. Os textos agora são reproduzidos numa coletânea do mesmo nome, *Le contenu du socialisme*², onde ele censurou Marx, mostrando que

... postulados decisivos da “racionalidade” capitalista haviam sido preservados intactos na obra de Marx e isso levava a consequências ao mesmo tempo absurdas e reacionárias; e que a interrogação das relações capitalistas e de sua “racionalidade” no domínio do trabalho e do poder era inseparável de sua interrogação nos domínios da família e da sexualidade, da educação e da cultura, ou da vida quotidiana. (*SBI*:31)

Mas essa reflexão teórica foi profundamente marcada pelos acontecimentos das décadas que se seguiram a II Guerra Mundial nos países do Leste Europeu: após revoltas iniciais no leste de Berlim, explodiu a Revolução Húngara (1956), algo que aconteceu apesar de todos os prognósticos ao contrário: o proletariado não poderia se rebelar contra o regime burocrático emplacado pelos soviéticos. De fato, o proletariado húngaro criou seus Conselhos como órgãos de gestão operária de produção. As análises de Castoriadis, como, de resto, aquelas de Claude Lefort³ trouxeram novas luzes sobre a verdadeira natureza das rupturas necessárias com o capitalismo. Os países do bloco “socialista” dominados pela URSS, construíam modelos insólitos de “democracias populares” seus povos insistiam em mostrar seu apreço pelo regime “socialista” da URSS por insurreições repetidas, sobretudo na Hungria e na Polônia, nesta última até o apodrecimento do regime militarizado nos anos 80. Em contrapartida, essas mesmas massas não cessavam de mostrar sua criatividade na invenção de novos modos de gestão dos assuntos quotidianos.

Segundo Castoriadis, o mundo fabril do século XX indicava que a “verdadei-

¹ Cf. em particular, «La phénoménologie de la conscience prolétarienne» (mars 1948)

² V. bibliografia.

³ LEFORT, 1971, p. 191-220.

ra” luta de classes tem sua origem na essência do trabalho como conflito permanente entre o operário indivíduo ou os operários informalmente auto-organizados em oposição ao plano e à organização impostos pela direção da fábrica. Neste contexto⁴, cita as discussões com Philippe Guillaume, os camaradas das fábricas da Renault, “sobretudo D. Mothé”⁵. Castoriadis observava que os operários preparavam suas próprias estratégias de ação na produção, esboços de rupturas com a “racionalidade” dos planos da direção, ‘racionalidade’ que se fosse aplicada levaria ao colapso puro e simples da produção. Castoriadis propôs uma outra crítica da ‘lógica’ capitalista, da

Contradição fundamental implicada em sua organização de produção: a necessidade simultânea de excluir os operários da direção de seu próprio trabalho e, visto o colapso da produção que se realizaria integralmente (e que pôde se constatar materialmente e literalmente nos países do Leste), a necessidade de os fazer participar, de fazer apelo constantemente aos operários e aos seus grupos informais, considerados às vezes meros parafusos da máquina produtiva e às vezes super-homens capazes de parar tudo, e mesmo os absurdos insondáveis do plano de produção que se quer impôr sobre eles (Ibid.).

É essa contradição que Castoriadis mostrava essencialmente presente em todos as instâncias e níveis da sociedade, tanto na economia quanto na política ou nas outras esferas da vida social, como a da cultura e da educação. Castoriadis insistiu que é precisamente na esfera de produção material, isto é, na esfera das relações econômicas que Marx ficou pre-

so aos postulados capitalistas: se ele criticou a fábrica capitalista, a crítica era meramente externa e moral. Marx permanece preso à racionalidade da técnica capitalista⁶, com sua unicidade grandiosa. Também, segundo ele, Marx acreditava que “os produtores poderão atenuar os aspectos mais desumanos, os mais contrários à sua ‘dignidade’, mas que deveriam procurar as compensações fora do trabalho (aumento do tempo ‘livre’, etc.)”⁷. Castoriadis questiona a racionalidade da técnica capitalista como encarnação material do universo das significações capitalistas:

Ela pode ser ‘racional’ quanto aos coeficientes de rendimento energético das máquinas, mas essa ‘racionalidade’ fragmentária e condicional não tem interesse nem significado em si; sua significação apenas pode lhe chegar a partir de sua relação com a totalidade do sistema tecnológica da época; que ela não é um meio neutro que pode ser colocado ao serviço de outros fins mas é materialização concreta da cisão da sociedade, porque toda máquina inventada e posta ao serviço sob o capitalismo é, em primeiro lugar, um passo a mais até a autonomização do processo de produção em relação ao produtor, logo, para a expropriação dele e não o produto de sua atividade, mas desta atividade ela mesma. (Ibid.)

Ademais, este sistema tecnológico é, por essência, intimamente ligado à organização capitalista do trabalho: não há autonomia relativa da tecnologia que a permite servir ao mesmo tempo modos de produção tão antagônicos, quanto o capitalista e o socialista. A burocratização do capitalismo privado e concorrencial aprimorou a cisão entre as atividades de direção e de execução, do

⁴ SBI: p.34.

⁵ Daniel Mothé, operário especializado que escreveu 4 livros importantes com suas experiências: *Journal d'un ouvrier(1956-58)*, Paris: Minuit, 1959, 176p.; *Militant chez Renault*, Paris: Seuil, 1965, 234p; *Les O.S.* (Operários Especializados – nldr), Paris: Cerf, 1972, 94p., e *Le métier de militant*, Paris: Seuil, 1973, 182p. Mais tarde, apresentou essas 4 obras e recebeu seu *Doctorat d'État* da Universidade de Paris. Acabou de publicar um novo trabalho polêmico, *Le Temps libre contre la société*, Paris : Desclée De Brouwer, 1999. 112 p., no qual se interroga sobre as possibilidades de aproveitamento do tempo livre dos setores da população desprovidos de recursos necessários para o gozo de lazer, para evitar que se concretize a ameaça de uma segregação maior em razão do dinheiro e de modos de vida.

⁶ Essa é certamente a razão principal porque Lenine e Trotski aceitaram a tecnologia capitalista e os métodos tayloristas e fordistas de organização de produção para as fábricas na Rússia pós-revolucionária.

⁷ SBI: 35.

planejamento e da implementação, consagrando a hierarquização efetivo do trabalho assalariado.

Então, como definir o conteúdo do socialismo?

... o verdadeiro conteúdo do socialismo não era nem o crescimento econômico nem o consumo ao máximo, nem o aumento de um tempo livre (vazio) como tais, mas a restauração, melhor a instauração pela primeira vez na história, do domínio dos homens sobre suas atividades e, logo, sobre sua atividade primeira, o trabalho; [...] o socialismo tinha a ver não somente com os pretendidos 'grandes assuntos' da sociedade, mas com a transformação de todos os aspectos da vida e, em particular, com a transformação da vida quotidiana, 'o primeiro dos grandes assuntos' (*Le Contenu du Socialisme, II*, in *Le Contenu du Socialisme*. Cf. Bibliografia). Não havia domínio algum da vida que não expressava a essência opressiva da organização capitalista da sociedade, nenhum que se pode deixar intacto. (*SBI*: 36-37)

Assim, a transformação da tecnologia capitalista é uma das tarefas cruciais como maneira de impedir a volta da divisão social entre dirigentes e executantes. Castoriadis propôs uma transformação ainda mais radical: com uma crítica virulenta à idéia aceita por Marx que deve permanecer a desigualdade nos salários durante o 'período de transição' (é isso que é implicado na famosa frase "De cada um segundo seu trabalho ...", ele propôs uma visão outra:

Não há revolução socialista que não instaure desde seu primeiro dia a igualdade absoluta de solários e rendas de todo espécie, único meio de, ao mesmo tempo, eliminar de uma vez por todas a questão da repartição, de dar a verdadeira demanda social o meio para se exprimir sem deformação e de destruir a mentalidade de *homo economicus* consubstancial às instituições capitalistas. (*SBI*:37)

Mesmo assim, Castoriadis não considerava a fábrica um problema insuperável, nem mesmo o problema mais grave a resolver: pelas revoluções e movimentos operários que aconteceram pelo menos ao longo do século XX, estava convencido da capacidade criativa e autôno-

ma da classe na resolução de problemas ligados ao seu local de trabalho. O problema maior para ele estava no funcionamento das outras instituições da economia, do Estado e do resto da vida social. No momento em que os tanque russos estavam esmagando a Revolução Húngara em 1956, os exilados discutiam com Castoriadis e seu grupo toda a problemática envolvida na realidade de autogestão. Tornou-se cada vez mais claro para ele que não seria suficiente a autogestão apenas na fábrica: a única maneira de romper com a lógica da sociedade capitalista será de generalizar os princípios de autogestão – uma gestão coletiva pela sociedade – a todos os níveis da vida social. Exigia-se a circulação incessante das informações horizontal e verticalmente e, ao mesmo tempo, o envio das decisões tomadas de baixo para cima correspondentes à circulação das informações de cima para baixo. De maneira alguma Castoriadis esperava acabar de vez com os problemas tão velhos pesando sobre a sociedade – apenas insistia que se a população não poderia resolver seus problemas, ninguém iria conseguir resolvê-los em seu lugar.

O absurdo de todo o pensamento político herdado consiste em querer resolver no lugar dos homens seus problemas, no momento em que o único problema é precisamente este: como os homens podem se tornar capazes de resolver seus problemas eles mesmos. (*SBI*:38).⁸

Assim, desprezar a tese bolchevique da necessidade de um grupo de revolucionários profissionais externos à classe e possuídos da consciência exigida era tão necessário quanto desconsiderar aqueles que exigiam garantias objetivas e prévias da capacidade dos homens de se tornarem autônomos. Foi em torno das discussões sobre essa questão da organização e liderança que, em maio de 1958, Claude Lefort e outros companheiros saíram do grupo⁹.

⁸ Cf. também, HOWARD, *Op. cit.*, p.269.

⁹ Foi pela segunda vez que isso aconteceu, já primeira já em 1952 durou pouco. Mas a posição de Lefort exigiria de nós todos um outro estudo! Os leitores de inglês podem consultar a entrevista de Lefort dada à revista *Tiers Mythe*, traduzida em *Telos*, #30, Winter, 1977. Desconheço qualquer tradução destes textos para o português.

5 Reavaliando o capitalismo moderno (1959-1960)

No entanto, havia outras análises a fazer: apesar da atividade revolucionária por parte do proletariado em diversos países do Leste Europeu durante os anos 50 e 60, o capitalismo não sofreu nenhum revés sério no mundo ocidental. A Guerra Fria, que começou a partir de 1947, amadureceu de vez nos anos 50 e se aprofundou na década seguinte¹⁰. Essa atividade bélica serviu, pelo menos parcialmente, para estimular as economias dos Estados Unidos e de seus aliados na Organisation du Traité de l'Atlantique nord (OTAN), organizados (majoritariamente) na OCDE. O processo de modernização do capitalismo durante este período foi de par com o processo de reconstrução das economias européias destruídas durante a II Guerra Mundial. Mas este processo de modernização mostrou-se através de um processo de burocratização das atividades cotidianas em nome da racionalização da administração e gerência nos escritórios e fábricas. O crescimento das atividades econômicas se expressou com a inundação de produtos cada vez mais populares e numa corrida infernal de consumo individualista e desenfreado, inaugurando o que apropriadamente foi chamada a “sociedade plástica descartável”.

A burocratização da vida moderna foi possível pelo processo de atomização da sociedade como sociedade de consumidores individuais massificados, politicamente apáticos, despolitizados, hedonistas e egocêntricos¹¹. Por sua vez, este processo de burocratização possui seu próprio momentum, é auto-conservador e reproduzidor. Mais, como todo processo capitalista é auto-catalizador. “Quanto mais alto o grau de burocratização já atingido, tanto mais a rapidez da burocratização ulterior atingida”. Qual a razão deste fenômeno? “Impregnado do ‘econômico’ por inteiro, ele [o sistema] encontra sua razão de ser ao mesmo tempo ‘real’, psíquica e ideológica na expansão continuada da produção de ‘bens e serviços’ (que são apenas correlativamente aqueles do sistema de significações imaginárias impostas pelo sistema)” (SBI:41).

Uma outra série de fenômenos novos estava moldando as relações capitalistas: o salário real estava aumentando numa escala cada vez maior, o desemprego estava em declínio, a jornada de trabalho estava sendo reduzida, as despesas públicas em aumento, todos estes fenômenos, opostos à fase de capitalismo concorrencial, estavam se tornando imprescindíveis ao funcionamento e à sobrevivência do sistema.

É este conjunto todo que Castoriadis chamou de capitalismo burocrático. Ha-

¹⁰ A Guerra Fria e as críticas do grupo *Socialisme ou Barbarie* tanto os regimes dos países ditos socialistas, quanto ao regime capitalista, levaram Castoriadis, Lefort e outros a serem severamente criticados tanto pelos ideólogos do regime capitalista quanto pelos stalinistas. Pior, no entanto, foi a posição de Jean-Paul Sartre, que usou sua posição como intelectual, tanto quanto sua revista para atacar o grupo, principalmente Lefort, que conseguiu publicar suas respostas enquanto Merleau-Ponty permaneceu membro do Comitê de Redação até por volta de 1955.

¹¹ É assim que Castoriadis avaliou a situação:

“A burocratização como processo dominante da vida moderna, havia encontrado seu modelo na organização da produção especificamente capitalista – o que bastava já para diferenciar radicalmente do ‘tipo ideal’ da burocracia weberiana - mas de lá ela invadia o conjunto da vida social. Estado e partidos, empresas, claro, mas também medicina e ensino, esportes e pesquisa científica lhe eram cada vez mais submissos. Portadora da ‘racionalização’ e agente de mudança, engendrava por todo quanto lugar o irracional e vivia apenas para a sua conservação; sua simples existência multiplicava ao infinito ou gerava *ex nihilo* problemas que novas instâncias burocráticas eram criadas para resolver. Ali onde Marx havia visto uma «organização científica» e Max Weber a forma «racional», precisava-se ver a antítese exata de toda razão, a produção em série do absurdo, e, como escrevi mais tarde (MTR, 1964-65) a pseudo-racionalidade como manifestação e forma soberana do imaginário na época atual. (SBI: 40)

via limites a este processo? Sim. Segundo Castoriadis, a irracionalidade do sistema era exacerbada pela necessidade imprescindível de ter a participação constante dos executantes de serviço ao mesmo tempo em que a direção burocrática desejava e se empenhava com toda a sua força a proibí-la. Os problemas sociais engendrados, o arbitrário, o desperdício, o absurdo organicamente produzidos pelo sistema, levava à 'busca de novas formas de vida, que expressam sua tendência à autonomia', como escreverá no texto, "*Recommencer la révolution*", publicado em 1964. A revolução não tinha mais um sujeito coletivo separado, o proletariado: contra a burocratização da vida cotidiana, precisava uma contra-ofensiva dos outros setores da sociedade, mulheres, jovens, casais, etc., inaugurando novas relações sociais e atitudes.

"Em particular, assim se tornava possível entender e mostrar que as questões colocadas pela juventude contemporânea, estudante e outra, não traduzia um conflito de gerações' mas a ruptura entre uma geração e o conjunto da cultura instituída'. (SBI:42).

Permanecer centrado no econômico havia levado muitos teóricos ditos marxistas a defender posições terceiro-mundistas (no final de contas apoiando teses de suas burguesias nacionais contra as metrópolis ou insistindo no «emburguesamento» da classe operária nos países ex-coloniais ou nos EUA). As obras de Samir Amin ou de Franz Fanon¹² atestam a confusão teórica que proliferou durante as décadas de 60 e 70, nas quais em nome de lutas anti-imperialistas, tiranos, ditadores e outros líderes geniais em países coloniais e ex-coloniais receberam apoio político e material por parte de grupos dissidentes europeus e americanos. Para Castoriadis, ao contrário,

a transformação radical do sistema ainda estava na agenda: «sob formas novas, o projeto revolucionário dizia respeito à totalidade dos homens, mais agora que nunca». Para ele, os acontecimentos de Maio 68 e da guerra de Vietnam o mostraram amplamente. (*Ibid*: 44).

6 A ruptura com o marxismo (1960-64)

A partir de 1960, Castoriadis começou a retomar estudos na Filosofia, Linguística, Sociologia, Etnologia e Psicanálise. Estes estudos lhe permitiram a rever o próprio quadro teórico do marxismo, levando ao término o seu acerto de contas. Suas análises minaram as bases fundamentais do marxismo, tanto no plano econômico quanto político. O próprio método de análise de Marx, quando levado a cabo, ameaçava seriamente a conduzir todo o edifício à ruína.

Durante os próximos quatro anos, Castoriadis concentrou seus estudos sobre os princípios histórico-filosóficos do marxismo. Já em seu "*Mouvement révolutionnaire sous le capitalisme moderne*"¹³, havia anexado uma *Note sur la philosophie marxiste de l'histoire* (redigida em 1959), aonde havia tecido suas primeiras interrogações acerca do assunto. Ao terminar estes estudos agora, ele publicará *Recommencer la révolution*¹⁴ no qual esclareceu suas críticas ao marxismo. Mas foi apenas na primeira parte do *Marxisme et théorie révolutionnaire* (1964-65) que explicitou a essa ruptura com o marxismo. Em relação a isso, escrevera na *Introduction générale*:

Colocando a serviço tanto o material acumulado pela Etnologia, quanto a evolução dos

¹² As obras mais importantes do Amin são: *Accumulation on a World Scale* (1970), *Neo-Colonialism in West-Africa*, (1971), *Unequal Development* (1973), *L'échange inégal et la loi de la valeur* (1973) e *Imperialism and Unequal Development* (1976). As obras maiores de Fanon foram *Peau noire, masques blancs*. Paris, 1952 e *Les damnés de la terre*. Paris, 1961.

¹³ *Socialisme ou Barbarie*, N^{os} 31,32 e 33 (déc.1960, avril et déc. 1961)

¹⁴ *Socialisme ou Barbarie*, N^o 35, jan1964, pp. 307-65.

países ex-coloniais após sua emancipação, e sobretudo, a crítica interna dos conceitos, a discussão da teoria marxista fazia ver nessa uma anexação arbitrária, mesmo fecunda, do conjunto da história da humanidade aos esquemas e às categorias do Ocidente capitalista; a crítica da filosofia marxista da história, e da filosofia marxista em si, fazia aparecer, atrás do vocabulário “materialista”, uma filosofia racionalista, verdadeira e simplesmente um hegelianismo invertido, logo hegelianismo mesmo, comportando tantos mistérios e leituras de Procusto, quanto este. (SBI: 45-46)

Castoriadis insiste no caráter interno de sua crítica: ela surgiu no e pelo esforço de desenvolver os conceitos marxistas na elucidação da realidade da história mundial numa de suas fases mais ‘turbulentas’, segundo Castoriadis mesmo. E ele persegue este movimento indicando o miolo do problema

Mas a crítica do marxismo tinha a enfrentar – ali está a razão à qual é tão árduo de a fazer entender – uma série de dificuldades, decorrendo do caráter não particular, o que seria uma tautologia, mas absolutamente singular, da obra de Marx.

Em seguida, Castoriadis procedeu a enumerar o que ele chamou de dificuldades que marcam a obra de Marx: ele insiste que não quer tratá-las como «contradições» (SB: 46), nem de «oposições». Ele começa com o que identifica como a **antinomia central** (o grifo é nosso) entre dois elementos do marxismo, numa passagem que vale a pena citar por extenso.

O primeiro que efetivamente introduz uma torção radical na história do Ocidente, sobretudo expresso nos escritos de juventude (a justo título considerados hoje como “pré-científicos” pelos racionalistas vulgares, tais Althusser e seus associados), periodicamente mas de mais em mais raramente ré-emergente na história do marxismo, não foi verdadeiramente desenvolvido; no essencial, permanecem apenas algumas frases fulgurantes, sinais de orientação e indicações de pesquisa muito mais do que reflexão realizada, e algumas descrições sócio-históricas exemplares e incomparáveis. O segundo, mais ou menos o único a se manifestar e a ser elaborado junto ao Marx da “madureza” e do “sistema”. E que pesadamente pre-

valeceu na posteridade teórica e prática do marxismo, representa a remanescência profunda do universo capitalista de sua época no pensamento de Marx (e ainda mais, evidentemente, dos epígonos). Marx queria fazer uma crítica à economia política; é uma economia política que fez (falsa ademais, mas mesmo se for “verdadeira” nada será mudada; importa no entanto se ver que ela é falsa também *porque* seus axiomas são aqueles do capitalismo, a forma teórica que ela mira é a forma de uma ciência positiva, e seu método, também: falando brevemente, a abstração que deve permitir a quantificação). A interpretação viva de uma história sempre criadora do novo se substituiu por uma pretendida teoria de história, classificando os estágios passados, e que lhe havia assinalado a etapa a vir; a história como história do homem se produzindo ele mesmo se tornava o produto de uma evolução técnica toda poderosa (e que precisava postular autônoma, senão tudo se torna uma tautologia morna afirmando que os elementos da vida social estão em interação recíproca), inexplicavelmente progressiva e milagrosamente assegurando a um futuro comunista à humanidade. A superação da filosofia havia produzida apenas uma metafísica “materialista” cuja única novidade era sua capacidade monstruosa de copular transpecíficamente com uma “dialética” transformada em lei da natureza – copulação unicamente fecunda em produtos estéreis, cujas mulas althusserianas são apenas os exemplares mais recentes. A questão da relação entre a interpretação e a transformação do mundo era resolvida pela dissociação entre uma teoria especulativa de tipo racional, e uma política burocrática, ela, é verdade, profundamente inovadora em seus métodos de terror, de mentiras e de opressão. O enigma da práxis havia finalmente parido uma vulgar prática-técnica de manipulação dos militantes e das massas. (SBI: 46-47).

Castoriadis está ciente que os dois elementos antinômicos em Marx nem

sempre são totalmente separáveis – assim encontram-se nos textos de juventude, elementos de pretensão positivista (Cf. por exemplo, *A Ideologia alemã*), da mesma maneira que encontramos nos escritos ulteriores, elementos do primeiro tipo. No entanto, Castoriadis insiste que é este segundo elemento positivista que prevaleceu sobre o primeiro elemento radical, com as conseqüências graves que assumiram proporções inesperadas:

Se o marxismo é verdadeiro, então de seus próprios critérios a verdade histórica efetiva encontra-se na prática histórica que ela animou – isto é, finalmente, na burocracia russa e chinesa. *Weltgeschichte ist Weltgericht*. E se recusamos a conclusão, então devemos recusar a premissa e aceitar que o marxismo é apenas um sistema de idéias entre outros. Apelar ao juízo da história efetiva perante a obra de Marx como pensador é tratá-lo como como pensador puro, é exatamente o que não queria ser, e colocá-lo entre os outros grandes pensadores, o que de certo ele merece, mais isso lhe retira todo privilégio não contingente, relativo a Platão ou a Aristóteles, a Espinosa ou a Hegel. E não há, quando visto de perto, uma arrogância sem limites como a pretender salvar Marx contra ele mesmo, como finalmente uma estupidez pura e simples em querer preservar um autor infalível pela afirmação de que não sabia muito bem o que falava quando escrevia o *Prefácio à Contribuição à Crítica da economia política*. (SBI: 48)

Se levamos Marx ao sério não podemos discutí-lo como qualquer outro pensador, não podemos tampouco embalsamar seu pensamento como foi feito pela quase totalidade dos marxistas donde, segundo Castoriadis, a “...incrível esterilidade teórica no movimento marxista desde a morte de seu fundador, sobre o qual aqueles que hoje querem ‘re pensar Marx’ escorregam sem interrogar – outra maneira estranha de exhibir a fidelidade a Marx” (SBI:49)

Se durante a Idade Média Aristóteles foi consagrado como a fonte inteira e única da verdade, tentaram também sacralizar Marx, cujo própria obra (devido a seu caráter prometiano, em muitos aspectos) presta-se para isso. Qual a razão? Com a indulgência do leitor, terminamos essa seção deixando Castoriadis apresentar claramente a

ruptura de seu pensamento com o de Marx, nessa longa citação:

Porque ele encarna o último avatar do mito racionalista do Ocidente, de sua religião do progresso, de sua combinação, historicamente única, de revolução e de conservação. O marxismo prolonga e continua, no plano prático como no plano teórico, a linhagem das revoluções do mundo ocidental desde o século XVII, levando-a à seu limite aparente; mas sob sua forma acabada, sistemática e realizada, conserva o essencial do universo racionalista-burguês ao nível mais profundo. De onde seu ‘progressismo’ essencial, a confiança absoluta em uma razão de história que teria secretamente agenciado tudo para a nossa futura felicidade e em sua própria capacidade de decifrar as obras; donde a forma “pseudo-científica” deste deciframento; donde a toda-dominação de conceitos como trabalho ou produção, a ênfase exclusivamente sobre o desenvolvimento das forças produtivas. Análogo a todas as religiões, ele contém necessariamente o que precisa de afirmações simples e fortes para os fiéis humildes, e de ambigüidades sútis para disputas sem fim entre doutores e suas excomunhões recíprocas. Ao cientismo vulgar ao gosto do militante médio, unem-se ao nível sofisticado e segundo os gostos de cada um, a filiação hegeliana, os enigmas da realização do mais-valia, ou da baixa da taxa de lucro, a acuidade deslumbrante das análises históricas, a grande teoria; mas essa teoria ainda permanece da especulação, no sentido precisamente que Marx ele mesmo e Lukács (aquele de 1923) deam a este termo: teoria que é contemplação, visto a qual prática faz seguir como aplicação. Há uma verdade a possuir, e apenas a teoria a possui – veja o último postulado de Marx, pouco importa o que disse em outros momentos, que partilha com a cultura de sua época e, por tabela, com toda a história do pensamento greco-ocidental. Há de ver o ser, tal como é – e uma vez visto, o essencial, senão todo é dito. Dessa via, que vai de Parmênides a Heidegger, ao longo do qual o aspecto visto, especulado, evidentemente foi sempre mudado, mas não a relação da especulação entre o ser e seu *théoros*, Marx teve num instante a genial intuição que precisava sair; mas, rapidamente, ele voltou. Assim foi mais uma vez ocultado que o ser é essencialmente um vir a ser, que a visão mesma se ilude de si mesma quando ela se toma por uma visão, porque é essencialmente um fazer, que todo *eidós* é *eidós* de um *pragma* e que o *pragma* é apenas mantido no vir a ser pelo *prakton*. (SBI: 50)

A convicção que o marxismo era insustentável veio a partir do percurso feito durante 15 anos por um revolucio-

nário crítico, que examinou cuidadosamente o corpo teórico do marxismo em relação ao tripê de sua crítica de economia política, de teoria de história e de seus fundamentos filosóficos: a lógica imutável e inexorável das leis da economia do capital foi abalada pela imprevisibilidade das inovações técnicas e pela imprevisibilidade constante das lutas sociais, mudando incessantemente as condições de produção e assim tornando necessária uma constante corrida de pseudo-explicações *post festum* perante a recusa constante da história viva a se conformar com essas “leis” propostas. Crucial neste aspecto foi a dificuldade insuperável de comprovar o aumento da taxa de exploração e a constatação sistemática de cifras negando a pauperização do proletariado. Ao contrário, os dados mostravam um enriquecimento sustentado desta classe, pelo menos ao longo dos trinta anos ‘gloriosos’ (1944-74). Logo, uma teoria econômica postulada puramente no fetichismo das mercadorias, sobretudo na reificação total do proletariado simplesmente inexistia na realidade e seria impossível a existir dada a própria natureza do ser humano.

Uma vez que este postulado era vital para o edifício da teoria econômica e para garantir a sua ‘cientificidade’, as teorias do salário, dos lucros, das crises foram para o espaço. Mais. Uma vez que as condições de um capitalismo concorrencial haviam sido substituídas pelas condições monopolistas e imperialistas, a estrutura toda da teoria econômica marxista foi corroída: a noção do tempo de trabalho socialmente necessário afundou e com ela todo o resto da teoria e exploração. Com a intervenção do Estado na economia após a Grande Depressão, a pretensão de uma ciência positiva séria evaporou. Ou será que havia alguma racionalidade científica no emprego de milhares de trabalhadores

cavando e enchendo buracos, pagos pelo governo americano, em relação à queda de taxa de lucros? Para quem sobrou o estômago, havia o problema da resolução da transformação dos lucros em mais-valia. E, infelizmente para eles, ainda há.

Mais grave, no entanto, foi o destino da teoria marxista de história. Uma “ciência” da história que reduz a história, o sentido dos atos humanos, aos efeitos de “causas” meramente econômicas, assim subestimando (quando não simplesmente desqualificando) a criatividade social, política e cultural das diversas formações sociais no mundo, torna-se uma verdadeira ideologia. Na tentativa de aplicar os princípios marxistas à prática dos marxistas, forçosamente somos obrigados de constatar que, se durante períodos a prática histórica dos ditos marxistas foi genuinamente revolucionária, a partir do momento quando tornou-se doutrina oficial dos regimes subordinados à URSS, cessou de ser uma prática revolucionária para tornar-se em uma verdadeira ideologia¹⁵, a ruína dessa teoria e desta concepção da relação entre teoria e prática. Se não podia contar com ele nem em termos de método nem em termos de conteúdo, tampouco permitia entender a história e transformá-la. Sem poder contar com ele para entender os acontecimentos do século XX, como seremos capazes de servir dele para inovar perspectivas teóricas e práticas revolucionárias para a nossa época?

Enfim, quanto ao terceiro pilar do tripê, a filosofia marxista, uma conceitualização acentuada, quase uma crença na “razão” (sem historicizar sua relação com o capitalismo) que chega a acreditar na ‘teoria’ como dada dos ‘intelectuais’ ou da ‘vanguarda’ das ‘massas’? Em que podemos diferenciá-la das concepções epistemológicas da *eidós* da razão dominante na filosofia

¹⁵ Castoriadis esclareceu: “... uma ideologia no sentido dado por Marx a este termo: um conjunto de idéias que se relaciona à uma realidade não para esclarecê-la e a transformar, mas para a encobrir e a justificar no imaginário” (*IIS*, p. 15.)

ocidental desde os diálogos de Platão? A concepção marxista do homem, fundada no determinismo econômico, escondia uma visão do homem cuja natureza é essencialmente inalterável e cuja força motriz é o móvel econômico. O resultado foi que a ontologia humana foi submetida à uma análise baseada mormente em conceitos que têm sentido apenas para a sociedade capitalista já madura.¹⁶

Além disso, sua filosofia de história foi marcada por um racionalismo objectivista, finalista, teleológico, aonde efetivamente a solução era dada antes de todos os problemas postas. O que acabava totalmente com qualquer consideração da atividade humana como criação – isto é, a possibilidade de emergência de novidades nas atividades humanas. Em si, não haveria nenhum problema: a teoria poderia ser simplesmente descartada sem perdas. Mas o marxismo não nos dava este luxo: como concepção filosófica contém dois componentes radicalmente opostos: um elemento criativo, crítico, revolucionário e um outro teórico, especulativo, determinista. Foi este segundo que se sobrepôs sobre o primeiro e cimentando o marxismo como ideologia ou ciência acabada, expulsou a práxis humana do cenário. É chegando a este ponto que Castoriadis soltou as amarras com o marxismo para formular sua própria obra - o que marcou sua vida até o fim.

7 A sociedade instituinte e o imaginário social (1964-65)

Finalizamos este trabalho com uma nota introdutória ao universo inaugurado na ruptura com o marxismo. Como

foi dito, apesar da lógica dialética, Marx não havia conseguido superar a antinomia entre a teoria e a prática:

A teoria, retornada especulativa, dissociou-se em uma metafísica que não se enuncia, e em uma pretendida ciência positiva fundada nos preconceitos dessa e mimando o modelo da ciência sociologicamente dominante. Às duas, foi anexada uma prática concebida como aplicação de verdades descoladas pela teoria – isto é, finalmente, como uma técnica. (*SBI*: 51).

Castoriadis assumiu a tarefa de repensar a relação entre saber e fazer, isto é, segundo ele de se desfazer da herança ‘muitas vezes milenar’ que coroava a teoria e que compreendia essa teoria como posse de um sistema de verdades dadas uma vez para todas. (*Ibid.*) Para ele a teoria era ‘nada menos, mas também nada mais que um projet, um fazer a tentativa sempre incerta de chegar a uma elucidação do mundo’ (*Idem*). Junto com ela, Castoriadis propôs-se a rever a práxis, dessa vez estabelecendo o que chamou de ‘diferença radical’, separando a práxis política de toda prática e de toda técnica, vendo o fazer política como ‘fazer que visa os outros como seres autônomos e os considera como agentes de desenvolvimento de sua própria autonomia’ (*Idem*). No entanto, essa práxis não era mais conceitualizada como em Marx. Vejamos a radicalidade na mudança em Castoriadis:

Precisava entender que essa práxis, que pode existir apenas como atividade consciente e lúcida, é inteiramente outra coisa que aplicação de um saber previamente elaborado; o saber sobre qual necessariamente se apoia é necessariamente fragmentário e provisório, não apenas porque não pode existir teoria exaustiva, mas porque a práxis ela mesma faz constantemente surgir um saber novo, porque apenas o fazer faz falar o mundo. Assim se tornava não resolvida, mas relativizada a antinomia que antigamente havia formulado (*S ou B #10:10ss.*) entre a atividade dos revolucionários baseada na tentativa de uma antiposição racional do desenvolvimento a vir,

¹⁶ O professor Ghiraldello gentilmente me assinalou incursões filosóficas novas brasileiras no marxismo nas obras de José Paulo Netto, Leandro Konder, Carlos Nelson Coutinho e Antônio Mazzeo. A meu conhecimento, nenhum deles critica os preceitos de Marx aqui criticados por Castoriadis. Se seguem o mesmo trilho traçado pelos pensadores como Castoriadis, das décadas 50 a 70, tanto melhor.

e a revolução ela mesma como explosão de atividade criativa das massas sinônima de um reviravolta das forças historicamente herdadas da racionalidade. (SBI: 51)

Além deste assunto de teoria e práxis, Castoriadis procurou uma nova reflexão sobre a história e sobre sua relação com a sociedade. Uma das pragas na academia instaurada com a instituição do capitalismo, foi a divisão do trabalho intelectual e a correspondente fragmentação do saber em diversas “ciências sociais”, engendrando uma estreiteza do alcance de cada disciplina especializada. A consequência mais flagrantemente dessa atomização do saber tem sido a separação de inseparáveis: o caso principal sendo a fibra da vida humana. A separação da sociedade e da história e a fragmentação do conhecimento das instituições em ciências humanas e sociais resultaram na incapacidade de pensar a sociedade historicamente e entender os aspectos profundamente sociais da história. As perdas aumentam com a fragmentação do conhecimento em política, economia, antropologia, geografia humana, etc. A dimensão holista do saber e fazer humano se perde irremediavelmente.

De que dispomos nós então para pensar a história e a sociedade? De nada – de nada a não ser o reconhecimento da especificidade absoluta do modo de ser único do que chamei o *social-histórico*, que é nem a soma indefinida dos indivíduos ou de redes inter-subjetivos, nem seu produto simples, que é “de um lado, as estruturas dadas, as instituições e as obras ‘materializadas’ quer sejam materiais ou não, e, de um outro lado, o que se estrutura, institui materializa ... a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (MTR 4, mai 1965).

A terceira dupla conceitual diz respeito ao *imaginário*. Geralmente, o imaginário tem sido pensado desde Platão quase sempre como substantivo, como objeto, produto da “imaginação”. Junto com essa visão, o imaginário tem sido conceitualizado como algo mental, ideal, idealista. Castoriadis fez algo diferente, inovador. A partir de intuições presentes em Aristóteles, Kant e Heidegger, ele teorizou o imaginário como verbo, como

fazer, como poder criativo individual (*imaginário radical*) e coletivo (*imaginário social*), fontes das ações e atividades humanas. A *Instituição imaginária da sociedade* apresenta sua teorização do imaginário que é, “simultaneamente, cada vez, surgimento do novo e capacidade de existir no e pela posição de ‘imagens’”. Cada sociedade se manifesta pela produção de *significações imaginárias sociais*, criações da sociedade como instituinte. As instituições sociais cristalizadas representam a parte instituída da sociedade que tendem a se impor sua inércia sobre as forças criadoras instituintes. Muitas vezes, os conflitos sociais manifestam precisamente essa tensão entre a sociedade instituinte e a sociedade instituída.

O último elemento de sua reflexão apresentado neste trabalho introdutório é a política, instituição cada vez mais afundada numa crise, tanto no âmbito mundial quanto aqui no Brasil. Castoriadis procurou dar um novo sentido à sua vida as atividades ligadas à *pólis*.

A política não é luta para o poder no interior de instituições dadas; nem simplesmente luta para a transformação das instituições ditas políticas, ou de algumas instituições ou mesmo de todas as instituições. A política é doravante luta para a transformação da *relação* da sociedade com as suas instituições; para a instauração de um estado de coisas no qual o homem social pode e quer olhar suas instituições que regulam sua vida como suas próprias criações coletivas, logo, pode e quer transformar cada vez que ele sente a necessidade ou o desejo.

Foi com essa concepção que Castoriadis passou o resto de sua vida lutando para que a humanidade pudesse se tornar ciente de suas possibilidades de viver em liberdade na qual a responsabilidade para as instituições e as regras seriam de cada um para com todos, onde a liberdade de cada um seria a condição da liberdade de todos, sem nenhuma referência transcendental nem de Deus, nem da Natureza, nem dos ancestrais, nem das leis da história, nem da Razão, senão de nós mesmos.

BIBLIOGRAFIA

1. Obras de Cornelius Castoriadis

SB1 *La Société bureaucratique*, 1. Les rapports de production en Russie. Paris: UGE, coll. "10/18", 1973.

SB2 *La Société bureaucratique*, 2. La révolution contre la bureaucratie. Paris: UGE, coll. "10/18", 1973.

ITM *Interview avec Tiers Mythes* – 26 janvier, 1974 in *Telos*, 23, Spring 1975.

EMO1 *L'Expérience du mouvement ouvrier* 1. Comment lutter. Paris: UGE, coll. "10/18", 1974.

EMO2 *L'Expérience du mouvement ouvrier* 2. Prolétariat et organisation. Paris: UGE, coll. "10/18", 1974.

IIS *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, coll. "Esprit", 1975.

MTR1 – 4 *Marxisme et théorie révolutionnaire* in *Socialisme ou Barbarie*, #36 a 40, Paris: 1964-65.

CL1 *Les Carrefours du labyrinthe*. Paris: Seuil, coll. "Esprit", 1978.

CMR1 *Capitalisme moderne et révolution 1*. L'impérialisme et la guerre. Paris: UGE, coll. "10/18". 1979.

CMR2 *Capitalisme moderne et révolution 2*. Le mouvement révolutionnaire sous le capitalisme moderne. Paris: UGE, coll. "10/18". 1979.

CS *Le Contenu du socialisme*. Paris: UGE, coll. "10/18". 1979.

SF *La Société française*. Paris: UGE, coll. "10/18". 1979.

CL2 *Domaines de l'homme*. Paris: Seuil, coll. «Empreintes», 1986.

CL3 *Le Monde morcelé*. Paris: Seuil, coll. «La couleur des idées», 1990.

CL4 *La Montée de l'insignifiance*. Paris: Seuil, coll. «La couleur des idées», 1996.

CL5 *Fait et à faire*. Paris: Seuil, coll. «La couleur des idées», 1997.

CL6 *Figures du pensable*. Paris: Seuil, coll. «La couleur des idées», 1999.

PP *Sur le Politique de Platon*. Paris: Seuil, coll. «La couleur des idées», 1999.

CH1 *La Création humaine 1*: Sujet et Vérité dans le monde social-historique. Paris: Seuil, coll. «La couleur des idées», 2002.

MAI68 *Mai 1968: la Brèche* (avec Claude Lefort & Edgar Morin), Paris: Fayard, 1968.

DEA *De l'écologie à l'autonomie*. (avec Daniel Cohn-Bendit), Paris: Seuil, coll. "Techno-critique", 1991.

DG1 *Devant la guerre 1*: Les réalités. Paris: Fayard, 1981.

PS *Post-scriptum sur l'insignifiance*. Paris: L'Aube, 1998.

D *Dialogue*. Paris: l'Aube, 1998.

2. Referências secundárias

———. *Les écoles psychanalytiques*: La psychanalyse en mouvement. Paris: Tchou, 1981

ALI, Tariq (Ed.). *The Stalinist Legacy*: Its Impact on 20th Century World Politics. London: Penguin, 1984.

BETTELHEIM, *Les Luttes de classes en URSS (1917-41)*, Paris: Le Seuil, 1974-1984.

BUSINO, Giovanni (Org.). *Autonomie et autotransformation de la société*. Paris/Genève: Droz, 1989.

CIARAMELLI, Fabio. *An Introduction to Cornelius Castoriadis' Work*, in *Journal of European Psychoanalysis*, #6, Winter, 1998, disponível no site da rede <http://www.psychomedia.it/jep/number6/castoriadis1.htm>.

CALLINICOS, Alex. *Trotskyism*. Buckingham: Open University, 1990.

CARR, Edward Hallett. *The History of Soviet Russia*: London: Penguin, 1968-89.

The Bolshevik Revolution (3 vols.),

The Interregnum,

Socialism in One Country (3 vols.) e

Foundations of a Planned Economy (3 vols.) (escritos com R.W.DAVIES)

The Twilight of the Comintern.

- CURTIS, David Ames. Além da biografia e necrologia de Castoriadis disponíveis no site <http://www.agorainternational.org>, suas obras são disponíveis no seguinte site: <http://perso.wanadoo.fr/www.kaloskaisophos.org/rt/rtdac/rtdactf/rtdactf.html>
- DAVID, Gérard. *Cornelius Castoriadis: Le projet d'autonomie*. Paris: Michalon, 2000.
- GOMBIN, Richard. *Les origines du gauchisme*. Paris: Seuil, Coll. «Politique», 1971.
- HOWARD, Dick. *The Marxian Legacy*. Londres & Basingstoke: Macmillan, 1977.
- . *Introduction to Castoriadis* in *Telos*, 23, Spring 1975.
- LEFORT, Claude. *Éléments d'une critique de la bureaucratie*. Genève: Droz, 1971.
- . *Le Travail de l'œuvre. Machiavel*. Paris: Gallimard, 1972.
- . *Un homme en trop*. Essai sur «L'Archipel du Goulag». Paris: Seuil, 1975.
- . *Sur une colonne absente*. Écrits autour de Merleau-Ponty. Paris: Gallimard, 1978.
- . *Les formes de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1978. (*As formas da história*, 2e. São Paulo: Brasiliense, 1990, trad. Luiz Roberto Salinas Fortes & Marilena Chaui.)
- . *L'invention démocratique*. Les limites de la domination totalitaire. Paris: Fayard, 1981. (*A invenção democrática: os limites do totalitarismo 2º*. São Paulo: Brasiliense, 1987, trad. Isabel Marva Loureiro.)
- . *Essais sur la politique (XIX-XX^e siècles)*. Paris: Seuil, coll. «Esprit», 1986. (*Pensando o político: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1991, trad. Eliana M Souza.),
- . *Écrire à l'épreuve du politique*. Paris: Calman-Lévy, 1992.
- . *La Complication: Retour sur le communisme*. Paris: Fayard, 1999.
- LINDEN, Marcel van der. *Socialisme ou Barbarie: A French Revolutionary Group* in *Left History*, 5, 1 (1997), 7-37.
- MARX, Karl. Carta a J B Schweitzer, 24 jan. 1865, repr. in *Misère de la philosophie*. Paris: Ed. Sociales, 1963
- POSTER, Mark. *Existential Marxism in Postwar France: From Sartre to Althusser*. Princeton (NJ): Princeton University Press, 1977.
- RAYNAUD, Philippe. *Max Weber et les dilemmes de la raison moderne*. Paris: PUF, coll. «Quadrige», 1987, 217p.
- WEBER, M. *Economy & Society: A Theory of Interpretative Sociology*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press, 1978.

.....

Discute-se a questão da criatividade abordando a práxis do professor formador e do aluno como produto do processo educacional que incorpora a capacidade de criar, ou não, e que na sala de aula está presentificado o social-histórico. Reflete-se a possibilidade de brechas de criação, inovação e autonomia numa sociedade onde tudo conspira para a manutenção da alienação. Ressalta a cultura é mais densa e duradoura, e supera a simples informação na formação do sujeito. Apesar da massificação teórica do saber acumulado, continua-se criando sem cair, totalmente, na técnica mecanicista, em descrições de comportamentos e conselhos. Reconhece, a partir de Castoriadis, as criações históricas dos homens como capazes de denunciar e destruir a ideologia racionalista, a ilusão da onipotência e a idéia de desenvolvimento. Desenvolve a partir dos discursos dos acadêmicos entrevistados, as descrições da realidade vivenciada pelos mesmos, e por outro lado, expõe como o sujeito do conhecimento enfrenta no processo de formação a questão da criatividade. A autora considera contribuições de Cornelius Castoriadis e Edgar Morin no que respeita escola, criatividade, conhecimento, educação e formação.

Palavras-chave: Educação, Criatividade, Imaginário.

This paper discusses the question of creativity initiating with the praxis of the teacher trainer and of the student as the product of the educational process incorporating the capacity to create or not; it is in the classroom that the social-historical is presented. There is a reflection on the possibility of breaches for creativity, innovation and autonomy in a society where everything conspires towards the maintenance of alienation. It stresses that culture is much denser and enduring, surpassing mere information in the formation of the subject. Despite theoretical massification of accumulated wisdom, creation continues without declining, completely within mechanistic techniques, with the descriptions of behaviors and counseling. Taking Castoriadis' point of departure, it recognizes that the historical creations of man are capable of denouncing and destroying rationalist ideology, the illusion of omnipotence and the idea of development. It uses the discourses of the academics interviewed, the descriptions of the reality lived by them, as well as expounds on how the subject of knowledge faces the process of formation and the question of creativity. The authoress considers the contributions of Cornelius Castoriadis and Edgar Morin regarding the school, creativity, knowledge, education and formation.

Keywords: Education, Creativity, Imaginary

O Sujeito do Conhecimento e a Questão da Criatividade

Aracy Mendes
de Souza

Docente do
Curso de Psicologia
DCH/CCHS/UFMS.
Mestre em
Educação/UFMS.

A afirmação e negação da criatividade manifestam-se nos discursos e nas descrições de realidade dos alunos na graduação em psicologia¹. Os alunos explicitam como enfrentam a questão da criatividade, enquanto sujeitos do conhecimento, no processo de formação.

A partir da angústia, curiosidade e responsabilidade que o docente sente em relação ao entendimento da criatividade tão cobrada, buscou-se conhecer os modos consagrados de tratar a questão, no interesse de mostrar a relevância do assunto para o processo concreto de formação.

A busca de entendimento dos conceitos defendidos por Alencar (1986/1994/1996), Kneller (1976), Marin (1976), Martinez (1997), Weschler (1993), permitiu perceber que a idéia de criatividade embasa-se numa visão de indivíduo na sociedade atual, defendida pela corrente determinista, ou seja, defendem o conhecimento individual por meio de estímulos e de ambientes facilitadores.

¹ O processo de formação de Psicólogo Escolar pelo Curso de Psicologia do Campus Universitário do Pantanal/Corumbá-MS é o tema da de pesquisa, "A criatividade na formação do Psicólogo Escolar" apresentado pela autora no Mestrado em Educação/UFMS, 2001.

Descobre-se nesses conceitos que a pessoa criativa é àquela que inova, ao realiza o inédito, torna-se valorizada e valorada pela sociedade. Ora, a sociedade põe para os indivíduos, padrões de criatividade que estão a serviço de demandas sociais vigentes na cultura e até de demandas próprias a uma das

Consciente ou inconscientemente esses autores defendem a "descoberta" como expressão de criatividade adequada à exigência de determinada situação social...

classes sociais que a compõem. Tais conceitos evidenciam as pessoas criativas a partir de seus comportamentos externos tais como: flexibilidade, iniciativa, capacidade de problematizar, autonomia. Contrariamente, a pessoa não criativa é vista como aquela que tem medo de errar, medo do novo e do desconhecido. Pode-se dizer que os autores desses conceitos, embora descrevam as competências individuais para a criatividade no social, ficam prisioneiros do paradigma determinista e acreditam no desenvolvimento da criatividade mediante o uso de técnicas facilitadoras e da criação ambientes propiciadores de aprendizagem criativa.

Percebe-se que esses autores psicólogos ao discutir criatividade, afirmam a necessidade do ambiente facilitador como condição para fazer "desabrochar" a criatividade no sujeito, estimulando-o, portanto à descoberta de sua criatividade. Culpam o sujeito quando falta a eles "características" (comportamentos) criativas. Conceituam criatividade quando detectam condutas no sujeito, tais como, falta de persistência, escasso desenvolvimento dos interesses profissionais e "baixo QI" podem impedi-lo de criar.

Consciente ou inconscientemente esses autores defendem a "descoberta" como expressão de criatividade adequada à exigência de determinada situação

social, situando, de certa forma, a criatividade dentro de padrões de regras impostas e já instituídas. Via de regra suas expectativas é de que as pessoas criativas sejam flexíveis, autoconfiantes, que tenham iniciativa, autonomia, originalidade, motivação, muitas vezes, recomendando o desenvolvimento, o desabrochar da criatividade como modo de possibilitar o atendimento às demandas sociais. Sem questionarem nem o porquê dos desvios, sem se pre-

ocupar com o por quê do bloqueio, da inibição do "potencial criativo" no sujeito. Trabalham para "descobrir" algo novo que cumpra a exigência social e seja valorizado pelo sistema vigente.

Nessa concepção fica evidente a necessidade para o profissional de adaptar-se ao sistema, na tentativa de atender à demanda, e, ao mesmo tempo, identifica-se com uma forma "redentora" do sistema, alimentando-o, na tentativa de sair da mesmice para poder produzir melhor. Com esse papel, o psicólogo com sua técnica alimenta o sistema e o legitima.

A crítica que cabe a essa visão de criatividade é que ela pressupõe um realizar coroado de sucesso e um desabrochamento de potencialidades individuais.

Nessa perspectiva tem-se introduzido no conceito de criação, o elemento imprevisível, porém com tratamento determinista: "descoberta do novo" - semelhante ao "já está lá"; é só descobrir. Nesse caso, são deterministas, sistemáticos, utilizando uma investigação causal.

Ao eliminar, de certa forma, o elemento "não causal" que aparece como comportamento criador e não possibilitar o aparecimento dos elementos imprevisíveis, e não ter um olhar além do simples desvio, diferente, "novo"; não problematiza como um novo tipo de com-

portamento, instituinte de uma nova regra social, uma forma nova que não se deduz de situações anteriores.

Assim, percebe-se, nesses autores que discutem a criatividade, a preocupação em “estimular”, colocar limites para o objeto criativo: só será criativo se for “descoberta” de algo novo, porém que cumpre exigência de uma determinada situação social. Logo, é a situação social, os valores da época que determinam se o objeto é ou não criativo. Há previsibilidade e racionalidade para o objeto ser criado, “limitando” antecipadamente o que os homens serão, restringindo as possibilidades de ação humana à determinação do constituído, e tendo a criatividade como resultado do comportamento original atrelado às necessidades e ao reconhecimento social. Ao falarem em potencial criativo sempre referem-se às pessoas e ao “ambiente estimulador” e, é o outro que não estimula esse potencial suficientemente e/ou inibe-o.

Subestima-se no aluno a sua capacidade de lidar com as contradições existentes, tanto no sujeito individual como nos sujeitos sociais. Assim, sutilmente escondem-se o conflito individual e social, e/ou acha-se um culpado; imputando-lhe dificuldades ou omitindo as alteridades presentes nos indivíduos ou no meio.

Para Castoriadis (1992, p. 74), essa postura que considera a eliminação dos obstáculos como solução, “como elemento não pertencente ao sistema normal”, não questiona as instituições existentes; e assim, as reproduzem indefinidamente.

Ao atrofiar a crítica e não assumir as responsabilidades do constituído, instaura-se a heteronomia, o que se expressa tanto na dimensão individual como coletiva. Nestes termos, a sociedade e o histórico são criações do imaginário que instaura no e através do coleti-

vo anônimo significações imaginárias. Determinados produtos e criações são valorizados por essa sociedade em determinadas épocas e não em outras. (CASTORIADIS, 1992, p. 123)

Assim, Cornelius Castoriadis e Edgar Morin discutem criatividade num outro quadro de reflexão oferecendo uma nova concepção. Castoriadis (1977, p.58) afirma a criatividade como a possibilidade de serem geradas “novas respostas às mesmas situações ou então criar novas situações” que possuam novas significações. Os trabalhos desses autores permitem uma nova compreensão e um outro olhar sobre a maneira de lidar com o “desvio”, a “desorganização”, as “incertezas”, a “normalidade”, a “autonomia”, a alienação, e a “alteridade”. Obviamente, o esclarecimento dessas questões para o psicólogo propicia novas convicções sobre essas realidades, quer dizer, elas não são em si mesmas boas ou más. São vivenciadas e elaboradas de uma outra maneira. Isso faz a diferença entre repetir o constituído e criar. A criação é constitutiva do ser humano.

Na experiência docente a autora constatou que as leituras e interpretações das teorias psicológicas que fazem parte do currículo do curso de graduação, são esquecidas, pela maioria, e não merecem, por parte dos alunos, uma problematização. Nota-se que, muitas vezes, estes graduandos pesquisados,

Para Castoriadis, a postura que considera a eliminação dos obstáculos como solução, não questiona as instituições existentes; e assim, as reproduzem indefinidamente.

apropriam-se dos conteúdos teóricos de modo extremamente fragmentados.

Quando interrogados sobre a formação acadêmica, os alunos descrevem as dificuldades para desenvolver uma proposta de trabalho, dando a impressão de faltarlhes base teórica e verbalizam

a convicção pessoal de que a teoria existe para dar conta da prática. No entanto, a relação que mantêm com o conhecimento é problemática, uma vez que buscam nele apenas sua dimensão de aplicabilidade para solucionar problemas concretos. Não se vêem como sujeitos do processo nem vêem a realidade como totalidade complexa, conflituosa, contraditória. Assim, acabam eliminando de sua prática a problematização a respeito das questões da educação, sociais, políticas e históricas que poderiam elucidar e/ou esclarecer modos de extrapolar o psicologismo.

Os alunos mostram interiorizar, durante o curso, os conceitos e instrumentos “científicos” como garantia à adaptação e à ordem social, com o intuito de ter um indivíduo com as mesmas características, na ilusão de transformá-los em “sujeitos” e/ou “cidadãos”. Muitas vezes, mencionam a falta de prestígio e de reconhecimento pela sociedade dos serviços prestados por profissionais da área, particularmente quando existe uma confusão de sentimentos e um não discernimento do sentido do fazer. Reconhecem que não problematizam, desde o início da formação, as suas dificuldades. Na realidade, eles não têm espaço para refletir a práxis, para entender e

Os sentimentos manifestados pelos alunos podem ser confrontados com as próprias expectativas desses alunos em relação ao curso. Desde o momento em que entram até o final do curso, não percebem a correspondência deste com suas expectativas. Afirmam ao serem entrevistados que esse interrogar permitiu, por um momento, um embate com o instituído que propiciou o início de uma reflexão sobre o que a universidade deveria ser. Para eles (as) a expectativa da universidade como um espaço para pensar e dizer o que ainda não foi formulado. Um espaço para aguçar a curiosidade e propiciar a descoberta. Porém, avaliam que o que se tem é uma universidade apenas funcional, objetiva, tecnicista, que prioriza a razão instrumental. Nesse seu modo de ser, privilegia a transmissão rápida de conhecimento, mediante um processo em que os professores são como meros utilizadores de manuais descartáveis com a função de transmissão e adestramento.

O imaginário social e radical institui a subjetividade levando a uma transformação no significado aceite socialmente instituído. Por outro lado, cada criação, ao ser instituída é reproduzida indefinidamente e nesse movimento produz a alienação. Nesse caso, a passividade do sujeito afetado pelo instituído redundando a não transformação da percepção para a criação de novos significados sociais e históricos latentes na sociedade.

Castoriadis afirma que quando a sociedade reinterpreta, recria, reconstrói, o objeto instituído ganha o sentido que essa sociedade lhe dá no processo de alteridade com o que estava instituído anteriormente. Assim, uma criação será valorizada em uma outra época, podendo ganhar sentido e significado social em outro momento histórico, o que não implica que esse significado já não esti-

Alunos entrevistados afirmam que esse interrogar permitiu, por um momento, um embate com o instituído que propiciou o início de uma reflexão sobre o que a universidade deveria ser.

superar seus próprios equívocos teóricos e isso faz com que, no estágio, sintam-se “afogados” e “empurrados” (SIC) para solucionar problemas para os quais não têm respostas. Essa é a razão pela qual se sentem (de acordo com seus relatos) perdidos, despreparados e frustrados quando não desenvolvem o plano de ação e sem condições de intervir como psicólogo na transformação da realidade educacional.

vesse presente no momento de sua criação, pois o tempo próprio do criador e da sua criação é diferente do tempo comum, e o imaginário social não é a criação de imagens na sociedade, mas criação deste imaginário social que, muitas vezes, não é percebida pelos sentidos, mas são significáveis.

O criado é resultado do “imaginário radical” e ser da criação. A “estrutura” exclui a contemporaneidade, o ser sempre, e o por fazer, o feito e a ser feito. Logo, nem tudo o que é deve ser determinado, apesar de que o modo de

ser é o perceptível, o determinado. Porém, em suas manifestações, no conteúdo existe emergência, aparecimento (CASTORIADIS, 1999, p. 104-106); não é só descoberta de algo que já estava lá, mas surgimento do novo, do inesperado, o vir a ser, o porvir. Ao falar da socialização da “monada psíquica”, Castoriadis afirma que a socialização é contraditória, conflituosa e complexa, pois não é um simples aglomerado; a socialização exige a renúncia (que nunca é total) da onipotência do desejo de ser o centro e a totalidade.

Para Castoriadis o “sublimar”, implica o ser valorizado pela sociedade e o investir em objetos imaginários sociais. Os objetos sublimados não são mais privados, individuais, pois são objetos criados e instituídos pela e na sociedade. Por exemplo, na sociedade capitalista as significações não são os investimentos financeiros, mas a apropriação e o poder, implicando pensar sempre na instituição, na sua expansão, proliferação incessante, autocrescimento contínuo, para inserir uma solução que nutre essa empresa, nesse mercado; de modo que deve ser explorada qualquer demanda social anônima que surgir.

Nesta sociedade capitalista, o conceito de criação é tido como algo novo e valorizado, dentro da conceitualização

do pensar o determinado, com seus possíveis e não possíveis e do que seja um “produto” valorizado por essa sociedade. O capitalismo impõe ao sujeito a necessidade de ser aceito pela instituição, de diminuir a diferença e homogeneizar a sociedade, seja por conveniência ou por ter dificuldade de lidar com a alteridade e querer manipulá-la. Ao

*... logo, nem tudo o que é deve ser determinado,
apesar de que o modo de ser é o perceptível,
o determinado.*

mesmo tempo, o contato com a realidade proporciona ao sujeito a possibilidade de sublimar e/ou de suportar a percepção de que não é tudo e nem pode tudo, não sabe tudo e que não dá conta de toda realidade.

O aluno, ao realizar escolhas teóricas e as áreas, para no futuro atuar como profissional, deve articular teoria e prática, isto é, reformular e reorganizá-la, de acordo com sua identidade. Implica também seu desejo que marcará o estilo ou a identidade de profissional. Percebe-se que as escolhas feitas pelos alunos são oportunidades oferecidas durante o curso na “convivência” com diferentes concepções do real; e, para sair da ilusão da concretude das teorias educacionais e fugir de suas fragmentações teórico-práticas, é necessário que o profissional que atua na Educação possa compreender o fenômeno educacional em sua complexidade, levando em conta, também as expressões de subjetividade individual e social.

Para que acadêmico, o futuro profissional, se torne sujeito e objeto da construção do mundo e de sua própria construção, necessita da busca do “ser” e do “saber” individual e social, que são verdades não absolutas e mutáveis, mas verdades complexas que revelam novas descobertas de novas verdades, carre-

gadas, porém de subjetividade, perdas e riscos.

O pensamento complexo, a noção de sujeito e a produção do conhecimento transdisciplinar são pertinentes a educação. Ver o particular da educação, implica perceber sua relação com o universal, com o todo. Por ser o conheci-

É necessária a auto-reflexão, incluindo as influências internas e externas, e o reconhecimento da complexidade que é inerente ao contexto educacional.

mento transdisciplinar é necessário sair do isolamento para conhecê-lo e ir além dos limites atuais que se impõe ao isolar, ao reduzir a práxis, fragmenta-se e a inibe.

A perspectiva do pensamento de Morin (1996) que é pautado numa epistemologia da complexidade, que tem como elementos decorrentes e presentes na complexidade as noções de ordem-desordem-organização e sujeito à autonomia e auto-eco-organização. Sistematiza à crítica aos princípios, objetivos, hipóteses e conclusões de um saber fragmentado, e ao considerar a complexidade do real, visa à construção de um conhecimento multidimensional, que privilegia o pensamento complexo de religar, em detrimento do pensamento simplista, disjuntivo e reducionista.

A perda da visão totalitária do que é o curso de graduação mediante a sua fragmentação, e ao focar várias teorias psicológicas durante a formação em psicologia, tem, além desse fato as três especificações das áreas de atuação (clínica, escolar e social-organizacional). Portanto, para problematizar o ensino considera-se "(...) os efeitos cada vez mais graves da compartimentalização dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma quali-

dade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada." (MORIN, 2000a, p. 16)

Apesar de dar prioridade para observação e verificação da realidade buscando a objetividade do saber nas ciências humanas por meios de dados coletados e suas variedades na prática, a realidade propicia outros aspectos que fogem dos objetivos iniciais, remetendo o aluno para além das teorias psicológicas, ou seja, dirige-o para outros aspectos

como os culturais, sociais e históricos, porém não se consegue visualizá-lo e/ou discriminá-los de forma elaborada.

Existe, nessa formação do profissional, especialização da especialização, que se expressa nas diferentes áreas do curso; além de, muitas vezes, se constatar uma estrutura linear do conhecimento científico, presente na tentativa de ter teorias científicas e técnicas "salvadoras", presentificadas nos discursos dos alunos. Isso não habilita, no entanto, o acadêmico para o auto-conhecimento e para entender a complexidade do fenômeno educacional, pois, "os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida..." (MORIN, 2000a, p.17)

As teorias científicas, quando presentes na formação, às vezes aprisionam o discente quando tenta, por exemplo, aplicar ou observar se o sujeito pesquisado está de acordo com a teoria dada no curso, e esta maneira de atuar destrói o inovar, o criar. Para isso, é necessária a auto-reflexão, incluindo as influências internas e externas, e o reconhecimento da complexidade que é inerente ao contexto educacional. O "progresso do conhecimento", segundo Morin, se dá "pela capacidade de contextualizar e englobar" (ibidem, p. 15)

Enfrentar a confusão, a incerteza, a contradição, e conviver com a relação desses fenômenos em si mesmos implicam perceber o sujeito (o acadêmico) também como um fenômeno que possui seus próprios conflitos, concentrando-se em fenômenos distintos e diversos (internos e externos), conscientes e inconscientes, que influenciam nas suas ações e o transformam.

Conviver com a idéia deste saber fragmentado é acreditar na concretude de todo conhecimento e aceitar a incerteza da ciência. Significa extinguir as alteridades, mas não para isolá-las ou separá-las, mas para entender a realidade educacional, que abrange muitos elementos, circunstâncias e fatores interdependentes e que fazem parte do mesmo todo. Esse todo corresponde à unidade complexa, em que cada parte apresenta sua especificidade porém, em contato com as outras partes, modifica as partes e também o todo. Por exemplo: na organização do curso de psicologia com um “todo”, as disciplinas que o compõem são suas partes integrantes e significativas que especificam e particularizam ao apresentarem características e qualidades próprias de cada área (clínica, organizacional, social e escolar).

Por outro lado, as ações em disciplinas individuais e isoladas as alienam e precisam de ações integradas; mas ao mesmo tempo, a visão de seus recortes é importante para caracterizar suas particularidades e especificidades e contribuir para a visão e compreensão de conjunto na dimensão da complexidade do ser e do saber.

Percebe-se que o tempo, tanto do aluno quando da escola, precisa ser sincronizado; apesar de os estagiários terem ritmos diferentes entre si, precisam de uma certa sucessão de tarefas sincronizados, sucessivas e simultâneas e necessita seguir um conjunto de regras

tanto da universidade quanto da instituição educacional na qual atuam. Paradoxalmente, convivem com a unidade e a multiplicidade que poderá ou não ser estimulante na sua ambigüidade, na sua incerteza, e na sua desordem.

Por meio da produção do conhecimento, será possível interpretar aspectos dessa realidade, sem contudo desconsiderar a multidimensionalidade do real e as diversas características do fenômeno educacional. Morin, ao se referir à habilidade do conhecimento e da ação, afirma que, se o pensamento for enclausurado, fragmentado, reducionista e mutilado, as ações também serão, tornando-o simplista e simplificador do fenômeno e elaborando e utilizando estratégias para resolver os problemas postos pela incerteza e incompletude do saber (MORIN, 1996, p.31, 32).

A completude do conhecimento parte da necessidade de não se isolarem os objetos e sim relacioná-los, mesmo percebendo a complicada confusão e desordem existente e a multidimensionalidade da realidade. Decorre daí a percepção do próprio limite de saber que a realidade não tem limites e nem certezas e que a práxis é construída e não se esgota; por isso, nunca se terá o saber total desta realidade.

Assim, além de remeter à parte ao todo, percebe-se que existe relação e movimento entre as partes e os todos e

A completude do conhecimento parte da necessidade de não se isolarem os objetos e sim relacioná-los, mesmo percebendo a complicada confusão e desordem existente e a multidimensionalidade da realidade.

existe a necessidade de conhecer a qualidade das partes que estão inibidas e imperceptíveis no sistema. Por isso, o fato de ligar simplesmente a parte ao todo não explica as transformações e os movimentos que existem no sistema institucional; necessita, também, perceber as transformações desenvolvidas

no todo, após o processo de organização. (MORIN, 2000, p. 55)

Para Morin nem reducionismo e nem holismo elucidam a realidade; mas, em sua perspectiva, é necessária a integração da parte incluída num e noutro, sem haver aniquilamento do todo pelas partes e nem das partes pelo todo, pois cada termo remete um ao outro. Para isso, terá que se apreender a noção de ordem, desordem e organização presente nos sistemas complexos, pois, para esse autor, é o todo (nessa pesquisa, a práxis) que deve trazer agora a marca da desordem e da desintegração; a teoria deve relativizar a desordem e tentar organizar um novo acordo, uma nova ordem. (MORIN, 1996, p.98)

A ordem é adquirida pela teoria estabelecida oficialmente, que pode e deve desintegrar-se, desordenar-se para que se possa iniciar o processo de transformação e o sistema ser reorganizado, com possibilidade de novas desorganizações e organizações. Para esse autor, então, é a cooperação do paradoxo ordem-desordem que promove uma organização, porém não se reduz a ordem simplesmente. O conceito de ordem para Morin não implica determinidade, estabilidade, permanência, imutabilidade e constância, pois presentifica a singularidade de cada momento.

Para vislumbrar as ações e transformações no processo organizador do indivíduo sujeito estagiário, discute-se o fato de serem ou não sujeitos autônomos, bem como sua maneira de auto-eco-organizar-se.

As desordens aparecem em qualquer processo e o alteram, como as imprevisibilidades, as desintegrações e o inesperado, que geram as incertezas. A desordem implica o acaso, o acontecimento e o acidente. O acaso implica a impotência do observador para prever diante das variedades de formas e desordem; o acontecimento implica as irregularidades e o inesperado; o aciden-

te entende-se como as perturbações do fenômeno organizado. Um acontecimento é o encontro eventual de dois fenômenos organizados, assim como o estagiário vê a universidade e a instituição educacional. A organização transforma, produz, a liga e mantém. (MORIN, 2000, p. 52, 53)

Para vislumbrar as ações e transformações que ocorrem no processo organizador desse indivíduo sujeito estagiário, que está se transformando, discute-se então o fato de serem ou não sujeitos autônomos, bem como sua maneira de auto-eco-organizar-se. Além de conviver com sua singularidade e com a diferença existente entre os indivíduos durante o momento do estágio, percebe-se também que há o fato de que cada um é um sujeito.

Suas características individuais o distinguem, o singularizam e o diferenciam como autor de seu processo organizador; ou melhor, à medida que se organiza e se torna autor e sujeito como ser único, porém na relação com outro, ele se transcende e se permite auto-organizar-se como pertencente a um grupo, a uma teoria, e participante-membro de uma sociedade, como, por exemplo, a sociedade dos psicólogos escolares. Para transformar-se e conhecer-se, o sujeito depende de um objeto que me-

diará tanto o sujeito psicólogo como objeto da realidade. Dessa forma, os conceitos de autonomia estão relacionados com conceito de dependência, pois para sermos “si-

mesmo”, sujeitos, precisa-se dos outros que são externos a nós. Para ser profissional (Psicólogo Escolar) necessita-se da demanda do outro (escola): o que o outro (escola) quer de mim (psicólogo escolar)? Esta é a pergunta sempre presente. Desse modo, abordam-se as possibilidades da formação em proporcionar, aos futuros profissionais, condições teórico-metodológicas que lhes per-

mitam construir uma práxis com probabilidades de fazer surgir a criatividade.

Quando às expectativas ao entrar no curso e à correspondência deste às suas expectativas, esse interrogar permite, por um momento, ao aluno, um embate com o instituído e propicia-lhe iniciar uma reflexão sobre o que a universidade deveria ser. Ou seja, a expectativa é de que a univer-

sidade deveria ser um espaço para se pensar em se dizer o que ainda não foi formulado por meio da pesquisa; deveria ser um espaço para aguçar a curiosidade e propiciar a descoberta; porém, por seus relatos, percebe-se, contraditoriamente, que a universidade tornou-se funcional, objetiva, com ênfase na razão instrumental, tecnicista, onde há a transmissão rápida de conhecimento, onde os professores são contratados, de acordo com a organização e estrutura da universidade, como meros utilizadores de manuais descartáveis com a função de “transmissão e adestramento” como foi aventado na reflexão de Marilena Chauí (1999).

O profissional, propõe-se, na maioria das vezes, oferecer serviço à instituição (educacional) de acordo com as demandas da sociedade, mas necessita de refletir e problematizar que tipos de demandas e exigências são postas. Muitas vezes, são demandas forjadas por princípios que favorecem a determinada “ordem social” e, por isso, estão inseridas na suposta “necessidade” do mercado de trabalho capitalista, que, apesar de necessitar das relações humanas para solucionar suas “crises”, ao mesmo tempo as pessoas tornam-se coisificadas, alienadas do processo, e por não terem claro, não se responsabilizam por esse processo alienado em que se encontram, autonomiza-se o sistema social instituído e toma a razão como instrumento para satisfação dessas “necessidades”.

Ao querer *reificar* as pessoas, a sociedade capitalista não o consegue totalmente, pois, apesar de as relações de produção (a economia) serem o foco principal desse sistema, esta sociedade ainda necessita das relações humanas

O profissional oferece serviço à instituição de acordo com as demandas da sociedade, mas necessita de refletir e problematizar que tipos de demandas e exigências são postas.

para sobreviver. Por outro lado, a pesquisa tecnológica é planejada visando a objetivos da classe que a domina, porém existe uma relativa autonomia da técnica, pois ela só terá sentido se houver fases encerradas da história. (CASTORIADIS, 1982, p.31-32)

Por conseguinte, a criatividade fruto do imaginário instituinte não encontra espaço nessa instituição voltada para a prestação de serviço às instituições educacionais que, também, estão dentro do campo representativo do imaginário social instituído que já delimitou, neste caso, o verdadeiro e o falso, o proibido e o permitido, os valores e o não valor. Autonomizando-se a razão, reduz-se o entendimento e a capacidade de concatenação conceitual de onde se abstrai a relação de significados, alienando-se e negando a possibilidade de criar. Não que essa possibilidade não exista, pois não se tem como destruí-la, não se destrói o sentido, que é dado pelo imaginário social.

As transformações históricas provocam reconsiderações na teoria, em suas antigas categorias e no método. O antigo método, em contato com a “nova realidade”, mostra a necessidade de ultrapassá-lo. Por isso, a operacionalização (tecnicismo) necessita da ilusão de dominação, determinismo e verdade, tendo, como conseqüências, o controle do fenômeno, a necessidade de separar, isolar fatores, a circunscrever com precisão os efeitos de sua ação. Po-

rém, essas características nem sempre são auto-evidentes, nem possíveis e sua validade é local e limitada. (CASTORIADIS, 1987, p. 154)

O mito da razão instrumental com sua ilusão de onipotência, supremacia, e o seu caráter de organização racional da sociedade e por conseguinte, o en-

o orientador, psicopedagogo, psicólogo clínico e/ou professor, pela falta de inserção real na escola e no mercado trabalho. Pode-se dizer que o Psicólogo Escolar como sujeito, ainda não tem o seu lugar no mundo do trabalho; isso pode-se constatar, pela incoerência dos órgãos oficiais públicos de formarem su-

jeitos nessa especialidade e não os recrutarem em suas instituições educacionais e, quando os recrutam, é em número irrelevante, em comparação com a reserva de profissionais (de-

sempregados), gerando, por conseguinte, “a perda de sentido como ser-sujeito, profissional, em um mundo racional assensato”. (CASTORIADIS, 1999)

Por outro lado, o fato de estarem numa instituição universitária com seus valores e normas sociais impostas, aceitas e interiorizadas por todos nessa sociedade, reflete as maneiras de ser e fazer, com os modelos existentes e com as classes sociais que a dominam (CASTORIADIS, 1997, p. 94, 95). Esses modelos tornam-se referências para o desempenho social desses estagiários mesmo quando esses modelos, especialmente, o clínico, são transgredidos.

Note-se, também, que o não saber o que deve ou não fazer, ao se sentirem “perdidos” na práxis, reflete que não se caracteriza uma estrutura institucional opressiva e isso vislumbra uma certa possibilidade de flexibilidade desses sujeitos. Importa destacar, no entanto, que as disfunções mostram-se em outros níveis como: na metodologia, no enclausuramento e endeusamento das linhas teóricas, na falta das transdisciplinaridade e na dicotomia teoria e prática, entre outros que contribuíram para tornar a práxis alienada.

Percebe-se que as normas e valores do curso se desagregam; e os modelos propostos durante o curso como modelos de “sucesso” funcionam exteriormen-

... é necessária a construção de um projeto político que convivesse com as contradições e diferenças, entendendo que identidade é diferenciar-se...

deusamento da ciência e a idéia de desenvolvimento pelo desenvolvimento, à medida que se denuncia e a destrói; reconhece-se, a partir daí, a razão como criação dos seres humanos e os tornam responsáveis por ela, reconhecendo-se como autor com novas possibilidades de vida social, a partir dos novos sentidos que surgirão.

A razão instrumental privilegia os meios e fins, como se fosse possível decidir o que vai ser utilizado, e enfatiza o crescimento das forças produtivas; todavia, teria que sair desta lógica em que o crescimento das forças produtivas vem de si mesmo, e não querer ter sempre mais e sempre tirar vantagens em tudo. Para isso, é necessária a construção de um projeto político que percebesse e convivesse com as contradições e diferenças, entendendo que identidade é diferenciar-se, é discriminar papéis e não é a igualdade e diluição das diferenças.

Percebe-se que a falta de sentido para o aluno decorre, também, da maneira como são oferecidas as disciplinas e as práticas de estágio em decorrência do enclausuramento das disciplinas e também da dissociação teoria e prática e o fato de eles mesmos não terem claro seu papel, pois esse papel se dilui no sistema escolar. Por exemplo, o papel do psicólogo escolar, ao ser confundido com

te, porém não são interiorizados efetivamente, não são valorizados e nunca responde à pergunta dos alunos: “o que devo fazer?”

A instituição universitária tornou-se um centro normativo frouxo, em desagregação, acreditam ou querem acreditar na ciência como meio certo e totalizante de resolver os fenômenos observados. Constata-se que os programas, os conteúdos, a relação pedagógica, entre outras, estão em crise; por isso percebe-se que, na fala desses estagiários, não há a devida dedicação para educação enquanto tal. Torna-se, assim, essa instituição, pelo descaso dos envolvidos, fonte de rejeição e entrave incompreensível e fonte de angústia, de culpa, insegurança nos alunos, quando tentam ser admitidos inicialmente na universidade, posteriormente nos estágios supervisionados e finalmente no mercado de trabalho.

Percebe-se, também, na análise dos discursos dos alunos, a presentificação do valor econômico da sociedade capitalista que se evidencia na situação do sobreconsumo escolar e na angústia dos alunos e professores diante da “cobrança” do sucesso acadêmico que se relaciona, na maioria das vezes, na obtenção do diploma, o qual é tão procurado pela classe média (CASTORIADIS, 1987, p.98), almejando o aumento das oportunidades no mercado de trabalho. A universidade muitas vezes, também, transformou-se em instrumento de conseguir “um diploma” e não é mais local onde se forma um ser humano, um cidadão, a *Paidéia*. (CASTORIADIS, 1977 p. 98)

Essas contradições já ressaltadas por Castoriadis, tornaram-se patentes durante a análise da pesquisa “Criatividade na formação profissional do psicólogo” (SOUZA, 2001). Já não se finge e nem sempre acredita-se no fato

de que o diploma trará o emprego e sua atuação na sociedade; por isso, talvez, os discursos vazios dos professores e estagiários, ou seja, a preponderância de teoria desvinculada de experiências e vivências destes e, conseqüentemente, a ocorrência de poucos contatos com a realidade para os acadêmicos, privando-os da rigidez e do choque com a realidade. Nota-se, no discurso destes, a confirmação do que já fora analisado por Castoriadis: a necessidade de um ambiente “facilitador da aprendizagem” onde não se pode privar os alunos, frustrá-los, entristecê-los, mas a “cobrança” para compreendê-lo (CASTORIADIS, 1987 p. 99). Sabe-se que é difícil mas há necessidade de que o docente deixe transparecer para o discente que também o docente não compreende de forma “absoluta” essa prática e nem isso é possível. Provavelmente, com essa atitude o professor geraria a busca do aluno por não ter o outro para resolver, por se sentir desamparado, sentir a falta que é constitutiva tanto do professor quanto do aluno, do ser humano.

Infere-se, a partir do que foi exposto acima, que o dar livre expressão à criatividade não implica uma ilusão de haver uma relação professor-aluno e um ambiente educacional que não seja contraditório, incoerente, conflituoso e, talvez, desgastado. Importante perceber e

Sabe-se que é difícil mas há necessidade de que o docente deixe transparecer para o discente que também o docente não compreende de forma “absoluta” essa prática e nem isso é possível.

discutir que essa sociedade fabrica em série pessoas predestinadas a ocupar um lugar na “sociedade produtiva”, o que se dá por meio de uma seleção mecânica e precoce, já que isso não favorece a livre expressão dos alunos (CASTORIADIS, p. 95). Graças à não

eliminação do imaginário social e às brechas no sistema social instituído pode-se perceber, a conscientização de que as regras e normas são criadas pelos homens e que há possibilidade de dar-lhes um novo sentido e significado para construir um novo projeto político visando à autonomia e nova criação.

Acredita-se, assim como Castoriadis (1989, p. 101), que o fato de reconhecer que tudo o que foi elencado acima são criações humanas no e do imaginário social, possibilitando a condição necessária para autonomia e para abertura de novas criações. Assim, o imaginário radical ou efetivo, o criado, dá sentido ao mundo ao organizar, definir sua identidade como coletivo; criando novas formas de relação da sociedade, novas necessidades, desejos e condições para a reapropriação das instituições.

À medida que se assume uma cultura da responsabilidade ao agir além do intelecto e da razão instrumental, torna-se necessário assumir os desejos (inclusive o desejo de não desejar e o desejo de ser controlado), o sentimento de pertença a essa coletividade. Esta cultura é instituída e não pode existir sem leis e nem por acordos espontaneístas, a convicção de que não se pode fazer tudo, nem ter um “salvador” (nem mes-

que se presentifica o imaginário social que dá sentido e significado a essa práxis e faz surgir a “novidade radical”, que rejeita explicações, previsões e organizações sob o modo de leis imutáveis e estáticas.

Ao conceber a criação como auto-criação que não pode ser explicada, determinada, mas elucidada, propõe-se o “pensar complexo” com o qual pensa-se o indeterminado, a imprevisibilidade, a desorganização, os desvios, não como fenômenos que têm que ser “consertados”, adaptados ao padrão oficial instituído, mas como fenômenos que possibilitam o “sair da mesmice”, o instituir novas leis, novos padrões, já que o criado não pode existir se não for determinado. O inconsciente, por exemplo, é determinado em seu modo de ser e em suas formas de manifestar, no entanto “não é determinado no conteúdo daquilo que daí deriva. Naquilo que daí deriva há emergência, aparecimento” (CASTORIADIS, 1999, p.105).

Logo, parafraseando Castoriadis, não é dizer para o aluno: você deve aceitar e, ao mesmo tempo, adaptar-se à realidade (social), mas dizer: isso é a realidade (social) instituída hoje e suas formas de manifestação determinadas por essa sociedade instituída, além de

Isso é a realidade (social) instituída hoje e suas formas de manifestação determinadas por essa sociedade instituída, além de que existem obstáculos que não se movem com uma simples técnica...

que existem obstáculos que não se movem com uma simples técnica, mas pode-se movê-lo ao se construir um projeto político pedagógico que visa à autonomia

de todos os sujeitos inseridos e que não se limita a delegar poderes para alguns assumirem nossas responsabilidades.

de todos os sujeitos inseridos e que não se limita a delegar poderes para alguns assumirem nossas responsabilidades.

Bibliografia

- ALENCAR, Eunice Soriano. *Superdotado: temas básicos de educação e Ensino*. São Paulo: EPU, 1986.
- . *A gerência da criatividade*. São Paulo: MAKRON Books, 1996.
- . E. S; Virgolim, Angela M.R. (org.). *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade operacional*. Folha de São Paulo. São Paulo: 09/06/1999. Caderno Mais: Brasil 500 D.C., p. 7.
- . *A interrogação permanente de Marilena Chauí*. Cult. São Paulo, Junho/2000, p. 44 -57.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418 p. Título original: L'Institution imaginaire de la Societé.
- . *As encruzilhadas do labirinto I*. Trad. Carmen Sylvia Guedes, Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 418 p. Título original: Les carrefours du labyrinthe.
- . *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Trad. José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 466 p. Título original: Domaines de l'homme/Les carrefours du labyrinthe II.
- . *Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Trad. Lilian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 302 p. Título original: Les carrefours du labyrinthe Fait et à faire.
- KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. Tradução de J. Reis. 13. ed. São Paulo: IBRASA, 1997.
- MORIN, Edgar. *O método III: o conhecimento do conhecimento*. Tradução Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Portugal: Francisco Lyon de Castro, 1996.
- MARIN, Aldo Junqueira. *Educação, arte, criatividade*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- MARTINEZ, M.A. *A criatividade, personalidade e educação*. Tradução Mayra Pinto. Campinas: Papirus, 1997.
- WESCHLER, S.M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Editorial Psy., 1993.
- SOUZA, Aracy Mendes. *A criatividade na formação do psicólogo escolar*. Campo Grande, 2001. (Dissertação, UFMS/Mestrado em Educação do CCHS) p.176.

.....

Na última década, apareceu com maior nitidez a proposta de organizar a escolarização formal dos estudantes em ciclos. Desta forma, resolvemos evidenciar de que maneira o Estado de São Paulo vem trabalhando o sistema de ciclos e a política da progressão continuada. Em um outro momento, abordamos a visão de professores da rede pública sobre tais políticas educacionais. Buscamos levantar contribuições e reflexões acerca das políticas de não-reprovação visando um debate sobre a potencialidade e limitações de tais políticas, abrangendo tanto aspectos de inclusão social inerentes à proposta de não reprovação quanto o reducionismo economicista presente neste tipo de proposta.

Palavras-chave: Estado de São Paulo; Ciclos de formação; políticas educacionais; inclusão social; reducionismo economicista.

During the last decade, the proposal for the organization of the formal system of education in cycles has appeared with greater clarity. Thus, we decided to evidence the manner by which the State of San Paulo has been working under the cycle system and the policy of continuous progression. We also approach the vision of public school teachers on such educational policies. We researched contributions and reflections on the policies of social inclusion inherent to the proposition of non-reproval and the economicist reductionism of this type of proposition.

Keywords: State of San Paulo; Cycles of formation; educational policies; social inclusion; economicist reductionism

Progressão Continuada e Sistema de Ciclos: Reflexões Acerca das Políticas de não Reprovação.

Paulo Eduardo
Vasconcelos de

Paula Lopes

Geógrafo, Mestre em
Educação, Pós Graduado em
Política e Estratégia,
Bacharelado em Direito e
Prof. de Política e Legislação
Educativa na Faculdade
Bandeirantes (FABAN) em
Ribeirão Preto-SP.

Márcia

Cristina Modesto

Maques Zola

Graduanda em Pedagogia
na Faculdade Bandeirantes
(FABAN) em Ribeirão
Preto-SP.

Rita Helena

Porfírio

Graduanda em Pedagogia
na Faculdade Bandeirantes
(FABAN) em Ribeirão
Preto-SP.

Ciclos, progressão continuada, promoção automática, classes de aceleração são vocábulos introduzidos no cotidiano escolar nos últimos tempos. Tais fonéticos estão atrelados em uma rede de relações, posturas políticas, práticas e concepções que transitam de forma encoberta. Desta forma, nos propusemos, na cidade de Ribeirão Preto-SP, a analisar tais políticas educacionais e desvelar o significado de tais palavras para os professores da rede pública.

Hodiernamente, em especial nos últimos dez anos, a proposta de organizar a escolarização formal através de um sistema de ciclos, ganhou notoriedade e foi aplicado em vários Estados brasileiros.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) abriu-se a possibilidade da aplicação de tal sistema, apoiado no artigo 23 da referida lei que versa:

“A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (BRASIL, p. 16, 2001).

Destarte, trazendo a baila tal discussão, vislumbra-se, ainda, muita confusão acerca do sistema de ciclos e a progressão continuada. Com efeito, a pri-

meira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental, ou seja, destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio como recuperação, reforço etc. (FREITAS, 2003).

O espaço mais notório da educação é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o seriado para as atividades escolares.

Ambos dizem respeito à organização dos tempos e espaços da escola. O espaço mais notório da educação é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o seriado para as atividades escolares.

A escola não é uma coisa, é uma relação, como bem salientou Pistrak (2002). Não é apenas um local, mas um local em que se estabelecem relações entre estudantes, professores, diretores, especialistas, pais etc. Essas relações é que devem ser o foco, e não as consequências delas.

Diz-se que a função da escola é prover o ensino de qualidade para todos os estudantes, sem distinções de credo, raça etc. Segundo tal versão, a desigualdade social deve ser compensada no interior da escola pelos recursos pedagógicos de que esta dispõe. Cabe à escola encontrar os meios de ensinar a todos.

Porém, vários estudos demonstram que não se pode transferir o problema da aprendizagem para a adequação ou não dos recursos pedagógicos da escola, ocultando a diversidade do nível socioeconômico dos alunos, do seu capital social e a aquisição de capitais culturais.

“... o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família... e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.” (BOURDIEU, 2001, p. 74).

Porém, em contraponto, as mesmas pesquisas apontam que a escola pode fazer diferença nesta relação, uma vez que esta não é unidirecional e determinista.

Tal questão, portanto, permanece. O papel da escola é o de ensinar com qualidade a todos os seus alunos, sabedora que não está isolada e que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada, ao redor dela, afetam o cumprimento deste papel.

A progressão continuada é uma das mudanças propostas pela nova Lei de Diretrizes e Base, LDB de 1996, e está alterando a rotina das escolas e fazendo com que os professores repensem seu trabalho e mudem suas estratégias de ensino. A Progressão Continuada é a evolução dentro dos ciclos.

“A Progressão Continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se e reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e seu progresso intra e interciclos.

A denominação Progressão Continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes”. (FREITAS, p. 24, 2003)

A medida pode ser eficaz se na avaliação continuada, a recuperação de estudos for bem aplicada, dando à criança um entendimento constante e personalizado. (SOUZA & SILVA, 2002.).

“A progressão continuada implica o acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a períodos de reforço e recuperação, e de frequência mínima de 75%”. (SÃO PAULO, 1998).

A nova política de sistema de ciclos pretende reorganizar a escola juntando séries, retirando da avaliação o poder de reter o aluno intra-séries de um “ciclo” e introduz inovações pedagógicas como forma de compensar os efeitos das diferenças socioeconômicas, em uma tentativa de permitir ritmos diferentes em espaços maiores de tempo.

Os ciclos não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel. As possibilidades efetivas de maior sucesso dependem das políticas públicas e das concepções de educação que estão na base dos ciclos, as quais, por sua vez, são limitadas pela realidade da organização social vigente.

A repetência série a série gerou uma prática que não levava em conta o desenvolvimento cognitivo da criança. O que o aluno havia assimilado em certo período era desconsiderado, apagado e ele era obrigado a aprender tudo novamente, não de onde havia parado, mas era como se não houvesse aprendido nada (São Paulo, 1998).

A lógica dos ciclos, para a escola, está no rompimento da seriação e pela adoção de um novo articulador para os tempos do espaço escola, baseado no desenvolvimento da criança e em suas vivências.

Faz-se oportuno ressaltar que a lógica da seriação não deriva da vontade dos professores ou dos agentes educacionais presentes nas escolas, mas é constituído por determinado tipo de organização sócio-política que, historicamente, construiu a escola com uma função social excludente e de dominação.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) constatou que 19 Estados já organizaram o ensino à sua maneira e será difícil encontrar Estados vizinhos com sistemas educacionais iguais.

O sistema de ciclos e a progressão continuada no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, de acordo com as Normas Regimentais para as Escolas Estaduais (Parecer CEE 67/98), as escolas poderão oferecer níveis, cursos e modalidades de ensino que se distribuem em: Ensino Fundamental, que será organizado em dois ciclos: ciclo I - 1ª a 4ª séries; ciclo II - 5ª a 8ª séries; e Ensino Médio, com três séries anuais.

Os alunos têm avaliação contínua e cumulativa, permitindo a constatação da necessidade de atividades de reforço e recuperação. Existem habilidades e conteúdos mínimos que devem ser dominados ao final de cada ano letivo, em cada série. O aluno que não atingir o patamar esperado é promovido para a série seguinte, com aulas de reforço e recuperação, tendo, também, a possibilidade de participar do programa de recuperação nas férias. Ao final de cada ciclo, caso o aluno não consiga superar todas as lacunas de aprendizagem, apesar das oportunidades oferecidas, poderá ser retido um ano para recuperação de conteúdos. A retenção é possível na 1ª, 2ª e 3ª séries do ciclo I, e na 5ª, 6ª e 7ª séries do ciclo II, quando os alunos apresentarem frequência insuficiente (menos de 75%) e desempenho insatisfatório.

Projetos de correção de fluxo e de organização da escolaridade em ciclos baseiam-se no modelo de racionalidade economicista, geralmente implantados com recursos de agências internacionais de financiamento...

Importante lembrar que, algumas vezes, os projetos de correção de fluxo e de organização da escolaridade em ciclos baseiam-se no modelo de racionalidade economicista, geralmente implantados com recursos de agências internacionais de financiamento, visan-

do a obtenção de maior produtividade e eficiência.

Eles visam acelerar a passagem dos alunos pela escola, aumentar o número de alunos concluintes, descongestionar o sistema de ensino, a reduzir gastos, etc. Em outras palavras, podem constituir-se como medidas mais voltadas para aspectos econômicos do que preocupadas e comprometidas em elevar a qualidade do ensino e formação para uma cidadania plena. (MAINARDES, J. 2001).

“No Ensino Fundamental, a forma de evolução do aluno é a progressão continuada, que é prevista na LDB e instituída em São Paulo, pela Deliberação CEE nº 9/97. Na progressão continuada, o aluno deve ter um acompanhamento contínuo da aprendizagem, com reforço e recuperação para sanar dificuldades e defasagens. A progressão no Ensino Médio é parcial, pois o aluno poderá levar para o ano seguinte até 3 disciplinas em que foi reprovado, avançando assim, normalmente os seus estudos”. (RAVAGNANI, p. 51, 2002).

A escola é mais complexa do que um conjunto de variáveis, e os valores dessas variáveis são de difícil estabilização e transferência para outras situações. A forma escola constitui-se em uma maneira de organizar o trabalho pedagógico a mando de funções sociais que são atribuídas as funções escolares. Assim, muitas estão sendo as dificuldades de aplicação destas novas políticas educacionais.

Entre os discursos mais proferidos, tais políticas “não funcionam” pois os professores são mal qualificados e inca-

implantação de projetos abruptamente, como o que estamos discutindo, o que leva a uma grande dificuldade de aplicação, falta de apoio das entidades públicas ligadas à educação, no sentido de criar oficinas, cursos etc que ajudassem na adaptação destes professores.

O discurso dos professores

No intuito de levantar os óbices da aplicação do sistema de ciclos e da progressão continuada, entrevistamos vários professores da rede pública acerca da aplicação de tais políticas educacionais na cidade de Ribeirão Preto-SP.

Procuramos fazer questionamentos simples, que versassem sobre os pontos principais das políticas educacionais em evidencia nesta pesquisa.

Os nomes citados neste trabalho, relativos aos professores que responderam ao questionário, serão colocados apenas com suas iniciais, no intuito de salvaguardá-los, uma vez que, a maioria só aceitou responder aos questionamentos se aceitássemos o anonimato.

Perguntamos, inicialmente, o que estes professores entendiam por progressão continuada e a maioria respondeu que a entende como um sistema de promoção automática.

“A progressão continuada permite ao aluno avançar para a série seguinte ainda que não tenha atingido todos os objetivos propostos. Há um número muito grande de alunos anal-

fabetos ou quase anal-fabetos que chegam ao final de cada ciclo” (Professora M. G. S. ensino fundamental, 1ª série).

“Não acho válido quando um processo se resume a simplesmente jogar¹ os alunos dentro de um sistema, deixando-os

sem amparo, sem ajuda real para superar suas dificuldades de aprendizagem e quando o ano letivo termina ela passa para a próxima etapa sem ter vencido a anterior” (Professora C. M. V. ensino fundamental, 3ª série).

A forma escola constitui-se em uma maneira de organizar o trabalho pedagógico a mando de funções sociais que são atribuídas as funções escolares.

pazes de mudar seu método educativo afim de adaptar-se às mudanças ocorridas na sociedade. Em contraponto, estes se defendem alegando má remuneração,

¹ A professora enfatizou tal palavra.

“Vejo como um recurso para atender à demanda da faixa etária correspondente ao ensino fundamental evitando evasão escolar, por exemplo, mas não vejo melhoria na educação”. (Professora V. G. ensino fundamental, 2ª série).

“Muitas vezes me sinto de mãos atadas em relação aos alunos que vêm à escola só para bagunçar, sem nada produzir. Neste caso, poderíamos repeti-lo”. (Professora S. M. Língua Portuguesa, ensino fundamental e médio).

Questionamos o fato de não haver mais reprovação intraciclos, apenas no final de cada ciclo, e perguntamos quais mudanças ocorreram em sua forma de avaliação.

“Se ficarmos em estratégias é claro que estão mais diversificadas e atualmente isto resulta em muitas observações e registro para efetuar um bom acompanhamento. Nossa forma de avaliação está se adaptando. No meu caso tenho a possibilidade de acompanhar a trajetória dos meus alunos em todo o ciclo e perceber as alterações que ocorrem neste percurso. Com certeza houve uma mudança” (Professora J. S. Educação Artística, ensino fundamental).

“A avaliação se dá ao longo do ciclo, o aluno como um todo, mas no Estado (colégio estadual) é difícil este acompanhamento, principalmente a partir da 5ª série. Com a falha no acompanhamento dos ciclos a avaliação fica comprometida” (Professor V. G. História, ensino fundamental e médio).

“Sempre trabalhei com diversos tipos de avaliação e continuo até hoje, não só a prova tem um peso total, é a participação, atividades diferenciadas, a presença etc. Neste sentido acho que se o professor fez tudo o que podia pelo aluno e ele não se interessou, não vejo porque ele fazer o último ciclo, senão os alunos da 4ª série vem sem serem alfabetizados e vão para o ensino médio sem nenhuma base”. (Professora J. C. Geografia, ensino fundamental e médio).

Indagamos acerca da disciplina dos alunos em sala de aula, visando saber se, no conceito dos professores entrevistados, houve piora ou melhora neste quesito após a aplicação do sistema de ciclos e da progressão continuada.

“Não acho que interferiu quando o aluno leva a sério o estudo. Mas, quanto aos que não levam, eles acham que tudo podem, pois não irão repetir mesmo”. (Professora S. M. Língua Portuguesa, ensino fundamental e médio).

“A disciplina em sala de aula com a progressão continuada piorou porque favoreceu a falta de compromisso do aluno em aprender porque de uma cultura de reprovação que tínhamos passamos a outra e não houve apoio para melhor concientização de alunos e familiares quanto ao compromisso com o aprender visando melhorar seus conhecimentos e não para

Questionamos o fato de não haver mais reprovação intraciclos, apenas no final de cada ciclo, e perguntamos quais mudanças ocorreram em sua forma de avaliação.

passar de ano” (Professora L. D. T. ensino fundamental, 4ª série).

“Alguns alunos nem tem noção direito sobre a progressão continuada, outros tem. Mas o que leva a maior parte à indisciplina é não conseguir ver a luz no fim do túnel” (Professora S. C. Geografia, ensino fundamental).

“O aluno que cai de pára-quedas nas salas de aula, exige conteúdos diferenciados, ficando desmotivados voltando-se para o lado da bagunça porque não consegue acompanhar os conteúdos” (Professora G. M. ensino fundamental).

Por fim, pedimos para que os mesmos avaliassem tais políticas educacionais, argumentando seus pareceres.

“Acho a progressão válida, mas é preciso vários ajustes. A criança com dificuldade de acompanhar os conteúdos daquela série ou daquele ciclo precisa de ajuda real e verdadeira, pois a ajuda só está no papel. Dentro da classe com o professor, nos horários de reforço (período contrário) e a ajuda da família também, se estes três se comprometerem com o processo pode haver sucesso ou então ele fica falho”. (Professora G. M. ensino fundamental, 3ª série).

“A política da progressão continuada e o sistema de ciclos, em teoria, é muito boa e é válida, porém, deveria ser oferecido a todos os professores da rede estadual, municipal e outros, oficina explicativa”. (Professora J. T. P. S. História, ensino fundamental e médio).

“No início achei que não seria muito problemática, mas com o passar dos anos sua invenção nos trouxe muitas dificuldades, tais como: crianças não alfabetizadas na 4ª série ou semi-alfabetizadas, falta de responsabilidade, falta de interesse por parte dos alunos e dos pais” (Professora C. C. ensino fundamental, 3ª série).

“Os ciclos precisam ser menores e a progressão continuada precisa ser reformulada para conseguir atender as necessidades dos alunos”. (Professora M. M. ensino fundamental, 2ª série).

“Deste ponto de vista a mudança ocasiona por tais políticas não foi boa, porque toda proposta legal da progressão continuada e do sistema de ciclos de assistência extra-aula do aluno com problemas de aprendizagem, assistência familiar e envolvimento social da família não foi cumprida e o resultado aí está. A escola e os professores fazem o impossível, milagres não acontecem”. (Professora L. D. T. ensino fundamental, 4ª série).

A organização da escolaridade em ciclos representa uma alteração radical na organização escolar, convencional-

Evidencia-se no discurso dos professores o descontentamento para com tais políticas educacionais... que, na prática não estariam funcionando. Mas por que não estão funcionando?

mente estruturada em séries. Desta forma, suscita alterações radicais na concepção de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como diferenciados níveis de resistência na classe docente e da opinião pública em geral.

Assim, evidencia-se no discurso dos professores o descontentamento para com tais políticas educacionais, que, na prática não estariam funcionando. Mas por que não estão funcionando? Neste sentido, sociedade e professores ecoam o mesmo discurso: falta um salto de qualidade.

A prioridade para o acesso à educação fundamental, implementada pelo governo passado, praticamente estancou a formação de novos contingentes de analfabetos (pelo menos no papel).

Dessa forma, abriu-se caminho para novos desafios, como melhorar a qualidade do ensino fundamental, ampliar a pré-escola, romper o funil do ensino médio, fortalecer as universidades públicas e fiscalizar, com eficácia, as particulares, como espinha dorsal do sistema de ensino superior e da pesquisa científica e tecnológica.

A melhora da qualidade exige ampliar muito a qualificação dos professores: formação, incentivos a carreira e melhorias na condição de trabalho.

Requer, também, aprimorar a gestão do sistema, aumentar sua eficiência e reforçar o compromisso com o desempenho dos alunos.

Considerações Finais

É desnecessário lembrar que a reprovação é negativa em qualquer sistema de ensino. Ela traz repercussões negativas para os alunos (autoconceito negativo, estímulo à evasão escolar etc.) e para o próprio sistema de ensino (desperdício de recursos etc.). Se por um lado, entende-se

que a promoção deveria ser uma qualidade inerente ao sistema; por outro, a implantação de ciclos ou regime de progressão continuada (com a manutenção de séries) precisa ser cuidadosamente acompanhada e avaliada, com a finalidade de evitar-se tanto o rebaixamento da qualidade do ensino quanto o não atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Tais políticas educacionais são medidas complexas que exigem compromisso público dos gestores, ampliação significativa dos investimentos no setor educacional e cuidadoso acompanhamento.

Na escola, urge a necessidade do acompanhamento do processo de aprendizagem para o delineamento de intervenções, garantindo a apropriação, pelos alunos, dos níveis desejados de aprendizagem.

No âmbito dos sistemas de ensino, há necessidade da avaliação permanente dos resultados obtidos e das dificuldades encontradas, garantindo, assim, o fortalecimento da função social da escola.

O capitalismo é uma forma social em decadência, assim, a formação do aluno deve prepará-lo, criticamente, para entender seu tempo e as mudanças que nele vão ocorrer, preparando-o para engajar-se na resolução destes proble-

mas e contradições, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista.

Portanto, os ciclos devem planejar suas vivências sociais com forte vínculo com a realidade social, com forte ligação nesta atualidade, e não apenas como vivências associadas aos interesses de uma certa faixa de desenvolvimento da criança.

A compreensão da escola nesta atualidade contraditória em que a criança vive, contribuirá para compreender, igualmente, os limites da proposta de ciclos numa sociedade como a que vivemos.

Trata-se de vivenciar concretamente a vida social, de analisar os limites dessa vida social com vistas à sua superação.

Não significa que tal superação se limita a uma crítica difusa, mas uma clara intenção de superar a contradição básica, a exploração e alienação do homem pelo homem, respeitando os ritmos e vicissitudes de cada um.

Sem um esforço conjunto dos setores da administração pública ligados à educação, das escolas (unidades), da família e da sociedade civil organizada (vinculado aos esclarecimentos feitos aos pais e alunos), dos educadores e demais profissionais envolvidos, mudanças tão radicais como a organização em ciclos e a progressão continuada poderão fragilizar, ainda mais, a estrutura e funcionamento das escolas públicas que adotaram tais políticas, causando sérios prejuízos aos processos de aprendizagem e construção dos sujeitos.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2001 (Org. Maria A. Nogueira e Afrânio Catani).
- BRASIL, Lei de diretrizes e base da educação nacional: Lei 9394/96 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano nacional de educação: Lei 10172/01 e legislação correlata complementar. 2ª ed. Bauru-SP, Edipro, 2001.
- FRANCO, C. (org) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- FREITAS, L. C. *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas*. São Paulo, Moderna, 2003.
- MAINARDES, J. *A organização da Escolaridade em Ciclos: Ainda um Desafio para os Sistemas de Ensino* in FRANCO, C. (org) *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Expressão Popular, 2002.
- RAVAGNANI, M. C. A. *Fracasso Escolar: O discurso de Professores de Ciência no contexto das propostas da nova LDB, em especial, a Progressão Continuada*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) da UNESP. 2002.
- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. *A Organização do Ensino na Rede Estadual*. Orientação para as Escolas. 1998.
- SOUZA, P. N. P. & SILVA, E. B. *Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9394/96*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

.....

Neste trabalho discutimos os paradigmas propostos para a educação dentro de empresas. Analisamos as principais correntes pedagógicas, considerando sua pertinência para o ambiente competitivo proposto pela globalização e a necessidade de pronta resposta da corporação aos desafios colocados pelos clientes e pela concorrência. A partir dessa análise concluímos que podem conviver dentro da empresa diferentes paradigmas se levarmos em conta as dimensões operativas dos empregados nos vários níveis da empresa, dos níveis puramente operacionais aos níveis decisórios.

Palavras-chave: educação corporativa,
teorias de ensino-aprendizagem, cognitivismo.

In this work different learning paradigms proposed to support teaching in enterprises are discussed. We discuss the principal pedagogical currents considering their pertinence for the competitive environment proposed by globalization and the necessity for ready responses of corporations to challenges from clients and competitors. Based on this analysis, we conclude that in enterprises, different paradigms can coexist if we consider the operational dimensions of the employees at different levels of the enterprise, from the purely operational to the decision-making levels.

*Keywords: Corporative education;
theories of teaching-learning; cognitivism*

A construção do ensino-aprendizagem na educação corporativa*

Cristina
Valiukenas

Académie Accor Brasil.
Endereço eletrônico:
cvaliukenas@accorbrasil.com.br.

Paulo Ricardo
da Silva Rosa

Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
Endereço eletrônico:
prrosa@dfi.ufms.br

1. Introdução

Segundo Meister (1999, p.29) uma universidade corporativa é definida como *um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização.*

Segundo Eboli (2004 a, b) universidade corporativa é *um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas por competências.* Para essa autora, os termos universidade corporativa e educação corporativa são equivalentes e utilizados de forma substitutiva.

Meister nos apresentou os dez princípios e objetivos que, em sua opinião, constituem a base do poder que as universidades corporativas têm no sentido de mobilizar os funcionários para que eles formem uma força de trabalho de altíssima qualidade, necessária para que a organização tenha sucesso no mercado global (MEISTER, 1999, p.30). Embora o termo não esteja inserido na definição de universidade corporativa

* Este trabalho resulta de monografia apresentada no ano de 2004 no curso de especialização *Orientação Pedagógica em Educação a distância.*

apresentada por esta autora, ela também reforça que o modelo de universidade é baseado em competências e vincula a aprendizagem às necessidades estratégicas da empresa (MEISTER, 1999, p.31). Neste sentido, é importante a compreensão do significado de competência para a autora: são definidas como a soma de qualificações, conheci-

cípios e objetivos foram estabelecidos para nortear o trabalho que deve ser desenvolvido para assegurar o resultado sobre as competências. Os termos *princípios*, *objetivos* e *metas* são utilizados sem a preocupação do rigor conceitual que possuem na Administração, sendo tratados de forma substitutiva ao se apresentar as dez afirmações a seguir (MEISTER, 1999, p.30):

A competência é resultante de três fatores básicos: conhecimentos (saber fazer), habilidades (poder fazer) e atitudes (querer fazer).

1. Oferecer oportunidades de aprendizagem que dêem sustentação às questões empresariais

mento e “conhecimento implícito” necessária para superar o desempenho da concorrência (MEISTER, 1999, p. 13).

Fleury (2002) define competência como um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Eboli valida a definição simplificada de Parry (*apud* EBOLI, 2004, p.52), em que a competência é resultante de três fatores básicos: conhecimentos (saber fazer), habilidades (poder fazer) e atitudes (querer fazer).

O tema competência será ampliado na próxima seção, uma vez que ele é um dos elementos do alicerce conceitual das universidades corporativas, justificando-se por meio de seu desdobramento a formação da grade dos programas que serão disponibilizados.

mais importantes para a organização.

Os objetivos estratégicos das empresas, em particular o de crescimento e perpetuação do negócio, requerem um conjunto de competências do trabalhador para garantir seu desdobramento e concretização na realidade. Ao vincular a aprendizagem às necessidades estratégicas do negócio, a universidade corporativa também assume a responsabilidade em manter permanentemente atualizado um currículo que esteja alinhado ao processo estratégico do negócio. Tanto a educação como a estratégia, são processos e, por conseguinte, interdependentes. Assim, ao alinhar o currículo à estratégia torna-se imperativo que os indicadores associados à implantação da estratégia sejam monitorados e avaliados em permanência, para que o desdobramento na educação possa ser garantido.

2. Definindo competências no ambiente corporativo

A definição do que seja a competência é importante para a compreensão dos princípios e objetivos da universidade corporativa, os quais são formulados para cumprir o significado atribuído a competências. Em síntese, os prin-

2. Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem.

Segundo Meister (1999, p. 35) a metáfora da universidade pode ser entendida facilmente e até imprime ao treinamento corporativo uma marca característica e que atrai a atenção dos funcionários. Considerando que o termo

universidade corporativa equivale à educação corporativa, é oportuno compreendermos que neste princípio ou meta, associamos expressões como processo, educação e treinamento corporativo para nos referirmos à aprendizagem no ambiente empresarial, sem a preocupação com os significados destas expressões em outras áreas do conhecimento.

Com base nestas observações podemos consolidar algumas definições associadas à educação no ambiente corporativo Valiukenas (2004). Primeiro o que significa aprender. Segundo Kolb (1984):

... a aprendizagem é a modificação do comportamento como resultado de uma experiência. A aprendizagem vivencial, como um processo, transita entre dois eixos: captar e transformar. Captar ou prender algo intelectual-mente no ato de aprendizagem, é o a-prender.

Transformar é internalizar o que se aprendeu, *compreender*. Captar é exercitar a percepção, decodificando as informações externas e aproximando-as da sua vivência, juntamente com o repertório armazenado. No processo de transformação, a informação antes isolada ganha uma significância por meio da reflexão e da análise crítica. Captar e transformar são ações permanentes da mente humana.

Todos os autores tratam a aprendizagem como um processo, ou seja, *um conjunto de ações que visam acrescentar valor a alguém ou a alguma coisa. É um modo de transformação* (PATRÃO, 1997). Enquanto processo, temos que compreender que existem *entradas, transformações e saídas*, ou ainda *as variáveis independentes, dependentes e intervenientes* (MOREIRA, 1999, p.12). Oliveira e Chadwick (2002) enriquecem esta compreensão:

Quando o ensino é estruturado e implementado de forma compatível com esse processo, ele facilita a aquisição de conhecimentos e habilidades pelo aluno. O produto é conhecido de

duas formas: de um lado, os conteúdos ou resultados, aquilo que aprendemos, ou seja, as informações, conceitos, habilidades, destrezas etc., e que são diretamente observáveis. De outro lado, estão as capacidades que desenvolvemos para aprender, armazenar, recuperar e utilizar os conhecimentos aprendidos. Ou seja: um dos produtos da aprendizagem é o desenvolvimento de estruturas que permitem processar a aprendizagem. A capacidade de processar é um produto da aprendizagem.

Para ilustrar esta compreensão, Meister (1999, p.36) exemplifica com a postura da Motorola University, apresentada na Figura 1. Neste princípio ou meta, a proposta é enfatizar a aprendizagem no ambiente corporativo, embora não haja associação com quaisquer teorias de ensino e aprendizagem.

3. Elaborar um currículo que incorpore os três Cs: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas.

Cidadania Corporativa

A ênfase na difusão de valores não se limita a treinamento, mas ao que se sucede a partir disto, tal qual seu desdobramento em comportamentos alinhados e sistema de avaliação do desempenho.

Incutir em todos, desde o auxiliar de escritório até o alto executivo, os valores e a cultura que diferenciam a organização e a tornam especial assim como definir comportamentos que possibilitam aos funcionários “viver esses valores”. (MEISTER, 1999, p.39).

Estrutura Contextual

O treinamento oferecido visa fornecer aos funcionários conhecimentos so-

... a proposta é enfatizar a aprendizagem no ambiente corporativo, embora não haja associação com quaisquer teorias de ensino e aprendizagem.

bre a própria empresa e o ambiente em que atua, abrangendo: clientes, fornecedores, concorrentes, tendências do setor, estratégias empresariais e melhores práticas. Neste bloco estão os treinamentos que capacitam as pessoas a

compreender todos os aspectos do negócio que permitam a empresa recompensar o acionista e se perpetuar.

Competências Básicas do Ambiente de Negócios

Desenvolve um conjunto de competências específicas para o negócio da organização, as quais definem a vantagem competitiva da empresa. (MEISTER, 1999, p. 92).

As competências básicas mencionadas são:

1. Aprendendo a aprender

Essa competência é sintetizada pela frase (CAVALCANTI & GOMES, 2004):

... a competição é cada vez mais baseada na capacidade de transformar informação em Conhecimento e Conhecimento em decisões e ações de negócio. O valor dos produtos depende, assim, cada vez mais, do percentual de inovação, tecnologia e inteligência a eles incorporados.

Esta frase sintetiza de forma transparente o objetivo do *aprender a aprender* no ambiente organizacional. Mas seria indevido falar sobre *aprender a aprender*, este compromisso com o autodesenvolvimento, sem falarmos do principal autor deste enfoque teórico à aprendizagem e ao ensino. Carl Rogers é o mais conhecido autor humanista. Seus estudos são provenientes de sua atuação profissional em psicologia clínica. Em sua abordagem defende *que o estudante encontra-se num processo de obter controle sobre a direção de sua própria aprendizagem e de sua própria*

Rogers vê a facilitação da aprendizagem como o objetivo maior da educação e supõe que ela é governada por alguns princípios sintetizados por Moreira...

vida. O facilitador abdica de seu controle sobre os outros, mantendo o controle apenas sobre si mesmo. (ROGERS e ROSENBERG, 1977, p. 139).

Rogers introduziu o conceito de aprendizagem significativa, ou seja, aquela que ocorre envolvendo toda a pessoa, interagindo e repercutindo nos três tipos de aprendizagem: a cognitiva,

Figura 1 - A Pirâmide da Aprendizagem (MEISTER, 1999, p. 37).



a afetiva e a psicomotora. Ele *vê a facilitação da aprendizagem como o objetivo maior da educação* e supõe que ela é governada por alguns princípios, sintetizados por Moreira (1999, p. 142-145):

1. Seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.

2. A aprendizagem significativa ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para seus próprios objetivos.

3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu – na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar resistência.

4. As aprendizagens que ameaçam o eu são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo.

5. Quando é pequena a ameaça ao eu, pode-se perceber a experiência de maneira diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir.

6. Grande parte da aprendizagem significativa é adquirida por meio de atos.

7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do processo de aprendizagem.

8. A aprendizagem auto-iniciada, que envolve a pessoa do aprendiz como um

todo – sentimentos e intelecto –, é mais duradoura e abrangente.

9. A independência, a criatividade e a autoconfiança são todas facilitadas, quando a autocrítica e a auto-avaliação são básicas e a avaliação feita por outros é de importância secundária.

10. A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

A administração apropriou-se desta expressão, associada ao humanismo, embora a educação corporativa continue atuando sobre comportamentos observáveis, ênfase da teoria de aprendizagem e ensino do comportamentalismo (cujo principal autor foi Skinner) e continue atuando através do desdobramento em *conhecimento, habilidades e atitudes*. Mas esta questão é muito mais ampla, não cabendo esta discussão ao longo deste trabalho.

2. Comunicação e colaboração

Segundo Meister (1999, p.92) essa competência se manifesta pela capacidade de:

... saber ouvir e comunicar-se com os colegas de trabalho e clientes é essencial, mas além disso, o profissional do conhecimento do século vinte e um também precisa saber trabalhar efetivamente em grupo, colaborar com os membros da equipe, solucionar conflitos e compartilhar as melhores práticas em toda a organização.

3. Raciocínio criativo e resolução de problemas

Esta competência está associada ao que Moreira (1999, p. 35), trata como processos mentais superiores: percepção, resolução de problemas por insight, tomada de decisões, processamento de informação, compreensão. Em todos esses processos, a cognição (qualidade ou estado de estar cômico, ciente) tem um papel preponderante. Nas palavras de

Meister (op. cit.) essa competência se caracteriza por:

... saber reconhecer e definir problemas, implementar soluções, gerar novas idéias, agir e controlar e avaliar resultados é uma parte fundamental da sustentação da vantagem competitiva de uma empresa. Acima de tudo, possuir as técnicas de raciocínio cognitivo necessárias para transcender o pensamento

O conhecimento tecnológico é um dos principais componentes da gestão do conhecimento, uma vez que o sucesso está calcado na capacidade das organizações em utilizá-lo para melhorar sua competitividade.

seqüencial e saltar para soluções criativas é uma técnica de resolução de problemas de suma importância.

Conhecimento tecnológico

Segundo Mourão e Balceiro (2004):

... o progresso tecnológico teve influência direta nas transformações econômicas e de técnicas nas últimas duas décadas. Com o surgimento de uma economia globalizada, onde há abertura de fronteiras e uma diversidade maior em termos de demanda e de oferta de mercado, as empresas passaram a sofrer pressões diferentes das que caracterizavam aquelas existentes na Era Industrial. Este novo modelo econômico vem exigindo maior adaptabilidade, competência e capacidade de aprendizagem, tanto das empresas como dos seus empregados, além de permanente inovação e aumento da velocidade de realização de seus processos.

Diante disto, tornou-se imperativo saber utilizar *softwares* que permitam a comunicação sem fronteiras ou *navegar* em um espaço onde o tempo real significa apenas o momento que acontece. Nas palavras de Lévy (1993, p. 114):

... ao contrário da escrita, a informática não reduplica a inscrição sobre o território; ela serve a mobilização permanente dos homens e das coisas que talvez tenha começado com a revolução industrial. ... A informática, ao contrário, faz parte do trabalho de reabsorção de um espaço-tempo social viscoso, de forte inércia, em proveito de uma reorganização permanente e em tempo real dos agenciamentos sociotécnicos: flexibilidade, fluxo tencionado, estoque zero, prazo zero.

O conhecimento tecnológico a que se refere Meister é um dos principais componentes da gestão do conhecimento, uma vez que o sucesso está calcado na

capacidade das organizações em utilizar o conhecimento para melhorar sua competitividade. Assim, entender como as pessoas aprendem e trocam experiências em ambientes virtuais passa a ser vital para que as empresas possam não apenas construir sua base de conhecimento, mas, principalmente, que os empregados desta organização sai-

Cada vez mais será necessário compreender as variáveis que compõem o contexto da competição dos negócios para saber objetivamente como se pode agregar valor à organização.

bam utilizar essa base de conhecimentos para realizar inovações e melhoria de processos que garantirão a competitividade.

Conhecimento de negócios globais

Segundo Fleury (2002), as competências de negócio estão relacionadas à *compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e concorrentes; compreensão do ambiente político e social; capacidade de planejamento. Exemplos: conhecimento do negócio, orientação para o cliente.*

Já Barroso e Gomes (2004) afirmam que:

Num mercado cada vez mais competitivo, o sucesso nos negócios, nos anos 90, depende basicamente da qualidade do conhecimento que cada organização aplica nos seus processos corporativos / empresariais. Nesse contexto, o desafio de utilizar do conhecimento residente na empresa, com o objetivo de criar vantagens competitivas, torna-se mais crucial. Este fato vem tornando-se mais notável à medida em que: (1) as novas possibilidades técnicas e o conhecimento de mercados determinam as inovações nos produtos; (2) operações funcionais advêm do conhecimento combinado entre como as coisas funcionam e como poderiam funcionar e (3) a participação no mercado cresce com um melhor conhecimento dos clientes atuais e potenciais e de como melhor atendê-los.

Assim, as competências técnico-profissionais são insuficientes para o desempenho das responsabilidades neste ambiente empresarial. Cada vez mais

será necessário compreender as variáveis que compõem o contexto da competição dos negócios para saber objetivamente como se pode agregar valor à organização.

Desenvolvimento de liderança

Para falar sobre liderança, as palavras de Drucker (2002, p. 143), são sempre atuais e precisas:

... a liderança não é, em si, boa ou desejável. Liderança é um meio. Assim a pergunta crucial é: liderança para que finalidade? ... Um líder eficaz sabe que a tarefa da liderança é criar ener-

gia e visão humanas. ... Outro requisito da liderança eficaz é ganhar confiança. A confiança é a convicção de que o líder age conforme o que diz. ... A base da liderança eficaz é identificar qual a missão da organização, definindo-a e estabelecendo-a com clareza e visibilidade. O líder estabelece as metas, as prioridades e determina e mantém os padrões.

As atuais transformações afetam significativamente a posição do líder, ao exigir que este se comporte muito mais como facilitador do que como controlador; que cultive muito mais o comprometimento da equipe que a *obediência*. A atuação deve ser direcionada para a formação e valorização das ações em equipe; o antigo chefe, centrado em sua própria capacidade de realizar, perdeu espaço para líderes negociadores e voltados para a equipe, competências que facilitam o convívio em grupo.

Autogerenciamento da carreira

Cada vez mais os indivíduos estão se tornando autogerentes de sua vida produtiva, já que a empresa não garante trabalho para a vida toda. Com isto, passam a cuidar do seu aqui e agora como espaço para realizações e resultados que se transformam em semente e colocam em cheque o comprometimento com a organização e o *vestir a camisa* da empresa. Conforme Drucker (2002, p. 92):

Um número cada vez maior de pessoas na força de trabalho – e a maioria dos trabalhadores de conhecimento – terão de se auto-

gerenciar. Terão de se colocar onde puderem dar sua maior contribuição; terão de aprender a se desenvolver. Terão de aprender a manter sua juventude e a vivacidade mental durante uma vida profissional de cinquenta anos. Terão de aprender como e quando deverão modificar o que fazem, como o fazem e quando o fazem.

4. Treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhos de amanhã.

A abordagem ampla envolve o treinamento e a educação proativos dos principais participantes da cadeia de valor da empresa – fornecedores em um extremo e clientes no outro. O argumento aqui é que, se todos os membros vitais da cadeia tiverem conhecimento da visão, dos valores missão e metas de qualidade da empresa assim como de cada competência que sustenta sua vantagem competitiva, a empresa estará mais bem preparada para atingir seus objetivos empresariais. (MEISTER, 1999, p.43).

5. Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem.

Para Meister (1999, p. 43):

... a crença de que o treinamento é muito mais do que a transferência de novas informações. O treinamento também engloba saber como os outros agiram e melhoraram sua produtividade, seja dentro da corporação ou nas melhores práticas das empresas inovadoras. Essa paixão pela experiência com novos métodos de aprendizado contrasta significativamente com a ênfase do treinamento no passado, cujo foco era elaborar e apresentar programas de treinamento conduzidos por um instrutor dentro de uma sala de aula.

Vygotsky (2003, p.200), quando proferiu a frase a seguir, utilizou “ambiente social” no sentido lato. Podemos interpretá-lo considerando o ambiente organizacional e o macro ambiente. Se pensarmos que num dado momento o macro do ambiente social representa o micro de um ambiente ampliado, temos:

Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio.

As palavras de Vygotsky foram aqui lembradas para reforçar a importância da reeducação do indivíduo dentro das organizações, não se limitando a qualquer ambiente com características de *sala de aula* ou conteúdos dispostos de forma a gerarem atitudes correspondentes mais rapidamente. Acima de tudo, associar a *infinita plasticidade* do homem ao meio em que atua e de onde obtém *alimento* para sua autotransformação.

6. Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado.

A liderança atuando como facilitador do aprendizado traz inúmeros benefícios, dentre eles: o líder ao falar se vê comprometido a fazer; o líder ao utilizar o *chapéu* de facilitador coloca-se ao lado de sua equipe; o indivíduo que fez um curso em que o líder era o facilitador não mais poderá dizer que não sabia ou que ninguém lhe disse; o líder eventualmente descobre outras habilidades entre os membros de sua equipe; etc.

Apesar desta prática facilitar sobremaneira a implantação de algo novo, na atual conjuntura empresarial ela concorre fortemente com as rotinas de trabalho,

Apesar desta prática facilitar sobremaneira a implantação de algo novo, na atual conjuntura empresarial ela concorre fortemente com as rotinas de trabalho, uma vez que as organizações em

geral encontram-se com quadros extremamente enxutos.

7. Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o “autofinanciamento” pelas unidades de negócio.

A proposta da autora é que o financiamento das atividades da universidade corporativa se dê através da remuneração obtida pelos serviços prestados aos clientes internos, externos e o valor do saldo como despesa indireta da corporação.

Esta equação deve ser administrada ao longo do tempo, uma vez que na fase inicial a universidade corporativa ainda não será reconhecida pelos potenciais clientes externos.

8. Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem.

Desenvolver programas de educação que não considerem apenas as necessidades do mercado local ou mesmo o perfil dos trabalhadores locais. Pensar globalmente, incorporando as melhores práticas existentes em outros países é fundamental para cumprimento deste princípio.

9. Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos.

Em se tratando do ensino corporativo, os resultados da aprendizagem devem ser demonstrados em correto alinhamento com as demais dimensões dos resultados empresariais. Isto significa analisar as dimensões de resultado da organização, quais sejam: clientes, trabalhadores, processos, acionistas, parceiros e sociedade. Aplicar um teste de conhecimento ao final de um programa é útil apenas para verificar a adequação metodológica, mas pode não ser útil do ponto de vista do resultado organizacional. O fato de o trabalhador ter assimilado o conhecimento não significa, por si só, certeza que será colocado em prática, uma vez que para a aprendizagem se refletir em seu desempenho existem outros intervenientes no processo.

Esta é uma questão que afeta sobremaneira os investimentos em educação corporativa. Se todo investimento promove retorno que converge para o acionista em forma de resultado econômico, financeiro e imagem institucional, como a educação, presencial ou a distância, pode ser mensurada? Surge a necessidade de enxergar o sistema como um todo, com sua complexidade e dinamismo, estruturando medições associadas aos processos, sem o viés da fragmentação da visão. O modelo desenvolvido por Kirkpatrick (KIRKPATRICK, 1998 *apud* FLEURY *et al.*, 2002), no qual a avaliação deve ser realizada considerando

quatro níveis é mostrado na Tabela 1.

Eboli (*apud* FLEURY *et al.*, 2002) considera o modelo preconizado por Kirkpatrick como o *estado da*

Pensar globalmente, incorporando as melhores práticas existentes em outros países é fundamental para cumprimento deste princípio.

Tabela 1 – Os níveis da avaliação segundo Kirkpatrick.

Nível	Nome	Característica
1	Reação	Quanto os participantes ficaram satisfeitos com o Programa? (conteúdo, instrutores, metodologia, instalações etc...).
2	Aprendizado	Aprenderam? Quanto os participantes aprenderam? Houve aumento de conhecimento, desenvolvimento de habilidades ou mudança de atitudes?
3	Aplicação	O aprendizado está sendo aplicado no cotidiano do trabalho? Quais as mudanças percebidas?
4	Resultados	Quais os resultados gerados em função do Programa? Qual o retorno do Programa para os resultados nos negócios? Implantaram novos projetos que geraram valor?

arte quando o assunto é avaliação de treinamento, mas reconhece que sua utilização é tímida devido à dificuldade e ao custo de mensurar os níveis 3 e 4.

A avaliação de reação é rápida e objetiva. Já os demais níveis requerem tempo para sedimentação, são resultados de longo prazo que interagem com outros elementos do sistema. Como mencionamos

anteriormente, existe interdependência entre o indivíduo e o sistema e todos os elementos que o compõem, fato que não deve ser desprezado ao avaliarmos resultados de intervenções de educação a distância ou presencial no curto prazo. Se validarmos que a cultura organizacional é modificada pela reeducação do trabalhador e este por sua vez é afetado pela nova modificação ocorrida na cultura organizacional, encontrar o resultado promovido por programas dentro da empresa implica, no primeiro momento, isolamento da *variável* indivíduo, atribuindo-lhe o poder de promover mudanças no meio, com redução do efeito da interdependência.

10. Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.

Neste princípio, a autora propõe que as empresas que adotam os princípios da universidade corporativa (MEISTER, 1999, p.43):

... estão olhando além dos programas de educação de funcionários, à procura de uma população-alvo – os funcionários internos – e criando sistemas de aprendizagem que reúnam clientes, funcionários e a cadeia de fornecimento em busca do aperfeiçoamento constante. O desafio é criar um ambiente de aprendizagem no qual todo funcionário e todo elemento do sistema comercial da empresa compreendam a importância da aprendizagem contínua vinculada a metas empresariais.

Esta frase pode ser sintetizada como uma busca da organização em cate-

quizar todos os atores da cadeia de valor do negócio da corporação, nas práticas da educação corporativa vinculada às metas empresariais da organização promotora da universidade, como ponto de partida para a valorização da educa-

Meister propõe que as empresas que adotam os princípios da universidade corporativa ..."estão olhando além dos programas de educação de funcionários..."

ção continuada no ambiente empresarial.

Recentemente, Eboli sintetizou o que considera como princípios, da seguinte forma (EBOLI, 2004, p. 59):

Princípio nº 1: Competitividade

Valorizar a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores, efetivamente os transformando em fator de diferenciação da empresa diante dos concorrentes, ampliando assim sua capacidade de competir.

Princípio nº 2: Perpetuidade

Entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão da herança cultural, a fim de perpetuar a existência da empresa.

Princípio nº 3: Conectividade

Privilegiar a construção social do conhecimento estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação.

Princípio nº 4: Disponibilidade

Oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis para que os colaboradores realizem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.

Princípio nº 5: Cidadania:

Estimular o exercício da cidadania individual e corporativa.

Princípio nº 6: Parceria

Parcerias internas (com líderes e gestores) e externas (instituições de nível superior).

Uma instituição prepara o sujeito para a vida enquanto outra para sobreviver no ambiente de negócios.

Princípio nº 7: Sustentabilidade

Ser um centro gerador de resultados para a empresa, procurando sempre agregar valor ao negócio. Pode significar também buscar fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e auto-sustentável.

3. A construção do ensino e da aprendizagem nas universidades corporativas

Inicialmente, é importante lembrarmos a finalidade da universidade convencional, conforme nos apresenta Soares (2002):

Os líderes da criação dessa universidade foram, entre outros, o governador Armando de Salles Oliveira e o jornalista Júlio de Mesquita Filho, tendo a 25 de janeiro de 1934 sido publicado o Decreto nº 6.283, que lhe deu vida. Diz o artigo 2º desse Decreto:

São fins da Universidade:

- 1. Promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;*
- 2. Transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito e sejam úteis à vida;*
- 3. Formar especialistas em todos os ramos de cultura e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;*
- 4. Realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.*

Como se vê, já se distinguem nesse texto as três funções da universidade moderna, a saber: ensino, pesquisa e extensão, além de se fazerem referências à utilização da tecnologia de comunicação para a difusão cultural.

Neste instante, também é oportuno lembrar a missão e objetivo da educação corporativa:

A missão da UC consiste em formar e desenvolver os talentos na gestão dos negócios, promovendo a gestão do conhecimento organizacional (geração, assimilação, difusão e aplicação), por meio de um processo de aprendizagem ativa e contínua.

O objetivo principal desse sistema é o desenvol-

vimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios (EBOLI, 2004, p.48).

Outra definição importante para nosso estudo é devida a Blonski (apud VYGOTSKY, 2003, p.37): a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo. Ou ainda: a educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação. (VYGOTSKY, 2003, p.81).

As proposições anteriormente apresentadas nos conduzem à formulação de diversas questões, dentre elas:

- Após análise dos objetivos, constatamos que uma instituição prepara o sujeito para a vida enquanto outra para sobreviver no ambiente de negócios. Assim, é possível que finalidades diferentes possam utilizar as mesmas teorias de ensino e aprendizagem?
- Qual a predisposição dos trabalhadores para aprender, neste contexto?
- Como identificar a capacidade de aprendizagem dos trabalhadores que participarão de determinado curso?
- Qual método a organização deve utilizar para assegurar a obtenção dos resultados desejados frente a estas capacidades de aprendizagem que foram demonstradas?
- Como podemos criar estímulos para que os trabalhadores desenvolvam autonomia na busca da ampliação de

seu conhecimento, e permanentemente aprender?

- Como a educação a distância pode contribuir para obtenção destes resultados, especialmente considerando a mudança de paradigma da aprendizagem presencial para a aprendizagem a distância, tão dominante nas organizações?

- Como romper o paradigma da educação corporativa centrada na empresa como norteadora (metas empresariais) das áreas de conhecimento que devem ser objeto de estudo?

- Qual o papel do meio na aprendizagem do trabalhador?

Estas são questões complexas, quando falamos da educação no ambiente corporativo, pois, fundamentalmente delimitam escopos para os objetivos da educação no ambiente empresarial. Suas respostas estão associadas aos resultados esperados, que Eboli (2004, p.37) a seguir sintetizou com transparência cristalina:

Para criar esse novo perfil as empresas precisarão implantar sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição de conhecimento técnico e instrumental.

A autora desta afirmação se refere a qual novo perfil? No mesmo texto ela nos apresenta que o ser humano moderno poderia ser definido como um cidadão que:

- É informado, participante, dinâmico e corajoso;
- Possui sentido de eficácia pessoal;
- É altamente independente e autônomo;
- Tem a mente relativamente aberta e flexibilidade cognitiva;
- Anseia pelo crescimento interior e se preocupa com aprendizagem e autodesenvolvimento;
- Alimenta seus desejos e sonhos e elabora projetos para alcançá-los;
- Dispõe-se a transformar seus mundos físico, moral e social.

Após esta exposição, Eboli conclui que este também é o perfil desejado para o trabalhador atual.

A situação continua sendo como as empresas podem aprender e evoluir o mais rapidamente possível através de uma trajetória em direção a estágios de crescente capacitação tecnológica (FLEURY e FLEURY, 1997, p.62).

Para responder esta questão, Fleury e Fleury (*op. cit.*) nos trazem algumas propostas de práticas que sustentam o processo de aprendizagem e capacitação:

Aprender ao operar – *learning by operating*

O retorno (*feedback*) é o principal instrumento desta modalidade de aprendizagem. As informações auxiliam a busca da melhoria contínua e melhores métodos. Trata-se de uma aprendizagem passiva, automática e de baixo custo.

Aprender ao mudar – *learning by changing*

A necessidade da mudança permite maior entendimento da tecnologia, dos princípios gerais do negócio e aumento da confiança. O ritmo da aprendizagem é em função da *taxa de modificações que são experimentadas e dos investimentos em novos projetos que permitam a aprendizagem por mudanças* (FLEURY e FLEURY, 1997, p.65).

Aprender pela análise do desempenho – *system performance feedback*

Esta análise pressupõe a existência de indicadores do processo produtivo. A proposta é registrar, analisar, e inter-

Eboli afirma que as empresas precisarão implantar sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição de conhecimento...

pretar os dados do processo de forma a aprender, evitar erros e melhorar continuamente, o que pode ser obtido através do estabelecimento de metas. Neste item concentra-se a proposta do Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Action*).

Aprender ao treinar – *learning through training*

Também significa aprender por simulação. Nas situações em que a tecnologia é crucial, esta modalidade de aprender é fundamental, pois caso contrário, poderia se provocar verdadeiros desastres.

Aprender por contratação – *learning by hiring*

Nesta modalidade, a empresa opta pela exploração de fontes externas de aprendizado ao contratar as pessoas que possuem os conhecimentos e habilidades que necessitam incorporar em sua dinâmica de negócio. Naturalmente, esta ação requer planejamento, pois ao ingressar esta pessoa será necessário que ela tenha espaço para utilizar seu conhecimento, pessoas que também possam aprender com ela e algum sistema que permita a incorporação permanente deste saber, evitando que ao sair ela deixe a organização no estágio de sua chegada.

Aprender por busca – *learning by searching*

Trata-se da pesquisa e identificação de tecnologias de interesse da organização, negociando-se em seguida sua aquisição. A forma de compra poderá variar entre negócios e tamanho das organizações.

Devemos lembrar que todas estas propostas carregam intrinsecamente o objetivo de agilizar a captação do conhecimento e sua transformação em resultados concretos.

- Aprendizagem multimídia;
- Aprendizagem via Internet;
- Tecnologias de aprendizagem cooperativa.

Algumas questões devem ser respondidas pela organização, independentemente da solução a ser adotada:

- Assunto: complexidade, tipo e quantidade de intervenções que serão necessárias;
- Fontes de recursos: orçamento;
- Projeto do curso: arquitetura pedagógica da modalidade escolhida;
- Ciclo do projeto: quanto tempo é disponível;
- Tamanho do público-alvo: tamanho do público a ser atendido;
- Localização do público-alvo: distribuição geográfica (incluindo a quantidade por local);
- Ambiente de aprendizado: importância para os empregados da organização em trocar e conhecer melhores práticas;
- Acesso à tecnologia: acessibilidade física e conhecimento;
- Suporte técnico: responsabilidade pela manutenção e operação;
- Resultado: eficácia desejada.

Após responder estas questões, a universidade deverá escolher o meio apropriado para as condições existentes frente aos resultados desejados.

Além destas questões, Fernandes (FERNANDES *apud* FLEURY *et al*, 2002,

p. 201), faz algumas considerações de relevância ao se considerar os objetivos das soluções para aprendizagem mediada por tecnologia:

- Quando o objeti-

vo é melhorar o desempenho das pessoas com foco em uma tarefa específica e de alcance de curto prazo, ou seja, o saber fazer pela transmissão de instruções, caracteriza-se a necessidade de um problema bem estruturado, que enfatize a compreensão e aplicação do conteúdo. Neste contex-

Para cumprir seu objetivo de melhorar o desempenho das pessoas no trabalho, as universidades corporativas podem utilizar diferentes meios...

Para cumprir seu objetivo de melhorar o desempenho das pessoas no trabalho, as universidades corporativas podem utilizar diferentes meios, tais como:

- Campus tradicional (salas de aula);
- Campus virtual;
- Aprendizagem via satélite;

to, aplica-se um treinamento, caracterizando-o como de domínio psico-motor-cognitivo;

- Quando o objetivo é capacitar os profissionais a assumir novas e futuras posições na carreira, tendo alcance de médio prazo, caracteriza-se a necessidade de implementação de habilidades, através de problemas pouco ou bem estruturados. Neste contexto, aplica-se desenvolvimento, caracterizando-o como de domínio cognitivo-comportamental;

- Quando o objetivo é a educação, ou seja, formar a pessoa para sua vida e para o mundo, por conseguinte, com alcance de longo prazo, o querer fazer é o principal ponto a ser desenvolvido mediante a transmissão de valores que orientem a postura profissional, caracterizando a necessidade de exploração do domínio cognitivo-comportamental, por meio do uso de problemas pouco estruturados, induzindo a utilização de análise, síntese e avaliação das situações.

Estas considerações a respeito da aprendizagem mediada por tecnologia assumem relevância quando falamos de universidade corporativa, tendo em vista utilização que estes meios estão assumindo dentro das organizações, pois, permitem a reprodução em larga escala dos programas, sem fronteiras ou com seu próprio tempo real, como é a característica do ensino mediado por computador.

Outro assunto que não podemos deixar de lado, neste item, é a respeito das práticas que facilitam a aprendizagem dos adultos.

4. Os métodos para desenvolvimento de programas

Desde a introdução da Andragogia, por Malcolm Knowles, questiona-se se, de fato, a Andragogia é uma teoria de

aprendizado de adultos, um método de ensino, uma declaração filosófica ou todos estes itens. Considerando que a primeira premissa de seu modelo pedagógico, “*la necesidad de saber*” (KNOWLES, 2001, p.70), aborda A *pe-*

Os motivadores mais potentes para o aprendizado adulto são internos, tais como a auto-estima.

dagogia do oprimido de Paulo Freire (1970), é possível identificar semelhanças entre as suposições-chave propostas por Knowles e descritas a seguir, com as fases do método proposto por Paulo Freire, também descritas após Knowles.

Knowles propôs a seguinte definição para a Andragogia: *é a arte e a ciência de ensinar adultos*. Para tanto, apresentou quatro suposições-chave que mais tarde foram acrescidas de mais duas:

1. Professores detêm a responsabilidade de auxiliar os adultos em seus movimentos normais, partindo da dependência à crescente “autodireção”.

2. Adultos possuem um reservatório sempre crescente de experiência, o que é um recurso rico para a aprendizagem.

3. As pessoas estão prontas para aprender algo que as auxiliará a lidar com tarefas ou problemas da vida real.

4. Adultos enxergam a educação como um meio para desenvolver maior competência.

5. Adultos têm necessidade de saber a razão de estarem aprendendo algo.

6. Os motivadores mais potentes para o aprendizado adulto são internos, tais como a auto-estima.

A seguir apresentamos uma síntese das cinco fases do método, descritas por Paulo Freire (FREIRE, 1983; FEITOSA, 2004):

- 1ª Fase: **Levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais se trabalhará.**

Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante

Feitosa afirma: Paulo Freire foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos...

para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado.

Como já afirmamos anteriormente, esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc...

3ª Fase: Criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se vai trabalhar.

São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho.

São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores.

Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, *stripp-filmes* (fotograma) ou cartazes.

Ainda segundo Feitosa (2004):

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente

pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico. Dessa forma, o Método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo uma outra forma de alfabetizar. Cabe aqui também o registro que Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, enfim materiais audiovisuais foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo.

Embora acreditemos que uma análise crítica da proposta de Knowles e Freire, poderia se constituir em um avanço significativo no ensino de adultos, temos que nos concentrar no objetivo central do nosso trabalho e apenas extrair destes autores seus pressupostos de significativa utilidade para a educação corporativa. Ambos apresentam orientações que podem contribuir para o sucesso dos cursos nas empresas.

Apesar de não desejarmos entrar na discussão sobre as suposições de Knowles e o método de Freire, vale a pena lembrar os princípios defendidos por João Amos Comenius (1592-1670) e publicados em sua obra *Didática magna*, editada no século XVII, em 1632 (HAIDT, 2002, p.17):

Ao ensinar um assunto, o professor deve:

1. Apresentar o objeto ou idéia diretamente, fazendo demonstração, pois o aluno aprende por meio dos sentidos, principalmente vendo e tocando.

2. *Mostrar a utilidade específica do conhecimento transmitido e sua aplicação na vida diária.*

3. *Fazer referência à natureza e origem dos fenômenos estudados, isto é, às suas causas.*

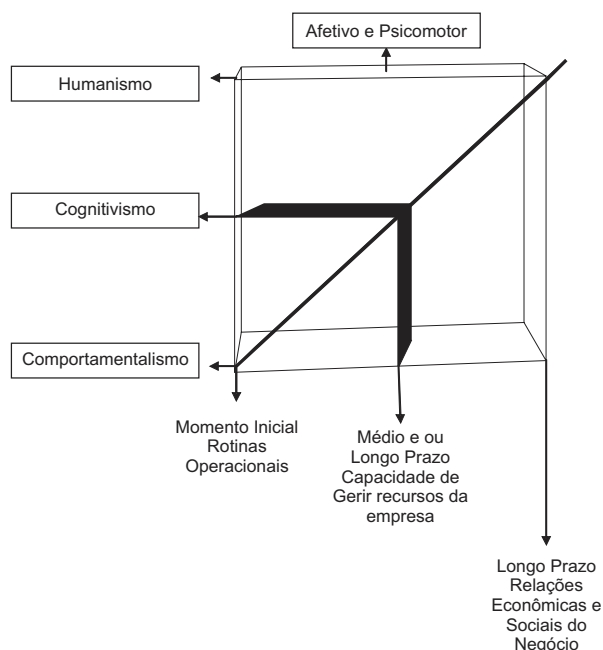
4. *Explicar primeiramente os princípios gerais e só depois os detalhes.*

5. *Passar o assunto ou tópico seguinte do conteúdo apenas quando o aluno tiver compreendido o anterior.*

Estas citações servem apenas para destacar a importância de considerarmos a realidade do trabalho, o qual poderíamos ver como um subsistema da *natureza* e, por conseguinte, a *origem dos fenômenos estudados, isto é, as suas causas*. Mas além destas considerações, devemos analisar o conteúdo que será transmitido e público-alvo. A partir desta informação, poderemos desenvolver um conteúdo baseado no enfoque cognitivista, comportamentalista e humanista. Porém, de fato, o elemento determinante da escolha do enfoque será o conteúdo. Para tanto, sugerimos a grade decisória mostrada na Figura 2.

Apesar de esta grade colocar como âncora o conteúdo, significa dizer que se iremos ensinar alguém dentro de uma empresa a emitir um “relatório para reembolso de despesa”, o enfoque será comportamentalista, não importa o nível do aprendiz, seja ele o presidente ou

Figura 2 - Grade decisória do enfoque a ser utilizado no desenvolvimento de programas.



o vendedor. Porém, se iremos discutir “se a atual linha de produtos da empresa permite assegurar sua sobrevivência num prazo de dez anos”, a recomendação é neste caso um enfoque humanista. Por quê?

O relatório de despesa é uma rotina padrão que é repetida inúmeras vezes da mesma forma. Entretanto refletir sobre algo numa perspectiva de dez anos demanda construir o conhecimento a partir de elementos que serão compartilhados por todos e cujas decisões serão de responsabilidade de todos envolvidos nesta construção, estando em permanente desconstrução, ou seja, será necessária uma significativa capacidade de abstração.

A empresa deve estar em estado permanente de prontidão para competir. Sabemos que o ambiente é dinâmico, logo, esta prontidão para a competição será o resultado de um processo de aprendizagem vivido pelos diferentes colaboradores desta organização. Assim, quando pensamos em preparar as pessoas para gerarem resultado, referimo-nos a prepará-las para tomarem decisões que interagem diretamente no estado de prontidão para competir. A proposta da grade (Figura 2) é que possamos pensar no conteúdo da aprendizagem que queremos promover, tendo em vista o permanente estado de prontidão para competir, dentro de um processo de constante mudança, de um presente conhecido e de um futuro desconhecido.

Esta grade endossa as dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora, trabalhadas em conjunto, e também sugere que o tripé “CHA” (conhecimento, habilidades e atitudes) deva ser repensado do ponto de vista da espiral da aprendizagem continuada.

Assim sendo, a educação corporativa, seja a distância ou presencial, transita pela grade da mesma forma.

O dinamismo do mundo empresarial competitivo impõe às empresas a necessidade de formação de seu quadro de trabalhadores com respostas rápidas aos estímulos de aprendizagem oferecidos.

Diante deste quadro, torna-se fundamental saber identificar com precisão o que se deseja ensinar e identificar na grade o enfoque mais apropriado. Por exemplo, se percebemos que as pessoas de determinado grupo estão com dificuldade de relacionamento poderemos utili-

(Bloom, 1956; Gagné, 1965). Ademais, os aprendizes são vistos como passivos, necessitando de motivação externa e precisando ser afetados por um reforço (Skinner, 1953). Desta forma, os educadores dispensam seu tempo desenvolvendo currículos bem estruturados, seqüenciados, determinando como eles abordarão, motivarão, reforçarão e avaliarão o aprendiz. O aprendiz é simplesmente testado para ver onde ele se encaixa no contínuo do currículo e então se espera que ele progrida de uma forma quantitativamente contínua, contanto que uma comunicação clara e o reforço apropriado sejam fornecidos. O progresso dos aprendizes é avaliado medindo resultados observáveis – comportamentos em tarefas predeterminadas.

A proposta de propiciar uma ponderação mais abrangente a respeito da construção do ensino e aprendizagem nas universidades corporativas, deve-se à compreensão que esta é uma área onde há muita reflexão a ser empreendida...

zar uma arquitetura cognitivista-humanista, onde a proposta do ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb (KOLB, 1984 *apud* BERNDT E IGARI, 2003) se mostrará mais adequada e a educação a distância poderá ser utilizada de forma híbrida, pois a aprendizagem que desejamos facilitar está relacionada ao contato humano, o que requer promover interação.

A proposta de propiciar uma ponderação mais abrangente a respeito da construção do ensino e aprendizagem nas universidades corporativas, deve-se à compreensão que esta é uma área onde há muita reflexão a ser empreendida, uma vez que observamos a forte inclinação das organizações em amoldar o desempenho humano tendo em vista as estratégias empresariais. Para tanto, utilizam teorias de ensino-aprendizagem, para as quais as palavras de Fosnot (1998, p. 26) encontram profunda pertinência:

Os educadores que usam o arcabouço behaviorista pré-planejam um currículo dividindo um conjunto de conteúdos (usualmente visto como um corpo finito de conhecimentos predeterminados) em partes que, supostamente, constituem seus componentes – “habilidades” – e então encadeiam essas partes em uma seqüência hierárquica, variando da simples à mais complexa. Supõe-se (1) que observar, escutar explicações de professores que comunicam claramente ou de engajar-se em experiências, atividades ou sessões práticas com retorno resultará em aprendizagem e (2) que habilidades proficientes produzirão quantitativamente o todo ou o conceito mais abrangente

Além destas palavras, cabe aqui uma afirmação de Vygotsky (2003, p.77): *A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente. Se substituirmos a palavra professor por líder, nesta frase, encontraremos total pertinência ao ambiente empresarial.*

Considerações Finais

Sem dúvida alguma esta é uma área na qual há muito por ser feito. Podemos reescrevê-la a cada dia com novas análises e referências. Porém uma questão é conhecida: onde estamos ao longo do caminho que percorremos ao longo deste tempo, especialmente após o taylorismo? Desenvolver habilidades e traduzí-las em atitudes observáveis, já era imperativo no taylorismo, embora o conhecimento se resumisse ao mínimo necessário à execução da tarefa. Isto significa dizer que o comportamentalismo já era utilizado naquele modelo de produção e o cognitivismo era destinado à classe pensante. Qual a capacidade da atual condição da competição empresarial influir na utilização das teorias de ensino e aprendizagem dos trabalhadores dentro do ambi-

ente empresarial? Sabemos que as universidades necessitam cada vez mais se aproximar das organizações, conhecendo sua realidade e seus desafios futuros, para que possam contribuir na construção de processos de aprendizagem que privilegiem trabalhadores insatisfeitos com o *status quo*, ávidos por experimentar coisas novas, intole-

rantes com a rigidez e prontos para repensarem suas atividades na perspectiva da melhoria contínua ou transformação. Enfim, que possamos utilizar as teorias de ensino e aprendizagem para desenvolver pessoas no contínuo do negócio, preparando seres humanos autônomos e responsáveis por suas ações e resultados.

Referências Bibliográficas

- BARROSO, A.C.O., GOMES, E.B.P. *Tentando entender a gestão do conhecimento*. Disponível em <<http://portal.crie.coppe.ufrj.br/portal/main.asp?ViewID={7A432C48-48D4-4093-8D05-62F09E8EEB65}&u=u>> Acesso em: 21 fev. 2004.
- DRUCKER, Peter. *O melhor de Peter Drucker*. São Paulo: Nobel, 2002. p. 143-145.
- FLEURY, Maria Tereza Leme (Coord.) et al. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente. 2002. p.185-216;259-268.
- FLEURY, Maria Tereza Leme, FLEURY, Afonso. *Aprendizagem e inovação organizacional*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 62-68.
- FOSNOT, Catherine Twomey. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. xi-47.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983. 13ª. ed.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. p. 114-129.
- MEGGINSON, L.C., MOSLEY D.C. e PIETRI Jr., P.H. *Administração: conceitos e aplicação*. São Paulo: Harbra. 1998. p. 299-302, 440-442.
- MEISTER, J.C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books. 1999. 296 p.
- MOURÃO, Igenes F. T., BALCEIRO, Raquel Borba. *Os novos modelos produtivos e os impactos da flexibilização e qualificação do trabalho*. Disponível em <<http://portal.crie.coppe.ufrj.br/portal/main.asp?ViewID={7A432C48-48D4-4093-8D05-62F09E8EEB65}&u=u>> Acesso em: 21 fev. 2004.
- ROGERS, C.; ROSENBERG, R.L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU; 1977. p. 139.
- RUBEN, G.; WAINER, J.; DWYER, T. (Organizadores). *Informática, Organizações e sociedade no Brasil*. São Paulo: Cortez; 2003; p.150
- SOARES, S.O. *A proposta de universidade corporativa: temas para reflexão*. 2002. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Monte Serrat, Santos, 2002.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 306 p.

.....

As autoras apresentam um modelo de auto-regulação que engloba quatro fases: antevisão e definição de objectivos; planeamento estratégico; monitorização/execução e controlo volitivo; e auto-reacção e auto-reflexão. Em cada uma das fases são analisados os processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais que podem influenciar o curso da auto-regulação durante a aprendizagem. É salientado o papel dos objectivos educacionais e da aprendizagem estratégica no desenvolvimento da auto-regulação, bem como a importância das estratégias transaccionais de ensino utilizadas pelos professores. Finalmente, são apresentadas as linhas que têm orientado a investigação neste domínio e que procuram clarificar e avaliar a eficácia deste modelo na compreensão da auto-regulação na aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias de intervenção em educação.

Palavras-chave: auto-regulação, metacognição,
objectivos de aprendizagem, aprendizagem estratégica.

This paper presents a theoretical model of self-regulated learning that comprises four phases: forethought and goal definition; strategic planning; monitoring and action control; and self-reaction and self-reflection. Within each phase we analyse the metacognitive, motivational and behavioural processes that can contribute to self-regulated learning. The role of learning goals and strategic learning are also emphasized, as well as the influence of instructional strategies teachers use, in the development of self-regulated learning. At last, are presented some research directions for future empirical studies that try to clarify and assess the efficacy of the theoretical model purposed in the understanding of self-regulation processes and in the development of intervention strategies in the classroom.

*Keywords: self-regulated learning; metacognition;
goal achievement; learning strategies*

A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos

Adelina :

Lopes da Silva :

(Professora Catedrática da
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da
Universidade de Lisboa).
ancls@fpce.ul.pt

Ana Margarida :

Veiga Simão :

(Professora Auxiliar da
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da
Universidade de Lisboa).
ana.simao@fpce.ul.pt

Isabel Sá :

(Investigadora Auxiliar da
Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da
Universidade de Lisboa).
mirealsa@fpce.ul.pt

Nas últimas décadas, temos assistido a um aumento apreciável de investigações, cujo tema central é a compreensão dos processos psicológicos, internos e transaccionais, que tornam possível ao indivíduo dirigir o seu próprio comportamento em função de metas e aspirações pessoais e exercer alguma espécie de controle sobre os seus sentimentos, pensamentos, comportamentos e meio, de forma a manter essas acções até à concretização do alvo desejado (Bandura, 1986). Os investigadores têm escolhido a aprendizagem em contexto escolar como um dos principais campos de aplicação da auto-regulação, porque se considera cada vez mais que os estudantes devem ser ensinados a compreender e utilizar os recursos pessoais que lhes permitem reflectir sobre as suas acções, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender; e que os professores, por sua vez, devem saber estimular nos seus alunos uma utilização mais competente, eficaz e motivada dos processos de aprendizagem e dos meios tecnológicos e culturais a que podem ter acesso.

É a posse consciente, conhecedora e controlada destes meios internos e externos que pode levar os estu-

dantes a exercer um papel activo na construção dos seus saberes, na concretização das suas aspirações, na elaboração e direcção dos seus objectivos intelectuais, afectivos, sociais e profissionais, e que lhes garante uma integração activa e responsável na sociedade.

Os estudos têm demonstrado que os estudantes que fazem apelo aos processos de auto-regulação são mentalmente activos durante a aprendizagem...

A aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interacção de variáveis pessoais (conhecimentos, competências e motivações) que proporcionam ao estudante o planeamento, a organização, o controle e a avaliação dos processos adoptados, dos resultados atingidos e das variáveis contextuais, que o estimulam e lhe dão a oportunidade de agir de uma forma intencional e estratégica.

Embora haja diferenças nas variáveis, que são identificadas pelos diferentes autores para explicar a aprendizagem autoregulada, as percepções de auto-eficácia, o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais e o empenhamento na concretização dos objectivos educativos surgem como as mais salientes nos múltiplos estudos teóricos e empíricos que se têm realizado em redor desta temática.

Deste modo, este artigo tem por objectivo dar a conhecer de uma forma global alguns dos trabalhos teóricos e empíricos que se têm desenvolvido no âmbito do mestrado¹ em Psicologia da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, sobre este tema.

O construto de auto-regulação

Para Zimmerman, a auto-regulação na aprendizagem refere-se ao grau em que os indivíduos actuam, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, na realização das tarefas escolares (Zimmerman, 1986).

A investigação teórica e empírica

tem aumentado nas últimas duas décadas de forma assinalável: livros e artigos, dedicados a este tema, encontram-se com facilidade nas mais diversas línguas. Os estudos têm demonstrado que os estudantes que fazem apelo aos processos de auto-regulação são mentalmente activos durante a aprendizagem, exercem um controlo sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, conducentes à aquisição, organização e transformação da informação e conseguem conferir um significado estratégico ao acto de aprender. Noutras palavras, estudos recentes têm acentuado o papel do estudante na regulação da sua aprendizagem, através do desenvolvimento de atitudes positivas face à aprendizagem, do estabelecimento de objectivos realistas e desafiantes, do uso adequado de estratégias, da monitorização da realização escolar ou da auto-avaliação dos processos e dos resultados. Todas estas acções envolvem uma participação activa, construtiva e autónoma dos estudantes na aprendizagem, que se substancia numa gestão adequada de recursos internos e externos com vista à obtenção de um objectivo pedagógico ambicionado.

¹ Curso de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização de “Psicologia da Educação. Auto-regulação da Aprendizagem”, coordenado pelas Prof.^{as} Doutora Adelina Lopes da Silva e Prof.^a Doutora Ana Margarida Veiga Simão.

A aprendizagem auto-regulada desenvolve-se através de diferentes fases que se inter-influenciam, como veremos a seguir

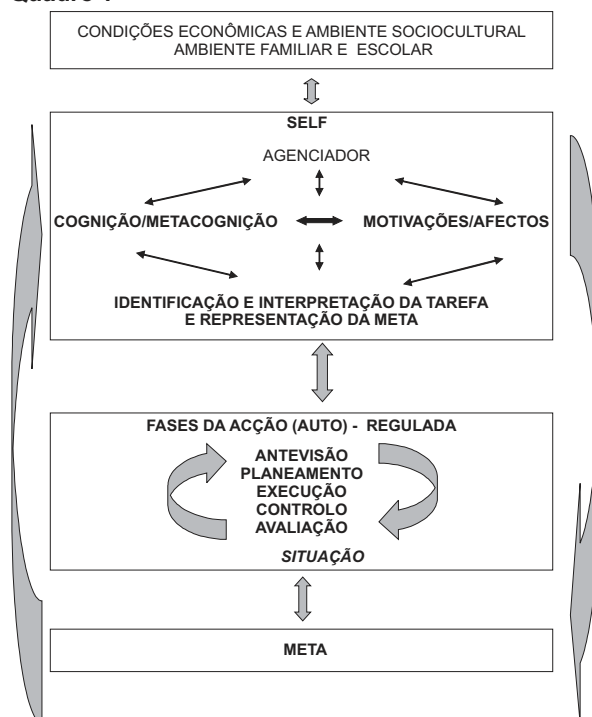
Fases e Processos da Auto-regulação

De uma forma geral, podemos verificar que os autores, que mais se têm dedicado aos estudos da aprendizagem regulada pelo estudante, consideram que a auto-regulação se processa através de diferentes fases e faz apelo a diferentes processos psicológicos (Boekaerts & Niemivirta, 2000; Febbraro & Clum, 1998; Mahoney & Thoresen, 1974; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Deve-se a Zimmerman (idem) a elaboração de um modelo mais pormenorizado dos processos intervenientes nas diferentes fases da auto-regulação. Conjugando-o com outros modelos (Boekaerts, 1996; Pintrich & de Groot, 1990; Zimmerman, 2000), vamos apresentar um modelo teórico por fases que nos tem ajudado a integrar as diferentes teorias que têm sido elaboradas em redor deste tema e que estão em conexão estreita com o construto de auto-regulação da aprendizagem.

Distinguimos quatro fases: antevisão e definição de objectivos; planeamento estratégico; monitorização/execução e controlo volitivo; e auto-reflexão e auto-reacção. Para cada uma das fases, serão analisados os processos mais relevantes e nomeadas variáveis metacognitivas, motivacionais, volitivas e comportamentais (pensamentos, crenças, estratégias, emoções e expectativas) que poderão influenciar o percurso da auto-regulação (Lopes da Silva, 2004).

A fase de *antecipação e definição de objectivos* é influenciada por conhecimentos anteriormente adquiridos e relacionados com a tarefa a realizar, com as

Quadro 1



estratégias cognitivas e metacognitivas já estabelecidas e adequadas à realização da tarefa. Está igualmente condicionada por crenças motivacionais, como as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultados, e as orientações motivacionais, como inúmeras investigações o têm salientado (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Pintrich & Schrauben, 1992). Cada vez mais, estudos empíricos demonstram que o grau de envolvimento manifestado pelo estudante na execução de uma tarefa está dependente das crenças sobre as competências pessoais para a executar bem (expectativas de

A importância e o valor que o estudante atribui à situação de aprendizagem são outras variáveis que podem influenciar o grau de empenhamento na tarefa.

auto-eficácia), das crenças sobre os resultados que pode alcançar (positivos ou negativos) e das percepções de sucesso. A importância e o valor que o estudante atribui à situação de aprendizagem são outras variáveis que podem influenciar o grau de empenhamento na tarefa (Eccles, 1993).

Todos estes pensamentos e motivações vão influenciar os processos psicológicos que conduzem ao estabelecimento dos objectivos de aprendizagem (ex: dominar a matéria, evitar uma nota fraca, agradar aos pais).

A segunda fase, diz respeito à elaboração de um *plano estratégico* (ex.: seleccionar e organizar estratégias e métodos de estudo), elaborados pelo estudante. Nesta fase, o estudante deve recolher e organizar a informação necessária, compreender a exigência posta pela tarefa, seleccionar as estratégias adequadas à execução da tarefa, e estabelecer os passos a seguir para a sua efectivação.

Durante a terceira fase, *a de monitorização / execução e controlo volitivo*, os estudantes põem em acção os processos ou estratégias que acompanham a concretização do plano delineado anteriormente e que ajudam a dirigir a acção. Na perspectiva da teoria sócio-cognitiva (Bandura, 1986; Kanfer & Gaelick, 1986), para que a auto-regulação actue torna-se necessário que o indivíduo seja capaz de dar atenção ao que está a ocorrer no momento presente, que se observe, que tome consciência das acções que está a realizar, dos procedimentos que estão a ser adoptados, dos resultados que estão a ser obtidos. As estratégias metacognitivas (ex. testar-se; verificar; rever) assumem aqui um papel fundamental. A nível motivacional, o valor, a

rem durante a realização das acções planeadas, este processo é necessário para implementar as estratégias adequadamente, para assinalar e controlar os factores pessoais, sociais ou ambientais que possam perturbar a execução da tarefa e para detectar as discrepâncias entre o realizado e o idealizado. Cabe, assim, à auto-monitorização informar sobre os progressos que vão sendo alcançados e sobre o esforço e o tempo gastos na utilização das estratégias seleccionadas (e.g.; Schunk, 1996). A tomada de consciência dos progressos, que se vão alcançando durante o curso da acção, tem surgido como uma variável importante para o desenvolvimento da percepção da eficácia pessoal. Alguns investigadores tentaram discriminar diferentes tipos de auto-monitorização tendo por referência a relevância atribuída pelos indivíduos aos aspectos internos e externos que ocorrem durante a acção em curso. Há os que dão preferencialmente atenção à reacção dos outros, há os que seguem o curso de acção centrados em si mesmos, sem perceber o impacto que vão produzir nos outros ou sem lhe conferir importância (e.g.: Graziano & Bryant, 1998; Macrae, Bodenhausen, & Milne, 1998).

Mas a auto-monitorização é também influenciada pelas concepções de si mesmo, como agente activo e empreendedor de mudanças ou, no extremo oposto, como

vítima ou agente passivo das contingências do meio, e também pela adopção de padrões e valores que vão servir de guias para a apreciação da acção em curso. Estes

factores vão orientar a direcção da atenção para determinados aspectos da acção, assim como vão influenciar o significado a eles atribuído.

Nesta fase, a auto-monitorização pode fazer apelo aos processos volitivos para manter os propósitos delineados na primeira fase. Segundo diversos autores

As estratégias metacognitivas (ex. testar-se; verificar; rever) assumem aqui um papel fundamental.

utilidade e a importância dada à tarefa ditam a forma como o estudante se empenha na realização bem sucedida da tarefa. Definido, habitualmente, como uma atenção deliberada aos aspectos internos (pensamentos, estratégias, sentimentos) e externos (reacções dos outros, obstáculos, impedimentos) que ocor-

(e.g.; Kuhl, 1984; Pintrich, 1999) as pessoas apelam a estratégias de controlo volitivo sempre que mobilizam as suas forças pessoais ou os recursos do meio para atingir os objectivos pretendidos. São exemplos destas estratégias, o controlo da atenção, o controlo emocional, o controlo do ambiente de aprendizagem, etc. Quanto mais aversiva se tornar a actividade de aprendizagem, mais necessário se torna fazer apelo a estratégias de controlo volitivo. É habitual, os educadores destacarem o papel do esforço na aprendizagem. Este esforço pode dar origem à aplicação de diversas estratégias que contribuam para afastar a acção de estímulos distractores, para adiar a gratificação, para superar a ansiedade, para gerir sentimentos de frustração e desânimo, de tal forma que possibilite ao estudante a criação de ambientes de trabalho, favoráveis à concentração e à realização das tarefas.

Na fase de *auto-reflexão e auto-reacção*, distinguem-se os processos de auto-avaliação, influenciados por pensamentos como as atribuições, os padrões auto-impostos, e as auto-reacções positivas ou negativas que vão influenciar os processos de adaptação.

Os processos de auto-avaliação ao incidirem sobre os resultados alcançados e a eficácia percebida supõem a comparação dos comportamentos com um padrão auto-imposto ou com uma auto-representação de valores, os quais servem de critério para a apreciação da actividade em curso, e conseqüente apelo a sentimentos de eficácia ou a estratégias de verificação e correcção. Estas auto-representações são muitas vezes influenciadas, positiva ou negativamente, pelas comparações sociais, estabelecidas com colegas, com irmãos, com professores, e com os próprios pais.

Esta função auto-avaliativa pode mobilizar os esforços para a manutenção

do percurso previamente delineado ou para a sua correcção, reflectindo sobre as causas dos sucessos e dos fracassos; ou pode levar à inactividade face a resultados indesejáveis ou à rejeição do confronto com situações problemáticas, perturbando em ambos os casos o

Por sua vez, os processos adaptativos vão permitir que haja um ajustamento dos processos utilizados aos resultados obtidos, ou aceitando-os ou reorientando a acção para a procura de novos procedimentos.

empenhamento na mudança ou na procura de alternativas mais adaptativas.

O juízo sobre os resultados alcançados é influenciado por variáveis metacognitivas (as concepções sobre o próprio, sobre a tarefa e sobre as estratégias), motivacionais (as expectativas de eficácia, as atribuições causais), volitivas (a gestão do tempo, a persistência), e também pelo feedback recebido, ou seja pelas comparações que os estudantes podem fazer entre a realização obtida e a desejada por si ou por outros (familiares, colegas, professores).

Por sua vez, os processos adaptativos vão permitir que haja um ajustamento dos processos utilizados aos resultados obtidos, ou aceitando-os ou reorientando a acção para a procura de novos procedimentos.

A avaliação dos resultados estimula igualmente o aparecimento de auto-reacções, de teor mais afectivo e motivacional: as respostas positivas e de satisfação podem transformar-se em incentivos para a manutenção dos esforços necessários à obtenção das metas desejadas e podem valorizar as atitudes estratégicas e a auto-estima; as reacções negativas podem desencadear uma atitude de protecção pessoal, levar à desistência, produzindo apatia, procrastinação ou pessimismo defensivo (Garcia & Pintrich, 1994). Este tipo de autoreacções surge para evitar fracassos futuros ou reacções aversivas e provoca um

desinvestimento nos processos de auto-regulação face a tarefas idênticas. Num dos mais recentes artigos de Bandura e colaborador, este autor distingue dois sistemas de controlo da auto-regulação da motivação e da acção (Bandura & Locke, 2003). Um sistema pró-activo, que serve para exercer controlo pela antecipação dos resultados que uma determi-

comportamento (e.g.: Febraro & Clum, 1998).

Um aspecto útil na consideração destes diferentes processos, com funções diversas, cognitivas, motivacionais e executivas, é que eles nos ajudam a explicar a variabilidade de propósitos e de resultados em estudantes, face a tarefas idênticas. O apelo à utilização da-

queles processos far-se-á sobretudo não só quando os estudantes tomam consciência de problemas ou de dificuldades na realização das suas tarefas escolares,

Como se depreende do atrás exposto, os processos de auto-regulação agem interactivamente (Shunck, 1996), não só entre si, como com as consequências produzidas no meio.

nada escolha pode proporcionar para a obtenção de um objectivo pretendido, e um sistema reactivo, que serve para diminuir as discrepâncias entre os resultados obtidos e os desejados.

As auto-reacções dependem também dos juízos causais sobre os resultados obtidos. Estas causas tanto podem ser atribuídas a factores internos (inteligência, esforço) como a factores externos (sorte, favorecimento), influenciando as reacções das pessoas aos resultados positivos ou negativos (Weiner, 1979).

Como se depreende do atrás exposto, os processos de auto-regulação agem interactivamente (Shunck, 1996), não só entre si, como com as consequências produzidas no meio. Assim, por exemplo, as reacções positivas ou negativas podem agir não só nos processos de observação, obrigando a uma atenção adicional a outros aspectos, como nos processos de auto-avaliação, alterando os juízos sobre as acções executadas ou sobre os padrões estabelecidos. Igualmente, o exercício destes processos interage com o sistema pessoal de crenças, o qual pode influenciar o grau com que o próprio se considera capaz de dirigir a sua acção. No entanto, a investigação tem demonstrado que o exercício isolado de cada um destes processos pode possibilitar melhorias consideráveis no

mas também sempre que compreendem a sua responsabilidade nos comportamentos de aprendizagem e nos inerentes resultados obtidos. Note-se, no entanto, que uma precoce responsabilização do estudante pelos seus resultados ou uma exacerbada atribuição a competências pessoais, no sucesso ou no fracasso escolares, podem ter efeitos muito negativos nas crenças de auto-eficácia e nos subsequentes estados motivacionais e afectivos.

Para Zimmerman (2000), estas fases cumprem assim um *ciclo de acção* na auto-regulação, continuamente aberto a novos desenvolvimentos, com recuos e avanços, sempre diferentes, porque enriquecidos pela experiência anterior, pelo contexto em que ocorrem e pelos resultados que se vão alcançando.

Importa, por fim, salientar que o exercício da auto-regulação na aprendizagem escolar está dependente da natureza do ambiente escolar, do uso de estratégias transaccionais de instrução que os professores adoptem nas suas práticas educativas. A aprendizagem estratégica ajuda a desenvolver nos estudantes os processos metacognitivos, motivacionais, volitivos e comportamentais que estimulam e proporcionam a criação de ocasiões para o exercício da auto-regulação na definição de objectivos educacionais, na compreensão da leitura, na resolu-

ção de problemas, na elaboração de textos escritos, etc., como será salientado a seguir.

Os objectivos educacionais

Um aspecto chave em todos os modelos de auto-regulação é a existência de um objectivo, padrão, critério ou valor de referência que pode servir de bitola para avaliar a acção do sistema e orientar os processos de regulação.

Os objectivos são representações cognitivas de um acontecimento futuro e influenciam a motivação através de cinco processos: (a) dirigem a atenção e a acção para um alvo intencional, o que ajuda a pessoa a concentrar-se na tarefa e a reunir os seus recursos para atingir o objectivo; (b) mobilizam o esforço proporcionalmente à dificuldade da tarefa; (c) promovem a persistência e o esforço ao longo do tempo; (d) fornecem uma razão para continuar a trabalhar mesmo se a actividade não está a correr bem; (e) promovem o desenvolvimento de planos e estratégias criativas para os atingir; e (f) fornecem um ponto de referência que dá informação sobre a qualidade do desempenho (Alderman, 1999).

Segundo Pintrich (2000a), na investigação actual sobre objectivos parecem existir três perspectivas gerais, cada uma reflectindo um nível de análise diferente. Ao nível mais específico à tarefa está a investigação socio-cognitiva sobre os objectivos dos indivíduos para uma tarefa ou problema particular, também designados objectivos-alvo. Estes especificam padrões ou critérios segundo os quais os indivíduos podem avaliar o seu desempenho, mas não abordam realmente as razões ou propósitos que levam as pessoas a procurar atingir esses alvos ou metas.

Ao contrário, um segundo nível de objectivos refere-se a objectivos mais

gerais que as pessoas colocam e que se referem não apenas ao objectivo-alvo, mas também às razões mais gerais que explicam porque a pessoa está motivada. Esta abordagem tenta especificar a gama de objectivos potenciais que podem favorecer o comportamento motivado. Ford (1992) propõe a existência de 24 categorias básicas de objectivos na sua taxinomia motivacional incluindo objectivos de exploração, compreensão, superioridade, aquisição de recursos, mestria, criatividade, felicidade, segurança e pertença. Estes objectivos globais devem aplicar-se a todas as áreas de vida e servem para caracterizar o que as pessoas querem ou estão a tentar realizar, bem como as razões porque fazem alguma coisa. Ao mesmo tempo, estes objectivos gerais não têm o mesmo nível de especificidade em termos de padrões ou critérios para avaliação como os objectivos-metas. Existe um vasto número de outros conteúdos dos objectivos tais como empenho pessoal, projectos pessoais, preocupações correntes, eus possíveis e tarefas de vida que reflectem uma perspectiva mais geral sobre os diferentes objectivos e conteúdos que as pessoas podem procurar atingir em contextos muito diferentes.

Uma terceira perspectiva sobre os objectivos, objectivos de realização, situa-se num nível intermédio entre os anteriores. A investigação clássica sobre a motivação para a realização tem-se pre-

Um aspecto chave em todos os modelos de auto-regulação é a existência de um objectivo, padrão, critério ou valor de referência que pode servir de bitola para avaliar a acção do sistema e orientar os processos de regulação.

ocupado com o que dá energia e dirige o comportamento relacionado com a competência, sendo esta avaliada relativamente a um padrão de excelência. Dada esta definição geral, o actual conceito de objectivos de realização aborda a questão do propósito ou da razão que leva os

estudantes a empenharem-se nas tarefas de realização, bem como os padrões ou os critérios que eles constroem para avaliar a sua competência ou sucesso na tarefa. Assim, o conceito de objectivo de realização representa um padrão de crenças integrado e organizado sobre, não só os propósitos gerais ou razões para a realização, mas também os padrões ou critérios (o “alvo”) que serão usados para avaliar o desempenho.

Neste sentido, os objectivos de realização representam uma combinação dos outros dois. Mas para além desta análise em três níveis, o conceito de objectivo geralmente reflecte um sistema, uma teoria ou um esquema organizado sobre como as pessoas abordam, se empenham e avaliam o seu desempenho num contexto de realização. Desta forma, o termo “goal orientation” é frequentemente utilizado para representar a ideia de que os objectivos de realização não são simples objectivos-alvo ou objectivos globais, mas representam uma “orientação geral” para a tarefa que inclui uma série de crenças relacionadas acerca de propósitos, competência, sucesso, capacidade, esforço, erros e critérios.

Para além destas diferenças entre as três perspectivas gerais sobre os objectivos, diversos termos têm sido utilizados para designar aquelas diferen-

factores contextuais, como as estruturas da sala de aula (Ames, 1992) e portanto mais maleáveis. Alguns modelos pressupõem que os objectivos estimulam uma forma de ver o sucesso e que as avaliações de competência, capacidade e esforço resultam desses objectivos (Nicholls, 1990); enquanto outros, vêem as avaliações de capacidade ou inteligência a predispor as pessoas a adoptar determinado tipo de objectivos (Dweck, 2000). Por isso, pode ser importante manter designações diferentes quando estas reflectem diferenças reais e importantes entre termos, teorias e dados empíricos que as apoiam.

O estudo do papel dos objectivos é importante porque eles estão implicados em resultados educacionais importantes e valorizados. As razões que os estudantes apresentam para se envolverem em diferentes tarefas escolares estão directamente relacionadas, por exemplo, com as estratégias cognitivas que utilizam (Anderman, Austin, & Johnson, 2002).

A teoria dos objectivos presume que os objectivos são representações cognitivas daquilo que a pessoa tenta realizar e dos seus propósitos ou razões para realizar a tarefa. Assim, são de natureza cognitiva e acessíveis à pessoa. A questão é determinar quando

e como se tornam conscientes e actuam de forma a influenciar a motivação, o afecto, a cognição e o comportamento antes, durante e após a realização de uma ta-

refa (Pintrich, 2000b).

O estudo do papel dos objectivos é importante porque eles estão implicados em resultados educacionais importantes e valorizados.

tes concepções. Nalguns casos, existem distinções teóricas importantes subjacentes aos diferentes termos. Por exemplo, alguns modelos assumem que os objectivos de realização podem ser fortemente influenciados por características pessoais e individuais, como as teorias implícitas sobre a inteligência (Dweck & Leggett, 1988), o que os torna mais estáveis. Outros pressupõem que os objectivos são mais uma função de

Características dos objectivos que influenciam a motivação e o desempenho

Um objectivo pode ser uma ideia vaga que é difícil de comunicar, como a visão de nós próprios no futuro em termos

gerais, por exemplo, “ser feliz”, ou pode ser uma visão clara, como escolher uma determinada profissão. Pode ser um produto, por exemplo, ter a classificação máxima num teste, ou um processo como utilizar vários passos para escrever uma composição. Embora vários objectivos possam funcionar simultaneamente as pessoas tendem a funcionar com um conjunto de objectivos centrais que orientam o seu comportamento, por exemplo, relativos à família, à sua ocupação e à sua formação. Para que os múltiplos objectivos sejam produtivos eles devem ser coordenados e não estar em conflito entre si.

Os objectivos por si só não conduzem automaticamente a um desempenho mais eficaz. No entanto, determinadas características dos objectivos afectam o desempenho. As pessoas podem estabelecer objectivos a longo e a curto prazo. Os primeiros orientam-nos para o nosso alvo final e mantêm presente o quadro geral que procuramos atingir. No entanto, centrarmo-nos no futuro distante pode levar à procrastinação. Deste modo, quando estabelecemos objectivos a longo prazo, temos tendência a dividi-los em objectivos mais imediatos que constituem os passos para o objectivo final e que estabelecem a relação entre o nosso comportamento no dia a dia e o alvo final.

Relativamente ao nível de dificuldade, os objectivos mais difíceis resultam num nível de desempenho mais elevado se a tarefa é realizada voluntariamente e a pessoa possui as competências necessárias para atingir o objectivo. As pessoas tendem a despendar mais esforço e a empenhar-se para atingir objectivos que percebem como difíceis. No entanto, o objectivo não pode ser tão difícil que pareça inatingível. Para que o objectivo seja eficaz na mobilização da acção é fundamental que o seu nível

de dificuldade seja desafiante, mas realista.

Os objectivos específicos estabelecem padrões claros para a realização das tarefas e melhoram o desempenho porque fornecem informação sobre o tipo e a quantidade de esforço necessário à realização da tarefa. Os objectivos ge-

No contexto escolar, os objectivos são frequentemente estabelecidos pelos outros e a sua aceitação por parte dos estudantes é fundamental.

rais por serem mais vagos não orientam a pessoa para a acção.

É a determinação em manter um curso de acção que levará ao objectivo que pretendemos atingir. Este empenho é influenciado pelas características atrás referidas, dificuldade e especificidade dos objectivos, e também pela intensidade dos objectivos, pela participação no estabelecimento dos objectivos e pelo contexto escolar. A intensidade dos objectivos refere-se à quantidade de objectivos e ao esforço despendido na sua formulação e nos passos para os atingir. A participação activa do indivíduo no estabelecimento dos objectivos pode levar a uma maior satisfação no envolvimento nas actividades resultante do sentimento de autonomia e escolha pessoal. Mas nem sempre os objectivos escolhidos pela própria pessoa são os mais eficazes. O factor mais importante quando os objectivos são impostos é a sua aceitação pela pessoa. No contexto escolar, os objectivos são frequentemente estabelecidos pelos outros e a sua aceitação por parte dos estudantes é fundamental. Uma forma de aumentar a sua aceitação é a participação conjunta de professores e estudantes na determinação dos objectivos a atingir. Igualmente, a pressão do grupo pode aumentar o envolvimento nos objectivos que foram estabelecidos em conjunto Sá, (2004).

Aprender estrategicamente

Muitos estudantes têm dificuldade em responder às diferentes tarefas de aprendizagem, porque a prática educativa ainda está muito centrada na transmissão e recepção de conteúdos e na aprendizagem de rotinas. Mesmo quando os pro-

... ao defender a necessidade de desenvolver competências, temos de situar a aprendizagem estratégica que implica consciência, intencionalidade e controlo no centro de todo o projecto educativo.

fessores reconhecem a importância de ensinar também competências que permitam aos alunos desempenhar um papel mais activo e autónomo no tratamento da informação, na realização das tarefas escolares, no cumprimento das tarefas desenvolvidas na sala de aula ou no estudo, frequentemente não sabem como ensiná-las. Deste modo, os estudantes não são apoiados a desenvolver processos cognitivos e metacognitivos que lhes dêem oportunidade para exercer algum controlo sobre a sua aprendizagem de modo a torná-la mais eficaz e significativa. É sabido que a promoção de estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas ajuda os estudantes a pôr em prática os seus recursos cognitivos e metacognitivos, melhorando o seu rendimento escolar, como a investigação neste domínio tem, aliás, sobejamente demonstrado. Mas a investigação tem também realçado que o ensino de estratégias de aprendizagem, cognitivas e metacognitivas, tem exigências próprias para que a sua aquisição e aplicação pelos alunos proporcionem resultados positivos.

A auto-regulação da aprendizagem facilita a compreensão do significado do que se aprende, a percepção inovadora do conteúdo a ser aprendido e os processos de mudança pessoal durante o acto de aprender. Consequentemente, o estudante está em posição de construir seu

próprio conhecimento, passando a aprendizagem a ser perspectivada como autodeterminada e o significado construído como resultante da interacção do conhecimento anterior com as novas experiências num contexto social.

De modo muito geral, a investigação desenvolvida, neste domínio, tem orientado os seus esforços no sentido de saber como os estudantes dominam os seus próprios processos de aprendizagem e como os professores (e os pais) podem ajudar

os estudantes a desenvolverem essas competências de auto-regulação. Estudos têm demonstrado como a auto-regulação da aprendizagem está dependente da possibilidade do estudante tomar decisões sobre os objectivos, os meios e as etapas da sua aprendizagem. Têm sido postas em relevo a importância do estudante adoptar um vasto conjunto de competências que lhe permita, por exemplo: saber diagnosticar o que sabe e o que necessita de aprender; saber estabelecer planos de aprendizagem (determinar os objectivos, seleccionar as estratégias, organizar as tarefas, avaliar os resultados); saber monitorizar os procedimentos utilizados (testar-se, avaliar-se, corrigir-se). A par destas competências metacognitivas e comportamentais, a investigação tem feito salientar o papel de outros atributos pessoais, que têm como função mobilizar o comportamento, ao mesmo tempo que fornecem informação e direcção, tais como tipos de objectivos que o estudante persegue nas suas aprendizagens, valor que atribui à aprendizagem e ao estudo, percepções pessoais de confiança e de eficácia, como vimos anteriormente.

Deste ponto de vista, ou seja, ao defender a necessidade de desenvolver competências, temos de situar a aprendizagem estratégica que implica consciência, intencionalidade e controlo no

centro de todo o projecto educativo (Veiga Simão, 2002; 2004a).

Entendemos a aprendizagem estratégica como o resultado da aquisição de um conjunto de conhecimentos que permitem ao aprendente/estudante saber em que condições (quando), de que modo (como) e com que finalidade (porquê) pode activar conhecimentos de natureza distinta (conceptuais, processuais e atitudinais). Assim é necessário transferir para as práticas educativas os princípios subjacentes à aprendizagem estratégica e à concepção das estratégias de aprendizagem, integradas num processo auto-regulatório, que implicam consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controlo e regulação das actividades (Veiga Simão, 2002; 2004a).

Se queremos converter a aprendizagem estratégica numa realidade quotidiana das nossas escolas, é necessário não só justificar com clareza a sua necessidade social e pedagógica, mas também estudar a maneira de a desenvolver através dos conteúdos culturalmente relevantes e a forma como essas novas exigências vão afectar o trabalho quotidiano de todos (alunos, professores, pais, psicólogos...).

Promover o conhecimento estratégico dos estudantes em todas as etapas educativas converteu-se num objectivo curricular fundamental. O ponto central desta opção consiste em ensinar os alunos a auto-regular as suas aprendizagens e os processos utilizados nas mesmas, através da estruturação de ambientes de aprendizagem adequados.

Ao perspectivar-se as estratégias de aprendizagem como um instrumento que permite promover a auto-regulação da aprendizagem, adopta-se o conceito de estratégias de aprendizagem como processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aluno escolhe e recupera, de maneira organi-

Quadro 2 - Características das estratégias de aprendizagem e da actuação estratégica

Estratégia de Aprendizagem	
Consciência	O estudante toma consciência do uso da estratégia
Adaptabilidade	O estudante regula continuamente a sua actuação via antecipação, planificação e reajustamento da sua acção se necessário
Sofisticação	O estudante amadurece a estratégia com a sua repetida utilização
Eficácia	O estudante utiliza a estratégia com equilíbrio de custos e benefícios

zada, os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a acção.

Com efeito, as estratégias de aprendizagem situam-se a um nível bem distinto do das técnicas de estudo. Não se trata de fornecer ao estudante uma série de recursos para ter sucesso em algumas tarefas determinadas do currículo e assegurar o êxito nas aulas. As estratégias dizem respeito a operações ou actividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar.

Através das estratégias podemos pro-

As estratégias de aprendizagem situam-se a um nível bem distinto do das técnicas de estudo.

cessar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender, cada vez que planificamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objectivo traçado ou exigido pela especificidade da tarefa. Esta tomada de decisão poderá afectar a aprendizagem (estratégias de

aprendizagem) ou o ensino (estratégias de ensino) e a sua aplicação repetida supõe atingir maiores níveis de sofisticação.

Saber que estratégias escolher, como aplicá-las, quando e onde as adoptar, são condições necessárias para uma aprendizagem eficaz. Nesta perspectiva, salientar o papel das estratégias de aprendizagem é afirmar o papel activo que o aprendiz pode exercer no seu desempenho escolar ao tomar consciência da existência, aplicabilidade e utilidade daqueles processos na aprendizagem e ao regular as suas cognições, emoções, comportamentos e meio com o propósito de aprender melhor (Lopes da Silva, 1994).

Todavia, o aspecto que neste contexto importa salientar é que a utilização das estratégias de aprendizagem requer um sistema de auto-regulação que se fundamenta na reflexão consciente que o estudante faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo. Desta forma, um estudante que emprega uma estratégia está em todo o momento consciente dos seus propósitos e, quando se desvia deles, é capaz de reorientar e regular a sua acção. Neste sentido, as estratégias de aprendizagem são englobadas num processo autorregulatório que as estrutura.

A aplicação das estratégias implica uma reflexão metacognitiva sobre a sua

monitorização da acção em curso que faça incidir a atenção nas relações entre a utilização das estratégias e os resultados obtidos. Igualmente, juízos sobre a eficácia das estratégias, sobre a sua utilidade e valor, são condições necessárias para a sua fixação, manutenção e generalização.

Para que possa ensinar os alunos a usar estrategicamente os seus recursos em situações de aprendizagem, é necessário que previamente o professor seja capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos curriculares: o professor tem tanto que saber ensinar como aprender (Veiga Simão, 2004b).

A opção passa então por desenvolver actividades ao longo da escolaridade que contribuam para a aquisição e manutenção de estratégias de aprendizagem. Para tal, é necessário responder às questões sobre que estratégias ensinar, quando ensiná-las, como ensiná-las e o quê, quando e como avaliá-las.

Vários autores (Monereo, 1993; Monereo et al., 1994; Nisbet & Shucksmith, 1986; Péres-Cabani, 1997, citados por Pozo & Monereo, 2002) apontam a exigência do saber aprender no sucesso da aprendizagem. Para a concretizar, temos de destacar o papel que o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem representa para que os estudantes possam ser aprendentes ao longo da vida.

É, pois, pertinente tentar elaborar e avaliar actividades para ensinar este enfoque estratégico, até porque ensinar, apenas, um conjunto de táticas e técnicas específicas que se empregam de forma automática e rotineira, levará ao esvaziamento do conteúdo de uma aprendizagem estratégica.

Orientar os professores na promoção da aprendizagem de estratégias de aprendizagem supõe ajudá-los a entender a aprendizagem como um processo de auto-

Saber que estratégias escolher, como aplicá-las, quando e onde as adoptar, são condições necessárias para uma aprendizagem eficaz.

adequação às características da tarefa, sobre os objectivos e resultados que se pretendem atingir, e sobre si próprio, em forças e fraquezas, competências ou dificuldades. Mas implica também uma

regulação no qual se passa gradualmente o controlo do professor para o aluno (Onrubia, 1993).

Linhas orientadoras da investigação sobre aprendizagem auto-regulada

Apresentamos seguidamente as linhas gerais das pesquisas que temos desenvolvido no âmbito do curso de mestrado e que exemplificam algumas das direcções que os estudos de auto-regulação da aprendizagem podem seguir (para outras linhas de investigação ver Lopes da Silva & Sá, 2003).

Um dos objectivos centrais da nossa investigação neste domínio é o de clarificar, teórica e empiricamente, as fases e os processos da auto-regulação na aprendizagem de forma podermos fundamentar e refinar o modelo teórico proposto.

Podemos distinguir duas grandes linhas de investigação: uma mais centrada no estudo dos processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e comportamentais dos estudantes; outra contextual mais centrada nas crenças, concepções e práticas educativas de pais e professores.

Uma das linhas de investigação procura examinar diferenças individuais ou culturais existentes no exercício da auto-regulação, nomeadamente comparando estudantes em diferentes ciclos de ensino, do pré-escolar ao universitário, ou que atravessam situações de mudança como a transição entre ciclos de ensino. Procura-se assim enquadrar o modelo de auto-regulação numa perspectiva desenvolvimentista caracterizando os processos afectivos, motivacionais, cognitivos e comportamentais mais relevantes em diferentes níveis de escolaridade.

Outro tipo de investigação procura compreender a relação entre as práti-

cas educativas e o desenvolvimento das competências de auto-regulação na aprendizagem, analisando a influência do tipo de ambiente familiar e da sala de aula nos processos de auto-regulação dos estudantes.

Numa outra direcção pretende-se elaborar e testar programas de intervenção com o objectivo de melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem e a auto-regulação nos estudantes, nomea-

*Podemos distinguir duas grandes linhas de
investigação: uma mais centrada no estudo dos
processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e
comportamentais; outra contextual...*

damente através do desenvolvimento e identificação de “ajudas pedagógicas” que promovam o conhecimento estratégicos dos aprendentes em situações específicas como a realização de trabalhos de casa ou a composição escrita.

Como objectivo transversal a todos os estudos temos a construção e validação de instrumentos de avaliação necessários ao estudo empírico das variáveis analisadas em cada estudo. Assim, estão a ser desenvolvidos questionários de auto-descrição, entrevistas e grelhas de observação de crenças pessoais, expectativas de auto-eficácia, orientações motivacionais, ambientes de aprendizagem, ambiente familiar, e conhecimento estratégico.

Em termos metodológicos os estudos desenvolvidos são de natureza descritiva e diferencial, incluem a construção/adaptação e validação de instrumentos de avaliação, envolvem a valoração de intervenções (desenhos quasi-experimental -pré e pós-teste) e os estudos de caso. Futuras investigações deverão incluir estudos longitudinais que nos permitam melhor compreender o desenvolvimento do conhecimento estratégico e da autonomia na aprendizagem ao longo da escolaridade.

Estas diferentes linhas de investigação têm vindo a permitir a testagem do

modelo teórico explicativo das diferenças individuais nos processos de auto-regulação e a implementação de práticas de ensino favoráveis à construção e ao desenvolvimento da auto-regulação na aprendizagem. Este conhecimento irá permitir estruturar ambientes de aprendizagem que permitam aos estudantes

fessores/formadores que saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autónomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto escolar para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos. Isto implica formular propostas, a partir dos dados encontrados, que possam ser desenvolvidas no âmbito da elaboração de planos de formação para professores.

No seu conjunto, os resultados das investigações realizadas até este mo-

mento indicam que o conhecimento experienciado das componentes cognitiva/metacognitiva, motivacional/volitiva, em interação com o contexto, constitui uma ferramenta única para os estudantes desenvolverem experiências de aprendizagem conducentes à autonomia.

Os resultados... indicam que o conhecimento experienciado... constitui uma ferramenta única para os estudantes desenvolverem experiências de aprendizagem conducentes à autonomia.

construir conhecimento e mobilizar recursos para aprenderem a auto-regular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e aplicarem na sua futura actividade.

Para responder ao repto da aprendizagem estratégica necessitamos de pro-

Referências Bibliográficas

- ALDERMAN, M. K. *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and for learning*. N.J.: Lawrence Erlbaum, 1999.
- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-171, 1992.
- ANDERMAN, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 197-220). New York: Academic Press, 2002.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A., & Locke, E. Negative self-efficacy and goals effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99, 2003.
- BOEKAERTS, J. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112, 1996.
- BOEKAERTS, M., & Niemivirta, M. Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000.
- DWECK, C. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048, 1986.
- DWECK, C. S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 2000.
- DWECK, C. S., & Leggett, E. S. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273, 1988.

- ECCLES, J. S. School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In Janis J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1992. Volume 40: Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). University of Nebraska Press, 1993.
- FEBBRARO, G., & Clum, G. A. A meta-analytic investigation of the effectiveness of self-regulatory components in the treatment of adults problems behaviors. *Clinical Psychology Review, 18*, 143-161, 1998.
- FORD, M. E. *Motivating humans. Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1992.
- GARCIA, T., & Pintrich, P. R. Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- GRAZIANO, W. C., & Bryant, W .H. M. Self-monitoring and self-attribution of positive emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 74* (1), 250-261, 1998.
- KANFER, F. H., & Gaelick, L. Self-management methods. In F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change: A textbook of methods* (3^a. Ed., pp. 283-345). New York: Pergamon Press. 1986.
- MACRAE, C.N.; Bodenhausen, G. V., & Milne, A. B. Saying no to unwanted thoughts: self-focus and self-regulation of mental life. *Journal of Personality and Social Psychology, 74* (3), 578-589, 1998.
- KUHL, J. Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Towards a comprehensive theory of action control. In B. Maher & W. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research*. Vol. 13. New York: Academic Press, 1984.
- LOPES DA SILVA, A. *Estratégias de aprendizagem* (policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.
- LOPES DA SILVA, A. A auto-regulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I., & Veiga Simão, A. M. *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. (pp. 18-39). Porto: Porto Editora, 2004.
- LOPES DA SILVA, A. & Sá, I. Auto-regulação e Aprendizagem. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2*, 71-90, 2003.
- MAHONEY, M. J., & Thoresen, C. E. *Self-control: power to the person*. San Francisco: Brooks Cole, 1974.
- NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346, 1984.
- ONRUBIA, J. Enseñar: crear zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll et al., *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1993.
- PINTRICH, P. R. Taking control of research on volitional control: challenges for future theory and research. *Learning & Individual Differences, 11* (3), 335-355, 1999.
- PINTRICH, P. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104, 2000a.
- PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich. & M. Zeidner, *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000b.
- PINTRICH, P. R., & De Groot, E. Motivational and self-regulates learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 32* (1), 33-40, 1990.
- PINTRICH, P. R., & Schrauben, B. Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In D, Schunk & J. Meece (Eds.). *Student perception perceptions in the classroom: Causes and consequences*. Hillsdale, N.J.:Erlbaum, 1992.
- POZO, J. & Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Madrid: AULA XXI, Santillana, 2002.
- SÁ, I. Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. A autodeterminação e a orientação para objectivos. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A., Sá, I., & Veiga Simão, A. M. *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.55-75). Porto: Porto Editora, 2004.
- SCHUNK, D. H. *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill/ Macmillon, 1996.
- VEIGA SIMÃO, A. M. *A aprendizagem estratégica. Uma aposta na auto-regulação*. Desenvolvimento Curricular Nº 2. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A., Sá, I., & Veiga Simão, A. M. *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-94). Porto: Porto Editora, 2004a.

VEIGA SIMÃO, A. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In Lopes da Silva, A.; Duarte, A., Sá, I., & Veiga Simão, A. M. *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 95-106). Porto: Porto Editora, 2004b.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25, 1979.

ZIMMERMAN, B. J. Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (13-39). New York: Academic Press, 2000.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

ABRIL DE 2003 A SETEMBRO DE 2003

<i>Autor:</i> Tereza Bressan de Souza	A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário
--	---

<i>Data da defesa:</i> 14/04/2003 <i>Orientadora:</i> Prof ^a . Dr. ^a Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof ^a . Dr. ^a Maria Tereza de Assunção Freitas (UFJF) Prof. ^a Dr. ^a Maria Emília Borges Daniel (UFMS) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)	<i>RESUMO</i> O debate recorrente entre os educadores e o conhecimento que adquirimos no exercício da docência sobre as dificuldades dos estudantes que concluem o Ensino Médio em relação à produção de textos desencadearam o presente estudo. Na busca de resposta, voltamos nosso olhar para os professores de Língua Portuguesa de uma escola estadual, da cidade de Dourados-MS, com o objetivo de entender como trabalham a produção de textos com alunos da 3ª série do Ensino Médio. A metodologia qualitativa e a abordagem sócio-histórica, especialmente a concepção dialógica e mediadora da linguagem, propostas por Bakhtin e Vigotski, ofereceram o suporte para analisar os procedimentos e encaminhamentos pedagógicos utilizados, em sala de aula, pelos professores. Os dados para o estudo foram levantados a partir de entrevistas realizadas com os professores, da observação em sala de aula e da análise do desempenho dos alunos na reescrita de seus textos em resposta à intervenção mediadora do professor, efetuada na materialidade textual dos mesmos, no ato da correção. Ao término do estudo, observamos que a reescrita de textos, enquanto metodologia de ensino, mostrou-se eficaz para a melhoria das produções textuais dos alunos, uma vez que os conduziu a um trabalho de reflexão sobre a forma de se expressar, ao exercício de interrogar e (re)colocar hipóteses sobre a utilização da linguagem. Constatamos que os procedimentos adotados no processo de ensino da produção textual e as diferentes tipologias de correção, empregadas pelo professor, decorrem de suas concepções de linguagem. Tivemos, assim, confirmada a hipótese que orientou o estudo, qual seja: o professor que concebe a linguagem na perspectiva dialógica desencadeia procedimentos pedagógicos interativos e interlocutivos, que auxiliam os educandos a obterem avanços significativos na superação das dificuldades em relação à produção de textos. Palavras-chave: Linguagem; Produção de texto; Mediação pedagógica
--	---

<p><i>Autor:</i> Edinei Gonçalves Lemes</p>	<p>A internet e a realidade virtual como recursos auxiliares à educação à distância</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 26/05/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr.^a Dulcimira Capisani Moreira da Silva (UFG) Prof^a. Dr.^a Jucimara Rojas (UFMS) Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta dissertação aborda aspectos tecnológicos e educacionais que visam analisar a questão: Como pode a educação ser feita a distância utilizando os recursos da Internet e da Realidade Virtual? Mais especificamente procura-se aqui cercar o seguinte objeto: a análise de elementos tecnológicos e educacionais em <i>sites</i> que utilizam a Realidade Virtual como recurso pedagógico. Buscando caminhos para discutir o objeto proposto, neste trabalho são mostradas vertentes teóricas que analisam conceitos da Educação a Distância via Internet, da Realidade Virtual e da Percepção, bem como, são descritas as fases de um trabalho experimental feito com <i>sites</i> da Internet voltados ao ensino utilizando a Realidade Virtual como recurso pedagógico. Nesta parte experimental, foi realizada uma análise qualitativa, seguindo o método fenomenológico que direcionou a análise ideográfica e nomotética das descrições dos sujeitos. Os resultados da parte experimental levaram a categorias que convergiram para as análises teóricas feitas nos primeiros capítulos e para articulações entre as três categorias principais: Iconicidade, Consciência e Interação.</p> <p>Palavras Chaves: Educação a Distância via Internet, Realidade Virtual, Percepção, Fenomenologia.</p>
--	--

<p><i>Autor:</i> Gilse Terezinha Lazzari Perosa</p>	<p>Salto para o Futuro: Um olhar para a educação a distância, aprendizagem e Interatividade</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 26/05/2003</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr.^a Dulcimira Capisani Moreira da Silva (UFG) Prof^a. Dr.^a Jucimara Rojas (UFMS) Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este estudo tem como objetivo explicitar o entendimento dos sujeitos pesquisados em relação a Educação a Distância, Aprendizagem e Interatividade evidenciado na série TV na Escola e os Desafios de Hoje - Política de Desenvolvimento e Organização da Educação a Distância, veiculado pelo Salto para o Futuro/TV Escola/MEC, um programa exclusivo para capacitar professores na modalidade a distância. Objetiva, também, observar como acontece a Interatividade, entre pessoas, no referido programa. Tem como pano de fundo a Fenomenologia e as idéias de Husserl, Merleau-Ponty, Pierre Lévy, Maturana e Varela, Freinet, Moran, entre outros. Da análise dos dados da pesquisa, efetuada de acordo com metodologia que trabalha na abordagem fenomenológica do fenômeno situado, através da redução de idéias e dos invariantes, chegou-se a três Categorias Abertas, oriundas de dez Confluências Temáticas, obtidas através de cento e noventa e três Unidades de Significado, elencadas do discurso de dezoito sujeitos. A primeira Categoria Aberta, denominada Consciência Didático-Pedagógica e Tecnologia na Educação, evidencia que os sujeitos entendem que as tecnologias possibilitam uma consciência pedagógica quando utilizadas em favor de um trabalho pedagógico aberto, flexível e dinâmico. A segunda, denominada Aprendizagem Cooperativa e Interatividade, vem mostrar que a troca, os diálogos são fatores essenciais para que haja um crescimento coletivo. A terceira Categoria, nomeada Desafios Pedagógicos, afirma que ainda existem inúmeros desafios a serem extrapolados para que a aprendizagem seja entendida, apreendida e exercitada nas escolas. Dentre os aspectos relevantes evidenciou-se que a Interatividade, entendida como abertura para mais comunicação, mais troca, mais participação, é fator determinante para que aconteça aprendizagem num programa veiculado pela TV, para formação de professores na modalidade a distância. Nesse aspecto, a pesquisa tem como pretensão não só a reflexão, como também extrair dela uma praxis.</p> <p>Palavras Chaves: Interatividade, Aprendizagem Cooperativa, Olhar, Educação a Distância, Televisão.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Alessandra Christiani Cardoso dos Santos</p>	<p>Recursos Didáticos e Representações da Geometria Espacial da 4ª Série do Ensino Fundamental de uma Escola em Campo Grande-MS</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 17/06/2003</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Cristiano Alberto Luiz (UNB) Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS) Profª. Dr.ª Angela Maria Zanon (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta dissertação visa descrever o fenômeno da interação entre os sujeitos e os recursos didáticos: objetos, desenho e representações dinâmicas, e suas utilizações para representações da geometria espacial em nível das séries iniciais do Ensino Fundamental. Sua principal finalidade é contribuir com uma reflexão pedagógica da utilização didática desses recursos e suas possíveis articulações. Optamos por uma abordagem fenomenológica, a partir da qual descrevemos a interação dos sujeitos com recursos didáticos e refletimos como se utilizam deles para representarem figuras espaciais. Essa atividade reflexiva só foi possível a partir da realização de uma seqüência didática de seis sessões e dos discursos dos alunos. A partir das convergências fenomenológicas, consideramos que há alguns graus de interação entre sujeito e os recursos didáticos para as representações da geometria espacial, especialmente porque os sujeitos percebem de formas diferentes. Essa constatação está associada à multiplicidade, termo entendido tal como na fenomenologia. Observamos que os recursos didáticos utilizados oferecem níveis variados de percepção e ação dos sujeitos sobre o objeto do conhecimento, promovendo ambientes potencializadores de aprendizagem, onde a dialética entre o conhecimento empírico e o abstrato pode transformar as representações dos sujeitos em elaborações de conceitos em níveis cada vez mais avançados.</p> <p>Palavras chave: Interação; Recursos Didáticos; Representações Geométricas; Representações Dinâmicas.</p>
--	---

<p><i>Autor:</i> Maria Massae Sakate</p>	<p>Concepções de professores sobre possibilidades didáticas no ensino da geometria decorrentes do uso da informática</p>
--	---

<p><i>Data da defesa:</i> 17/06/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Cristiano Alberto Luiz (UNB) Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas (UFMS) Profª. Dr.ª Angela Maria Zanon (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O objeto de estudo dessa dissertação é a descrição de concepções de professores a propósito da possibilidade de ocorrer alterações didáticas no ensino da geometria, decorrentes do uso da informática na educação escolar em nível do Ensino Fundamental. O referencial teórico é constituído pela teoria das situações didáticas e a-didáticas, proposta por Guy Brousseau, e pela teoria dos registros de representações semióticas, proposta por Raymond Duval. A parte prática da pesquisa foi constituída de entrevistas realizadas com professores inseridos em uma experiência de uso do computador na educação escolar, no contexto de um projeto da Secretaria de Educação do município de Campo Grande, MS. Os discursos desses professores foram analisados a partir de uma abordagem fenomenológica, através da qual extraímos uma coleção de unidades de significado e confluências temáticas, as quais convergiram para três aspectos principais: ampliações de algumas componentes do sistema didático, quando se trata da inserção do uso do computador em sala de aula; o desenvolvimento de competências específicas para o trabalho didático com novos recursos da tecnologia; além de aspectos específicos do ensino da geometria no que se refere à possibilidade de uso do movimento e da interatividade na representação de conceitos. Esses aspectos indicam novos desafios para os programas de formação de professores que ensinam matemática.</p> <p>Palavras Chaves: Didática da Matemática; Tecnologia; Educação Matemática.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Glauce Soares Casimiro</p>	<p>Da proposta das “Elites” ao método direto: Uma história da disciplina Língua Inglesa no Colégio Pedro II (1930-1958)</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 25/07/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr. ^a Eurize Caldas Pessanha (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Décio Gatti Junior (UFU)</p> <p>Prof^a. Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS)</p> <p>Prof. Dr. Antônio Vítório Ghiraldello (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O objetivo deste trabalho foi analisar a história da disciplina Língua Inglesa no ensino secundário brasileiro nas décadas de 1930 a 1950. Para alcançar esse objetivo, foram analisadas as Reformas Educacionais, os Programas de Ensino do Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro-RJ, e os livros didáticos elaborados pelos Catedráticos desse mesmo Colégio, no período de 1930 a 1958, observando se esses livros contêm elementos que os caracterizam como uma forma de difusão de certos estereótipos estrangeiros e de métodos de ensino. O resultado da pesquisa mostrou que tanto as Reformas como os livros trazem embutido o discurso do Método Direto, cujos princípios são recomendados até hoje para ensinar inglês, esse método parece ser também uma forma mais “direta” de realizar a “substituição” da cultura base da língua materna pela cultura da sociedade de língua inglesa hegemônica: a sociedade americana. Enfatizando que os estudantes devem aprender a pensar na língua estrangeira, sendo proibida a língua materna, a utilização de tal método pode ter se tomado um importante reforço na “americanização” da sociedade brasileira.</p> <p>Palavras chave: Disciplina língua inglesa, Disciplinas escolares, Livro didático, Método Direto.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Amirtes Menezes de Carvalho e Silva</p>	<p>A Ação Pedagógica do Teatro</p>
--	---

<p><i>Data da defesa:</i> 04/08/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr.^a Inara Barbosa Leão (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr.^a Simonetta Persichetti (FAC/SECNAC)</p> <p>Prof. Dr. Richard Perassi Luiz de Sousa (UFMS)</p> <p>Prof^a. Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho objetivou analisar a possibilidade do teatro, enquanto ação pedagógica, contribuir na melhoria da educação pública, com ênfase para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Ressaltando que essa atividade dramática para sua produção exige a participação coletiva; elaboração e criação de idéias e expressões novas; a ação de um coordenador; e, principalmente, a definição de um objetivo a ser alcançada. Neste sentido o teatro na escola pode ser um instrumento que modifique a aprendizagem dos alunos e professores, pois ao praticá-lo estes têm que se organizar seu modo de agir, pensar e sentir. E desta maneira podem ter um entendimento mais crítico sobre a realidade e si mesmos. Enfatizamos a relação entre teatro e educação como processos que além de suscitar a apreensão dos conhecimentos mais elaborados em dado período histórico, permitem que os indivíduos aprendam a dinâmica de como agir socialmente. Assim procuramos estudar os processos psicológicos que são os mais evidenciados no teatro e que na educação são fundamentais. Para tal nos apoiamos nos postulados da concepção sócio-histórica, os quais denominam estes de processos psicológicos superiores, dentre eles elevamos a linguagem, pensamento e a afetividade. Todavia como o teatro, por natureza, é uma atividade coletiva e por considerarmos que a atividade é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e a si próprio numa relação mediada, procuramos procedimentos metodológicos que permitissem à produção da atividade teatral com vistas a compreender as concepções de teatro que subsidiavam as práticas desta atividade no contexto escolar. A Oficina de Teatro, o Ciclo de Discussões e a Videografia foram os instrumentos que se mostraram mais eficientes atender aos nossos propósitos, uma vez que estes permitiriam realizar análises e reflexões pelos sujeitos da pesquisa e por nos a partir dos registros videográficos das ações praticadas, o que tornou possível uma compreensão sobre os significados e sentidos que o teatro tem na prática pedagógica. O entendimento a que este estudo chegou é que a atividade dramática pode modificar as idéias, comportamentos e emoções, tornando as pessoas mais conscientes. Isto porque os professores durante os momentos de discussão apresentaram mudanças de postura sobre a abordagem desta atividade artística. Além do que indicaram algumas dificuldades que se fazem presentes no contexto escolar para o desenvolvimento do teatro como instrumento pedagógico.</p> <p>Palavras-Chave: Educação; Arte; Pensamento produtivo.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Ivonete Bitencourt Antunes Bittelbrunn</p>	<p>O silêncio da Escola Pública: Um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 27/08/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr.^a Alexandra Ayach Anache</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr.^a Albertina Mitjans Martinez (UNB)</p> <p>Prof^a. Dr.^a Inara Barbosa Leão (UFMS)</p> <p>Prof^a. Dr.^a Maria de Lourdes Jeffery Contini</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O objetivo deste trabalho é examinar o discurso dos programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul, durante o período de 1979 a 2001. Trata-se do discurso produzido no âmbito do Estado, a partir dos organismos responsáveis em propor as políticas de atuação da Educação Especial. Esses documentos/projetos foram elaborados pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da sua Diretoria de Educação Especial (Projeto/1990 e Projeto/1998) e pela Coordenadoria de Políticas Específicas (Projeto 2001). Com esse objetivo, foi realizado um estudo investigativo que, inicialmente, buscou na literatura especializada a possibilidade de compreensão dos aspectos relacionados à superdotação. No capítulo, I teve-se o propósito de investigar a constituição histórica da Educação dos sujeitos superdotados. Essa análise evidenciou que a humanidade, historicamente, buscou compreender os indivíduos que manifestavam uma produção superior em alguma área do conhecimento. O segundo capítulo procurou tratar os conceitos de Superdotação e Inteligência, buscando-se (re)ver os diferentes posicionamentos teóricos sobre os conceitos de Inteligência, os quais permitiram entrar em contato com a complexidade do tema. Foram abordadas a Teoria Psicométrica, a Teoria Piagetiana, a Teoria das Inteligências Múltiplas, e a Teoria Histórico-Cultural, com o propósito de encontrar algumas respostas para o entendimento sobre a Inteligência. No quarto e quinto capítulo, estabeleceu-se o diálogo entre a teoria e a empiria, por meio dos procedimentos e das análises dos discursos contidos nesses documentos. Essas análises permitiram evidenciar que os programas desenvolvidos no Estado de Mato Grosso do Sul reproduzem o discurso do Ministério da Educação, isto é, o Estado conduziu seus programas por meio das diretrizes oferecidas pela instância Superior. Os conceitos de Superdotado e Inteligência, contidos nos programas do Estado, expressam a concepção de uma Educação Especial calcada em um modelo medicalizado de educação. Os procedimentos utilizados constituem na maioria, propostas extracurriculares ou destinadas a recursos da comunidade.</p> <p>Palavras-Chave: Inteligência; Superdotação; Programas de atendimento no Estado de Mato Grosso do Sul.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Carmelita Cristina De Oliveira Bueno</p>	<p>A Recente Visibilidade da Escola Privada sem fins lucrativos no contexto da Política Pública Educacional</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 08/09/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr.^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr.^a Eneida Oto Shiroma (UFSC)</p> <p>Prof^a. Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS)</p> <p>Prof^a. Dr.^a Ester Senna (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O presente estudo tem por objetivo demonstrar a recente visibilidade das Escolas Privadas sem fins lucrativos no contexto da política pública educacional. Para tanto realizou-se uma pesquisa utilizando como fonte de dados o Censo Escolar, procedeu-se a verificação analisando os formulários dos questionários do Censo Escolar do ano de 1996 até 2002, detectando as alterações ocorridas no formulário. A pesquisa demonstrou que o entendimento da participação das Escolas Privadas sem fins lucrativos na Educação começou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nessa mesma época a Reforma do Estado no Brasil, propõe a reconstrução do Estado com a revitalização da sociedade civil e passa a evidenciar a participação das Organizações da Sociedade Civil em diversas áreas, inclusive na Educação. A discussão do tema discorreu sobre as articulações entre a Educação e as organizações da sociedade na história brasileira e nas atribuições do Estado e da Sociedade Civil, para depois se desvelar em como as Escolas Privadas sem fins lucrativos e suas Mantenedoras foram tornando-se perceptíveis na Educação através do Censo Escolar, por fim expôs-se a realidade local da Escola Privada sem fins lucrativos na Educação no Estado de Mato Grosso do Sul. Constatou-se na análise quantitativa dos dados, a predominância das Organizações não Governamentais-ONGs como Mantenedoras das Escolas Privadas sem fins lucrativos no nível de Educação Infantil e das APAEs e das Pestalozzi na modalidade Educação Especial. O Censo Escolar ao ser utilizado para dar evidência às escolas mantidas pelas Organizações da Sociedade Civil tornou-se instrumento do governo para expressar seu intento de repartir com elas a responsabilidade da educação, desde que se assegure a condução das diretrizes da política pública educacional.</p> <p>Palavras-Chave: Escola Privada sem fins lucrativos; Organizações da Sociedade Civil; Educação.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Dina Maria da Silva</p>	<p>Ascensão social e os conflitos de gênero e Raça</p>
--	---

<p><i>Data de defesa:</i> 08/09/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^ª. Dr. ^aAna Maria Gomes</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^ª. Dr. ^aIracema Cunha Costa (UFMS) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) Prof^ª. Dr. ^aAlexandra Ayach Anache (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Trata-se de um estudo sobre as condições sociais e raciais da Mulher Negra em Mato Grosso do Sul, delimitando-se aquelas que cursaram o ensino superior e destacaram-se em suas atividades profissionais. Descreve as dificuldades e barreiras relacionadas às questões de gênero e de raça para o alcance dessas posições. Em virtude disso, uma parte do estudo mostra a história da submissão e resistência feminina, outras inclinam-se para as discussões entre educação e ascensão social, considerando que essas mulheres recorreram a educação como meio para se especializarem nas suas profissões e superarem as questões raciais. A preocupação fundamental centra-se na reflexão sobre as contradições dos discursos teóricos e daqueles ditos pelas mulheres sujeito desta pesquisa. A constatação final revela que a ascensão social está mais para mito que para realidade, especialmente, ao verificar que por trás da conquista profissional se escondem histórias de dificuldades devido as condições econômica, social, de gênero e raça, bem como outros mecanismos, enfatizando que a maioria delas estão inseridas nos serviços públicos, atuando como professora. Nesse caso esta profissão, sofreu com o tempo, enormes desvantagens, principalmente nas condições de trabalho e de aviltamento salarial, retomando as questões definidoras do racismo.</p> <p>Palavras-Chave: Mulher Negra; Educação; Ascensão Social.</p>
--	---

<p><i>Autor:</i> Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli</p>	<p>A escrita criativa do ensino fundamental: uma interlocução possível</p>
--	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 11/09/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^ª. Dr.^a Inara Barbosa Leão (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^ª. Dr. ^aAna Mercês Bahia Bock (PUC/SP) Prof^ª. Dr. ^aAlda Maria do Nascimento Osório (UFMS) Prof^ª. Dr. ^aAlexandra Ayach Anache (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O presente estudo foi realizado para investigar, à luz do referencial da Teoria Sócio-Histórica, a escrita criativa, enquanto expressão e elaboração do pensamento e como constituinte de uma função psicológica superior, que depende da interiorização dos elementos mediadores que, na nossa cultura, são propiciados pela escolarização. A partir das considerações de Vigotski, considera-se que a criatividade desenvolvida na escrita é um recurso que está disponível para ajudar o homem a estruturar seu pensamento e elaborar suas emoções. Para Vigotski, a criação escrita se dá a partir do que ele chamou de segunda metade da idade escolar, ou seja, o período denominado de adolescência pela nossa cultura. Por essa razão, o período investigado na presente pesquisa foi aquele que vai da quinta à oitava séries do ensino fundamental. O primeiro capítulo apresenta a contextualização da escrita, mostrando como a escrita se constituiu historicamente. Apresenta, também os conceitos de pensamento e linguagem e de mediação e afetividade, fundamentais para a compreensão do tema, encerrando-se com as idéias de Luria sobre o pensamento produtivo que dá origem à escrita criativa. O segundo capítulo trata da Educação e da escrita criativa e traz as idéias de Vigotski e do seu contemporâneo Jean Piaget, destacando os contrapontos entre os dois teóricos, salientando as contribuições de Vigotski na consideração da função educativa. Estuda-se o conceito de adolescência e de catarse, à luz desse referencial teórico, e apresenta-se idéias de Luria, Vigotski e Teplov sobre os processos criativos aplicados à escrita. O terceiro capítulo traz a descrição da metodologia da pesquisa, o instrumento e os sujeitos e descreve o método de análise utilizado para a consecução do objetivo a que se propõe o trabalho que é a análise gráfica do discurso. Foram analisados graficamente os processos de consciência de três professoras de Língua Portuguesa da rede pública municipal e estadual e de escola privada, na cidade de Campo grande/MS, buscando apreender as conseqüências das suas mediações na prática pedagógica, quando ensinam seus alunos a escrever. As considerações finais apresentam as reflexões sobre o trabalho e apontam que as três professoras apresentam diferentes posicionamentos quanto à sua prática; afirmam que a escrita não é ensinada na escola, entretanto, duas delas em seus discursos descrevem métodos e técnicas que utilizam para efetuar esse ensino, demonstrando, assim, uma provável influência do pensamento de Piaget em seus discursos e apresentando um distanciamento conceitual entre o que descrevem e o que afirmam.</p> <p>Palavras-Chave: Escrita criativa, ensino fundamental, adolescência.</p>
--	--

Cornelius Castoriadis (1922-1997):
Itinerários no Labirinto
II Parte

David Victor-Emmanuel Tauro

O Sujeito do Conhecimento e a
Questão da Criatividade

Aracy Mendes de Souza

Progressão Continuada
e Sistema de Ciclos:
Reflexões Acerca das Políticas
de Não Reprovação

*Paulo Eduardo Vasconcelos de Paula Lopes,
Márcia Cristina Modesto Maques Zola e
Rita Helena Porfírio*

A construção do
ensino-aprendizagem
na educação corporativa

*Cristina Valiukenas e
Paulo Ricardo da Silva Rosa*

A Auto-regulação da
Aprendizagem:
Estudos Teóricos e Empíricos

*Adelina Lopes da Silva,
Ana Margarida Veiga Simão e
Isabel Sá*

ISSN 1413-0963



9 771413 096003