intellectus

REVISTA ACADÊMICA DIGITAL DO GRUPO POLIS EDUCACIONAL



ISSN 1679-8902 **Ano I | Nº 1 | Jul-Dez 2003**

ISSN 1679-8902

INTELLECTUS. Revista do Grupo Polis Educacional.

Jaguariúna – SP: Grupo Polis Educacional.

Eletrônica

Semestral

Inclui bibliografia

EDITORIAL

É com muito orgulho que apresentamos à comunidade acadêmica o primeiro fruto de nosso árduo trabalho: o primeiro número da Intellectus Revista Digital Acadêmica das Faculdades Unopec.

Com o objetivo de constituir uma fonte referencial de pesquisa que periodicamente divulgue as produções de docentes e discentes que desejem divulgar conhecimentos construídos nos espaços da academia, a Intellectus apresenta quatro áreas de abrangência: Comunicação e Marketing; Ciências Gerenciais e Negócios Internacionais; Educação e Formação, e Informática e Tecnologia. Para esta primeira edição foram selecionadas as seguintes colaborações das três primeiras áreas da revista.

Na área de Comunicação e Marketing, a Profª Isabela Ruberti apresenta-nos o artigo Tecnologia educativa, o ensino como processo de comunicação. Também nessa área, o Prof. Aldo Pontes discute o tema A pesquisa no discurso publicitário, criatividade ou desserviço?.

Na área de Ciências Gerenciais e Negócios Internacionais, os professores Rodolfo Leandro de Faria Olivo e Milton Gomes Pacheco discutem, respectivamente, O crescimento sustentado da organização: uma necessidade estratégica; e Gestão estratégica de custos em uma abordagem gerencial da produção para alinhamento de estratégia.

Na área de Educação e Formação, a Profª Luciana Maria Caetano colabora com o artigo Relação escola e família: uma proposta de parceria; o Prof. Paulo Romualdo Hernandes discute o tema Filosofar é responsabilidade de todos; a Profª Eliana Nunes da Silva fala-nos em seu texto sobre A didática pós-moderna em questão; e o Prof. José Luiz Marques contribui conosco com o artigo Da lei 5540/68, da reforma universitária dos anos 90 e seus impactos na formação do professor.

Diante dessas valorosas colaborações de nossos articulistas, esperamos que outros se sintam motivados a colaborar conosco enviando seus textos. Para tanto, a Intellectus está de portas abertas, ou melhor, de páginas abertas. Boa leitura!

Aldo Pontes

Editor

Intellectus é uma publicação periódica do Grupo Polis Educacional e está aberta à colaboração de pesquisadores de outras instituições, mediante a apreciação dos trabalhos pelo Conselho Editorial.

As posições expressas em trabalhos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores e seus textos não poderão ser reproduzidos sem a permissão dos mesmos.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adauto Marconsin
Prof. Dr. André Mendeleck
Prof. Ms. Carlos Antonio de Lima Penhalber
Prof. Ms. Cristiano José Mendes Pinto
Prof. Dr. Derval dos Santos Rosa
Profª Drª Jane Shirley Escodro Ferreti
Prof. Ms. José Carlos Pacheco Coimbra
Prof. Ms. José Tannus Júnior
Prof. Dr. Luiz José Maria Irias
Profª. Ms. Márcia Lima Bortoletto
Prof. Ms. Márcio Henrique Zuchini
Profª Ms. Maria Ângela Lourençoni
Profª Ms. Nathália Simão
Prof. Ms. Peter Jandl Junior
Prof. Ms. Rubens Pântano Filho
Profª Drª Silma Carvalho Maestrelli
Profª Drª Telma Dagmar Oberg
Prof. Dr. Thales Coelho Borges Lima
Profª. Drª Vanessa Cristina C. Jucevisius
Profª. Drª Verena Hildegard Gyarfas Wolf

Coordenação de Edição

Prof. Ms. Aldo Pontes

Correspondência

Núcleo de Publicação
Campus II – Rod. Adhemar de Barros – Km 127 – Pista Sul
Tanquinho Velho – Jaguariúna – SP – 13820-000
(19) 3837-8500
http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus

ÍNDICE

TECNOLOGIA EDUCATIVA, O ENSINO COMO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO.....7

A PESQUISA NO DISCURSO PUBLICITÁRIO: CRIATIVIDADE OU DESSERVIÇO? .13

CRESCIMENTO SUSTENTADO DA ORGANIZAÇÃO: UMA NECESSIDADE ESTRATÉGICA 19

GESTÃO ESTRATÉGICA DE CUSTOS EM UMA ABORDAGEM GERENCIAL DA PRODUÇÃO PARA ALINHAMENTO DE ESTRATÉGIA.....26

RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PROPOSTA DE PARCERIA.....38

FILOSOFAR É RESPONSABILIDADE DE TODOS 47

A DIDÁTICA PÓS-MODERNA EM QUESTÃO.....61

DA LEI 5540/68, DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DOS ANOS 90 E DE SEUS IMPACTOS NA FORMACÃO DO PROFESSOR 71

A pesquisa no discurso publicitário: criatividade ou desserviço?

The research in the speech advertising executive: creativity or desservice?

Aldo Pontes
Faculdade Unopec Sumaré
FAM – Faculdade de Americana

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o efeito perverso do discurso publicitário na TV, especificamente sobre a idéia de Pesquisa e de sua prática na sociedade. O objeto de discussão são três peças publicitárias do *Speed* Telefonica nas quais é nítida a vulgarização da pesquisa em nome do espetáculo.

Palavras-chave: publicidade; pesquisa; responsabilidade social.

Abstract:

The present article has for objective to reflect about the perverse effect of the speech advertising executive in the TV, specifically about the idea of Research and practical its in the society. The quarrel object the vulgarization of the research on behalf of the spectacle is three parts advertising executives of the Speed Telefonica in which is clear.

Keywords: advertising, research, social responsibility

Introdução

A publicidade é hoje um princípio negativo,
um aparelho de obstrução, tudo o que não porta o seu selo
é economicamente suspeito (Adorno, 2002, p. 75).

Desta vez seremos obrigados a concordar com a psicanalista Maria Rita Kehl (2003) quando denuncia a contradição do discurso dos publicitários e marketeiros quando afirma que esses passam a vida inteira queimando neurônios para encontrar a melhor forma de influenciar as pessoas a comprar,

consumir, desejar, valorizar acima de todas as coisas os produtos que anunciam. Mas quando alguma peça publicitária é taxada por dar mau exemplo aos consumidores em potencial, esses profissionais são os primeiros a jurar que a publicidade não influencia o comportamento de ninguém. Digo isso a partir de um olhar mais centrado sobre as peças publicitárias do *Speed* que a Telefonica vem apresentando na TV, nas quais vem perpetuando a idéia de que pesquisar é sinônimo de copiar.

Discurso publicitário e responsabilidade social.

Nossa inquietação em relação à campanha do *Speed* começou no ano passado quando a empresa apresentou na TV uma peça na qual a professora pedia ao aluno que lesse sua pesquisa, de repente o menino parava de ler, e a professora perguntava: *o que foi Pedrinho, deu branco?* E o menino respondia: *Não professora é que a Internet da minha casa travou bem na hora que minha mãe estava fazendo a pesquisa.* Já nesse momento era muito clara a concepção de pesquisa que estava subjacente ao discurso publicitário, acreditamos que até mesmo explícita: pesquisar é copiar e colar. No início do mês de janeiro, novamente verificamos que a companhia fez o desserviço de lançar uma nova campanha insistindo no equivoco. De olho no período de volta às aulas, a peça tem novamente como cenário o ambiente escolar. O filme mostra inicialmente um menino em um corredor carregando um pilha de livros que pegara da biblioteca, de repente ela se desequilibra e derruba os livros no chão. Nesse momento, surge um outro menino que tira sarro do primeiro dizendo-lhe que não é mais necessário pagar aquele mico, que deixe de ser idiota e que pegue tudo na Internet. A dica do *bad-boy* mostra claramente a concepção de pesquisa, e da prática da pesquisa, naquela campanha publicitária.

O terceiro filme também tem uma sala de aula como cenário. A professora finaliza a aula e então solicita a entrega dos trabalhos sobre Pitágoras. Após alguns trabalhos serem entregues, um aluno caracterizado de homem das cavernas joga em cima da mesa da professora o teorema de

Pitágoras trabalhado em uma pedra como sendo seu trabalho. O slogan da campanha é “Tire seu filho da pré-história, aproveite a promoção volta às aulas speed”, mais adiante, “O futuro do seu filho não pode esperar”.

Concordamos que à primeira vista o filme é muito engraçado, porém isso é apenas uma marca de uma sociedade em que o espetáculo, o entretenimento, a diversão é base do maior negócio desenvolvido no século XX: a informação transformada em show (Lima, 2004). Se pararmos realmente para pensar no efeito perverso dessas campanhas veremos que a criatividade publicitária cria e perpetua uma concepção equivocada em relação à pesquisa e afeta diretamente o cotidiano escolar legitimando uma cultura hoje bastante presente nas escolas em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior: a cola eletrônica.

Ainda sobre o que afirma Lima (2004), o filósofo Guy Debord, um dos mais importantes pensadores de seu século XX, no livro *A Sociedade do Espetáculo* (1997, p. 75) mostra consonância com as idéias desse autor quando afirma que:

> *"o espetáculo... é uma visão de mundo que se materializou... é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana - isto é, social – como simples aparência". Assim, inferimos que se o objetivo do espetáculo é convencer de que "o que aparece é bom, o que é bom aparece".*

Assim, a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Diante disso, retomando nosso objeto de análise, é lastimável observar que enquanto os professores compromissados com a educação se esforçam para valorizar a prática da pesquisa tentando mostrar aos seus alunos a importância dessa para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural de nosso país, em alguns segundos uma campanha publicitária dissemina a vulgarização do exercício da pesquisa a resumindo à simplória ação de copiar das páginas da Internet e colar nas do Word. Tudo em nome do espetáculo que desde muito cedo aprendemos: Não pode parar.

Não é objetivo desse texto também condenar os publicitários por esse desserviço, mas chamar a atenção para a responsabilidade que têm nas mãos considerando as ideologias subjacentes aos aparentemente inofensivos discursos da publicidade. Pois como bem nos lembra Adorno (2002, p. 17):

> *Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas capacidades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por um outro é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam à sua frente.*

Além do mais, nos remetemos a eles por acreditarmos ser possível ser criativo e ter responsabilidade social.

Não poderíamos deixar de refletir também sobre a perspectiva de futuro apontada pela peça publicitária quando apela dizendo que o futuro do seu filho não pode esperar. Confessamos que se o futuro das crianças e adolescentes for marcado por essa idéia de pesquisa, mesmo com todo o avanço tecnológico das tecnologias de informação e comunicação, estamos à sombra do caos. O *mundo ao mesmo tempo presente e ausente que o espetáculo faz ver é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido (Debord, 1997).* Pois sabemos que em uma sociedade em que somos diariamente bombardeados por informações, o problema crucial não consiste mais no acesso, mas sim no processar essas informações e transformá-las em conhecimento. Essa ação aparentemente simples torna-se extremamente complexa quando observamos que *os signos evoluíram, tomaram conta do mundo e hoje o dominam. Os sistemas de signos operam no lugar dos objetos e progridem exponencialmente em representações cada vez mais complexas* (Baudrillard, 2003).

Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento do hábito da pesquisa desde muito cedo na vida do indivíduo, a pesquisa como indica o verbo latino *perquiro:* a procura; a busca com cuidado; a procura por toda parte; o informar-

se; o inquirir-se; o pergunta-se; indagar bem, aprofundar na busca. Nas palavras Bagno (2002, p. 18): *uma investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso.* O sábio latino Cassiodoro já no século V afirmava: *Quod in iuventute non discitur, in matura aetate nescitur* (Aquilo que não se aprende na juventude na idade madura se ignora).

Considerações finais

Para concluir, vale retomar as palavras de Kehl (2003) quando indica que *muito mais do que a preferência por um ou outro produto, a publicidade delineia o horizonte para nossos desejos, de forma tão eficiente que acreditamos na autenticidade deles* (Kehl, 2003). Assim, pensamos que mais que criatividade publicitária precisamos de um discurso (publicitário) ideológico menos perverso e uma prática profissional mais pautada pela responsabilidade social.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola, o que é, como se faz. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. Até o pensamento virou efeito especial. Revista *Época*, ed. 264, junho de 2003. (Entrevista).

KEHL, Maria Rita. A propaganda e as crianças. On-line. Disponível em www.aol.com.br. Acessado em 15 de jan./2004.

LIMA, Jorge da Cunha. TV pública: independência ou morte. Tendência e Debates. Folha de São Paulo, 13 de fev./ 2004.

O autor:

Mestre em Educação – Tecnologias de Informação e Comunicação (Unicamp); docente dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM – Faculdade de Americana; docente coordenador do Curso de Comunicação Social da Faculdade Unopec Sumaré.

A pesquisa no discurso publicitário: criatividade ou desserviço?

The research in the speech advertising executive: creativity or desservice?

Aldo Pontes
Faculdade Unopec Sumaré
FAM – Faculdade de Americana

Resumo:

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o efeito perverso do discurso publicitário na TV, especificamente sobre a idéia de Pesquisa e de sua prática na sociedade. O objeto de discussão são três peças publicitárias do *Speed* Telefonica nas quais é nítida a vulgarização da pesquisa em nome do espetáculo.

Palavras-chave: publicidade; pesquisa; responsabilidade social.

Abstract:

The present article has for objective to reflect about the perverse effect of the speech advertising executive in the TV, specifically about the idea of Research and practical its in the society. The quarrel object the vulgarization of the research on behalf of the spectacle is three parts advertising executives of the Speed Telefonica in which is clear.

Keywords: advertising, research, social responsibility

Introdução

A publicidade é hoje um princípio negativo,
um aparelho de obstrução, tudo o que não porta o seu selo
é economicamente suspeito (Adorno, 2002, p. 75).

Desta vez seremos obrigados a concordar com a psicanalista Maria Rita Kehl (2003) quando denuncia a contradição do discurso dos publicitários e marketeiros quando afirma que esses passam a vida inteira queimando neurônios para encontrar a melhor forma de influenciar as pessoas a comprar,

consumir, desejar, valorizar acima de todas as coisas os produtos que anunciam. Mas quando alguma peça publicitária é taxada por dar mau exemplo aos consumidores em potencial, esses profissionais são os primeiros a jurar que a publicidade não influencia o comportamento de ninguém. Digo isso a partir de um olhar mais centrado sobre as peças publicitárias do *Speed* que a Telefonica vem apresentando na TV, nas quais vem perpetuando a idéia de que pesquisar é sinônimo de copiar.

Discurso publicitário e responsabilidade social.

Nossa inquietação em relação à campanha do *Speed* começou no ano passado quando a empresa apresentou na TV uma peça na qual a professora pedia ao aluno que lesse sua pesquisa, de repente o menino parava de ler, e a professora perguntava: *o que foi Pedrinho, deu branco?* E o menino respondia: *Não professora é que a Internet da minha casa travou bem na hora que minha mãe estava fazendo a pesquisa.* Já nesse momento era muito clara a concepção de pesquisa que estava subjacente ao discurso publicitário, acreditamos que até mesmo explícita: pesquisar é copiar e colar. No início do mês de janeiro, novamente verificamos que a companhia fez o desserviço de lançar uma nova campanha insistindo no equivoco. De olho no período de volta às aulas, a peça tem novamente como cenário o ambiente escolar. O filme mostra inicialmente um menino em um corredor carregando um pilha de livros que pegara da biblioteca, de repente ela se desequilibra e derruba os livros no chão. Nesse momento, surge um outro menino que tira sarro do primeiro dizendo-lhe que não é mais necessário pagar aquele mico, que deixe de ser idiota e que pegue tudo na Internet. A dica do *bad-boy* mostra claramente a concepção de pesquisa, e da prática da pesquisa, naquela campanha publicitária.

O terceiro filme também tem uma sala de aula como cenário. A professora finaliza a aula e então solicita a entrega dos trabalhos sobre Pitágoras. Após alguns trabalhos serem entregues, um aluno caracterizado de homem das cavernas joga em cima da mesa da professora o teorema de

Pitágoras trabalhado em uma pedra como sendo seu trabalho. O slogan da campanha é “Tire seu filho da pré-história, aproveite a promoção volta às aulas speed”, mais adiante, “O futuro do seu filho não pode esperar”.

Concordamos que à primeira vista o filme é muito engraçado, porém isso é apenas uma marca de uma sociedade em que o espetáculo, o entretenimento, a diversão é base do maior negócio desenvolvido no século XX: a informação transformada em show (Lima, 2004). Se pararmos realmente para pensar no efeito perverso dessas campanhas veremos que a criatividade publicitária cria e perpetua uma concepção equivocada em relação à pesquisa e afeta diretamente o cotidiano escolar legitimando uma cultura hoje bastante presente nas escolas em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior: a cola eletrônica.

Ainda sobre o que afirma Lima (2004), o filósofo Guy Debord, um dos mais importantes pensadores de seu século XX, no livro *A Sociedade do Espetáculo* (1997, p. 75) mostra consonância com as idéias desse autor quando afirma que:

> *"o espetáculo... é uma visão de mundo que se materializou... é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana - isto é, social – como simples aparência". Assim, inferimos que se o objetivo do espetáculo é convencer de que "o que aparece é bom, o que é bom aparece".*

Assim, a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Diante disso, retomando nosso objeto de análise, é lastimável observar que enquanto os professores compromissados com a educação se esforçam para valorizar a prática da pesquisa tentando mostrar aos seus alunos a importância dessa para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural de nosso país, em alguns segundos uma campanha publicitária dissemina a vulgarização do exercício da pesquisa a resumindo à simplória ação de copiar das páginas da Internet e colar nas do Word. Tudo em nome do espetáculo que desde muito cedo aprendemos: Não pode parar.

Não é objetivo desse texto também condenar os publicitários por esse desserviço, mas chamar a atenção para a responsabilidade que têm nas mãos considerando as ideologias subjacentes aos aparentemente inofensivos discursos da publicidade. Pois como bem nos lembra Adorno (2002, p. 17):

> *Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas capacidades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por um outro é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam à sua frente.*

Além do mais, nos remetemos a eles por acreditarmos ser possível ser criativo e ter responsabilidade social.

Não poderíamos deixar de refletir também sobre a perspectiva de futuro apontada pela peça publicitária quando apela dizendo que o futuro do seu filho não pode esperar. Confessamos que se o futuro das crianças e adolescentes for marcado por essa idéia de pesquisa, mesmo com todo o avanço tecnológico das tecnologias de informação e comunicação, estamos à sombra do caos. O *mundo ao mesmo tempo presente e ausente que o espetáculo faz ver é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido (Debord, 1997).* Pois sabemos que em uma sociedade em que somos diariamente bombardeados por informações, o problema crucial não consiste mais no acesso, mas sim no processar essas informações e transformá-las em conhecimento. Essa ação aparentemente simples torna-se extremamente complexa quando observamos que *os signos evoluíram, tomaram conta do mundo e hoje o dominam. Os sistemas de signos operam no lugar dos objetos e progridem exponencialmente em representações cada vez mais complexas* (Baudrillard, 2003).

Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento do hábito da pesquisa desde muito cedo na vida do indivíduo, a pesquisa como indica o verbo latino *perquiro:* a procura; a busca com cuidado; a procura por toda parte; o informar-

se; o inquirir-se; o pergunta-se; indagar bem, aprofundar na busca. Nas palavras Bagno (2002, p. 18): *uma investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso.* O sábio latino Cassiodoro já no século V afirmava: *Quod in iuventute non discitur, in matura aetate nescitur* (Aquilo que não se aprende na juventude na idade madura se ignora).

Considerações finais

Para concluir, vale retomar as palavras de Kehl (2003) quando indica que *muito mais do que a preferência por um ou outro produto, a publicidade delineia o horizonte para nossos desejos, de forma tão eficiente que acreditamos na autenticidade deles* (Kehl, 2003). Assim, pensamos que mais que criatividade publicitária precisamos de um discurso (publicitário) ideológico menos perverso e uma prática profissional mais pautada pela responsabilidade social.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola, o que é, como se faz. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. Até o pensamento virou efeito especial. Revista *Época*, ed. 264, junho de 2003. (Entrevista).

KEHL, Maria Rita. A propaganda e as crianças. On-line. Disponível em www.aol.com.br. Acessado em 15 de jan./2004.

LIMA, Jorge da Cunha. TV pública: independência ou morte. Tendência e Debates. Folha de São Paulo, 13 de fev./ 2004.

O autor:

Mestre em Educação – Tecnologias de Informação e Comunicação (Unicamp); docente dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM – Faculdade de Americana; docente coordenador do Curso de Comunicação Social da Faculdade Unopec Sumaré.

Crescimento sustentado da organização: uma necessidade estratégica

Organizational sustained growth: a strategic need

Rodolfo Leandro de Faria Olivo
Faculdades Unopec Sumaré

Resumo: As organizações diferentemente dos organismos vivos não tem obrigatoriamente que cumprir um ciclo de vida com nascimento, crescimento, maturidade, declínio e morte. As organizações podem, em princípio, ser eternas. A chave de sua longevidade está no crescimento sustentado. Enquanto um ser vivo possui limites físicos e temporais de crescimento, a organização não sofre destas mesmas restrições, podendo crescer indefinidamente. As organizações duradouras sobrevivem aos declínios de seus mercados, desenvolvendo mercados em potencial ou mesmo criando mercados que ainda nem existem. Os bens e serviços enfrentam o ciclo de vida, declinando e eventualmente desaparecendo, porém a organização pode continuar crescendo e, desta forma, perpetuar sua existência. Uma vez que a sobrevivência da organização a longo prazo é um dos principais objetivos de sua administração, o crescimento sustentado, chave para este objetivo, tem que tornar-se uma necessidade estratégica a ser implementada continuamente.
Palavras-chave: Organizações, crescimento, sobrevivência.

Abstract: Organizations differ from live organisms once they do not have to complete a life cycle – to be born, growth, maturity, decline and death. Organizations are able to be eternal. The key of its longevity is the sustained growth. While a live being has limits to its physical and timely growth, a organization do not has the same constraints, being able to search growth forever. The durable organizations survive through their markets decline, developing potential markets or even creating new markets. Goods and services have to face a life cycle declining and eventually dying, a organization, however, is able to keep growing and therefore existing. Once the organization long term survival is a main concern of its senior management, sustained growth, key element of this concern, must also turn out to be a strategic need to be continuously implemented.
Keywords: Organizations, growth, survival.

Introdução

Estamos habituados a formar a imagem mental das organizações, de forma metafórica, como sendo seres vivos. Apesar desta imagem ser útil em algumas circunstâncias, implica assumir a premissa que as organizações possuem um ciclo de vida tal qual os seres vivos: assim as organizações deveriam nascer, crescer, atingir uma certa maturidade e por fim entrar em declínio e desaparecer. As organizações, contudo, possuem a capacidade, pelo menos em potencial, de serem eternas, portanto diferindo profundamente dos seres vivos.

Apesar da longevidade de algumas espécies de seres vivos que chegam a viver mais de um século, não há a possibilidade de sua sobrevivência de forma indefinida. Trata-se de uma questão de ciclo: pode ser um ciclo temporalmente curto ou longo, porém em algum momento o organismo perecerá. Algumas organizações, por outro lado, tem demonstrado uma incrível capacidade de preservar sua existência. A igreja católica, por exemplo, permanece existindo há mais de dois mil anos e não há sinais de sua desintegração. Bancos europeus tem ultrapassado os dois séculos, e mesmo algumas empresas industriais como a General Electric já ultrapassaram a barreira de um século, sem emitirem sinais de decadência, ao contrário ampliando seus mercados, produtos e tecnologia.

Desta forma, quais seriam as características especiais que permitiriam as organizações sobreviveram indefinidamente, ao contrário dos organismos vivos?

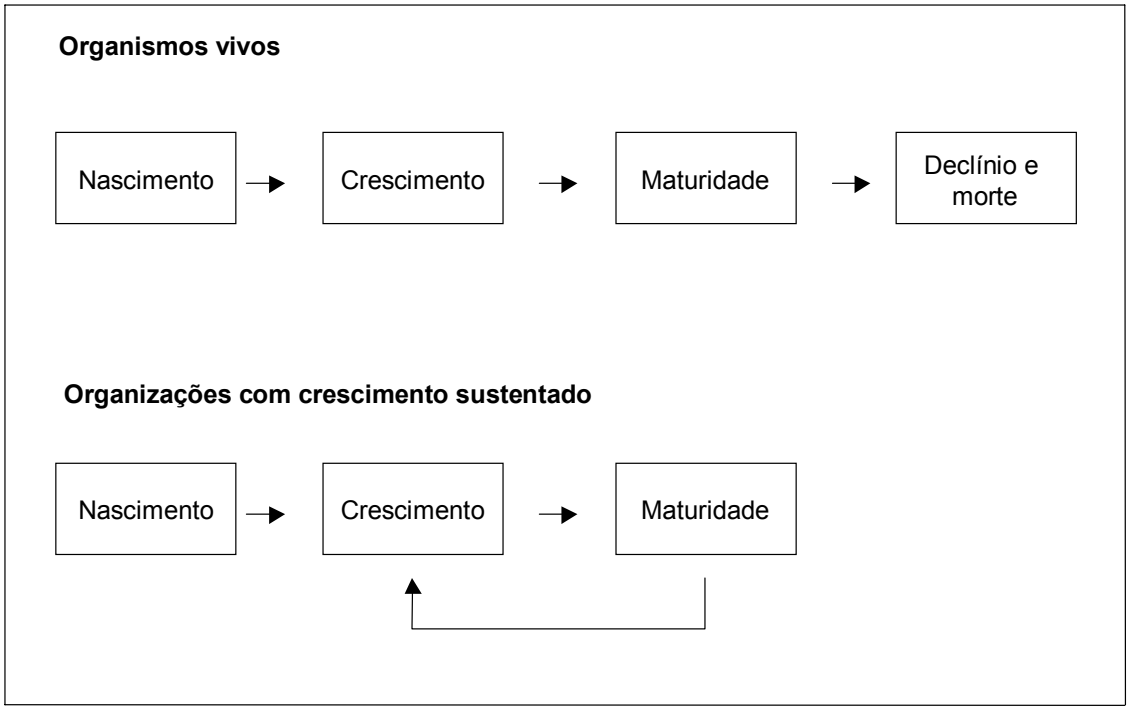
O crescimento sustentado

A chave para a preservação indefinida da organização é sua capacidade de manter seu crescimento de forma indefinida, isto é, possuir crescimento sustentado.

Os seres vivos só conseguem sobreviver enquanto mantém sua capacidade de crescimento. Ao nascerem sofrem durante um certo período um processo de rápido crescimento, aumentando suas células e desenvolvendo seus órgãos e sistemas biológicos. Após esta primeira etapa de rápida expansão, segue a etapa conhecida como maturidade, ou manutenção do crescimento, isto é, os órgãos e

sistemas biológicos atingem seu apogeu de funcionamento e as células mortas são rapidamente substituídas por outras que funcionam no mínimo de forma tão eficaz quanto as anteriores. Se os organismo vivos pudessem manter esta condição indefinidamente, poderiam também existir indefinidamente. Contudo, por motivos físicos e de desgaste estes organismos entram em declínio, suas células e órgãos não conseguem mais manter as mesma eficiência e por fim terminam por não conseguir cumprir suas funções vitais levando o ser a perecer.

A metáfora das organizações como seres vivos utiliza esta mesma lógica descrita acima. Assim, as organizações são fundadas, passam por uma etapa de crescimento e atingem a maturidade. Contudo neste ponto a metáfora é falha: a organização como os seres vivos pode sim entrar em declínio e desaparecer, e isto é o que acontece na maioria das organizações, mas ao contrário dos seres vivos há outra opção – a organização pode entrar em uma nova fase de crescimento, buscando novos mercados, produtos ou mesmo novos setores para atingir uma nova fase de maturidade.



Fonte: O autor

Uma vez que o crescimento sustentado é a chave para a perpetuação da organização cabe indagar quais seriam as fontes do crescimento sustentado, de forma a elucidar os motivos que por um lado levam muitas organizações a seguir um ciclo de vida tal qual os organismos vivos, vindo a desaparecer e por outro lado permitem a algumas outras organizações se perpetuarem indefinidamente.

Os três horizontes de crescimento

Coley, Baghai e White (1) concebem o crescimento sustentado em três horizontes:

O Horizonte 1 agrega os negócios que são o coração e a alma da organização no seu estágio presente de vida. São aqueles negócios que as pessoas em geral ligam ao nome da organização e que geram a grande maioria do lucro e do fluxo de caixa. Neste horizonte o desafio dos gestores é ampliar e estender o *core business* da organização. Este horizonte está no curto prazo da organização.

O Horizonte 2 envolve os negócios promissores que estão em rápido crescimento no *mix* de produtos da organização. Estes negócios estão começando a chamar a atenção de investidores e ganhando a atenção das pessoas em geral. Estão abrindo novas fontes de receitas para a organização dentro de mais algum tempo substituirão os negócios do horizonte 1, que estarão em decadência. São as estrelas promissoras do futuro próximo da organização. Neste horizonte o desafio dos gestores é desenvolver todo o potencial destes negócios. Este horizonte está no médio prazo da organização.

O Horizonte 3 envolve os negócios embrionários da organização. Estão em fase de pesquisa e desenvolvimento, são possibilidades de fusões e aquisições, tecnologia do futuro a custo ainda muito alto. Não geram praticamente nenhuma receita a organização, ao contrário, requerem grandes e incertos investimentos. Contudo são os trunfos do futuro distante da organização. Neste horizonte o desafio dos gestores é conseguir fazer a organização trilhar estes caminhos tão incertos, mas tão decisivos. Este horizonte está no longo prazo da organização.

O desafio deste modelo e o conseqüente segredo para o crescimento sustentado é que os três horizontes devem ser desenvolvidos continuamente e simultaneamente pela organização.

Desta forma a organização que atinge o crescimento sustentado deve ser capaz de estender e defender os negócios do horizonte 1, para manter e aumentar seus lucros e geração de fluxo de caixa no presente, enquanto simultaneamente desenvolve e promove os negócios do horizonte 2, garantindo a continuidade de médio prazo da organização, sem nunca se descuidar de prospectar, analisar e encaminhar os negócios do horizonte 3, que por fim garantirão a sobrevivência a longo prazo da organização.

Esta tarefa nada simples para ser bem sucedida demanda necessariamente uma opção estratégica da organização pelo crescimento sustentado.

A opção estratégica pelo crescimento sustentado

Os planos estratégicos devem direcionar, orientar, guiar a organização que enfrenta desafios conhecidos e incertos, em um ambiente cada vez mais competitivo. Estes planos, como guias, devem fazer opções no presente que terão seus desdobramentos conhecidos apenas no futuro e que, em última análise, determinarão o sucesso ou fracasso da organização.

Uma vez que o crescimento sustentado deve ser buscado no presente e no futuro, o instrumento de que dispõe as organizações para garantir este objetivo são os planos estratégicos. Estes devem garantir no presente que as opções que sejam feitas visem o crescimento sustentado de forma contínua. Somente desta forma, será possível que a organização esteja comprometida com a ambiciosa meta de administrar e desenvolver os três horizontes de crescimento concomitantemente.

O futuro é criado no presente e a organização deve estar sempre focada no crescimento sustentado como forma de garantia de sobrevivência a longo prazo. Assim torna-se essencial que a opção estratégica pelo crescimento constante nos planos estratégicos seja formalizada, discutida e devidamente implementada.

Considerações finais

As organizações são em certo sentido uma das mais geniais criações dos seres humanos. A junção de recursos humanos com recursos materiais e tecnologia na forma de organizações permitiu aos seres humanos realizações inimagináveis para homens ou mulheres individualmente, como a conquista da Lua, cura de doenças, produção em massa, entre muitas outras. Não há limites para as realizações das organizações.

A ciência e o conhecimento humano muito se baseiam nos modelos da natureza. Desta forma, o aspecto de maior genialidade das organizações, foi sem dúvida, sua capacidade de sobrevivência indefinidamente, algo sem paralelos no mundo dos seres vivos.

A chave para esta genialidade reside justamente na capacidade das organizações, após um ciclo de crescimento maturidade, entrar em novo ciclo de crescimento, sem entrar em declínio. Os consumidores, os produtos, os mercados sofrem do ciclo maturidade e declínio, mas as organizações tem a capacidade intrínseca de sobreviver a este declínio através do crescimento.

Para tanto é fundamental a opção estratégica dos gestores da organização pelo crescimento sustentado hoje e sempre de forma a garantir as suas condições de sobrevivência a longo prazo.

Notas

(1) BAGHAI, Mehrdad, COLEY, Stephen e WHITE, David. *The Alchemy of Growth* Mckinsey&Company Inc. 1999 – Part I.

Referências Bibliográficas

- BAGHAI, Mehrdad, COLEY, Stephen e WHITE, David. *The Alchemy of Growth,* United States*:* Mckinsey&Company Inc.,1999.

- BERNDT, Alexander e COIMBRA, Raquel. *As Organizações como sistemas saudáveis,* São Paulo, RAE – Revista de Administração de Empresa Fundação Getúlio Vargas, Volume 35 nº 4 Jul/Ago 1995.
- CAVALCANTI, Marli (Organizadora). *Gestão Estratégica de Negócios,* São Paulo: Editora Pioneira Thompson Learning, 2001.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Administração de Empresas*, São Paulo: McGraw-Hill Brasil, 1987.
- MORGAN, Gareth. *Imagens da Organização*, São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- MOTTA, Fernando C. P. *Teoria das Organizações*, São Paulo: Pioneira, 1986.

O autor:

Rodolfo L. F. Olivo é graduado em administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas – EAESP/FGV. Pós-graduado pela EPGE/FGV - MBA Executivo Internacional com extensão na Ohio University. Mestrando em administração de empresas pela Pontifícia Universidade Católica de SP– PUC/SP.

Exerce a atividade profissional de professor da Faculdade Comunitária de Campinas e da Unopec de Sumaré nos cursos de graduação em administração de empresas, além de consultoria empresarial e empreendedorismo. Exerceu atividades profissionais em cargos em: consultoria internacional, banco de investimentos, operadora de telefonia celular, distribuidora de energia elétrica e indústria química antes de se dedicar a docência, pesquisa e consultoria.

Endereço eletrônico: rodolfo_olivo@hotmail.com

GESTÃO ESTRATÉGICA DE CUSTOS EM UMA ABORDAGEM GERENCIAL DA PRODUÇÃO PARA ALINHAMENTO DE ESTRATÉGIA

Strategic Costs Management a Managerial Approach of the manufacturing for strategy alignment

Milton Gomes Pacheco
Faculdade Unopec Sumaré
Faculdade Fleming

Resumo: Os efeitos da globalização vêm exigindo um grande esforço das organizações na busca da vantagem competitiva. Os instrumentos estruturais de planejamento e controle de custos têm sido incapazes de manter as políticas de curto prazo, enquanto a gestão de custos e as iniciativas estratégicas de produção são instrumentos eficazes para manter e assegurar a lucratividade das unidades de negócios.
Palavras-chave: Vantagem Competitiva, Iniciativa Estratégica, Gestão Estratégica de Custos.

Abstract: The effects of the globalization come demanding a great amount of effort from the organizations in the search of the competitive advantage. The costs planning and control structural instruments have been being unable to keep the short term policies, whereas the costs management and the manufacturing strategic initiatives are effective instruments to keep and to assure the business unities profitability.
Keywords: Competitive advantage, Strategic Initiative, Strategic Costs Management.

1. Introdução: O desenvolvimento não acontece por acaso

A vasta literatura sobre estratégia de produção proporciona extraordinários recursos para o desenvolvimento de mecanismos de sustentação da vantagem competitiva. As tradicionais soluções de curto prazo tentam melhorar os programas pré-estabelecidos, porém nem sempre têm clareza e detalhamento na indicação da melhor direção a ser seguida, pois, em geral, os processos são insatisfatórios para escolha dos projetos. Partindo dessas experiências, novos instrumentos podem ser introduzidos no atendimento das necessidades de uma estrutura dinâmica, visando superar modelos estruturais de estratégia de produção.

Dessa forma, torna-se cada dia mais exigente a gestão dos negócios nas empresas, dada a necessidade de aplicação de instrumentos eficazes na sustentação das circunstâncias provocadas pelo efeito da globalização e do emprego

da tecnologia da informação. As formas tradicionais de aglutinação de custos têm prestado um importante serviço às organizações no atendimento às finalidades societárias e tributárias, mas são ineficazes na aplicação da gestão de custos, principalmente, quando é necessário agregar valor nas decisões gerenciais.

Utilizar custos dentro do contexto estratégico na gestão dos negócios pode ser uma das melhores decisões na sustentação das vantagens competitivas de uma organização. Os instrumentos mais recentes adotados, *Activity-Based Costing e Target Costing*, têm contribuído como importantes e inovadoras ferramentas estratégicas na gestão de custos, atendendo o processo de gerenciamento de custos de produtos e assegurando o alinhamento às políticas das corporações, em situações em que as conjunturas econômicas são desfavoráveis.

2. Modelo estrutural de estratégia para os sistemas produtivos

Para que um sistema de produção atenda à estratégia de vantagem competitiva, tornam-se necessárias determinadas condições. PORTER (1992) divide em duas questões centrais na escolha da estratégia competitiva. A primeira é a atratividade da indústria como fator de rentabilidade a longo prazo e as condições que a determinam. A Segunda refere-se às determinantes que sustentam a posição competitiva dentro da indústria. Entre elas há fatores que podem influenciar sua lucratividade, porém nenhuma delas são auto-suficientes para escolha da estratégia competitiva. Muitas vezes, na elaboração da estratégia corporativa, atribui-se uma elevada carga de responsabilidade sobre os sistemas produtivos ocasionando riscos a todo o processo de manutenção da vantagem competitiva. (SKINNER, 1994), afirma que quando as empresas deixam de reconhecer a relação entre as decisões de produção e a estratégia corporativa, seus sistemas de produção, sofisticados, caros e sem reações a rápidas mudanças, podem tornar-se não competitivos.

GARVIN (1992) apresenta um modelo estrutural de estratégia de produção com uma organização estratégica, em quatro áreas principais, conforme ilustrado na Figura 1.

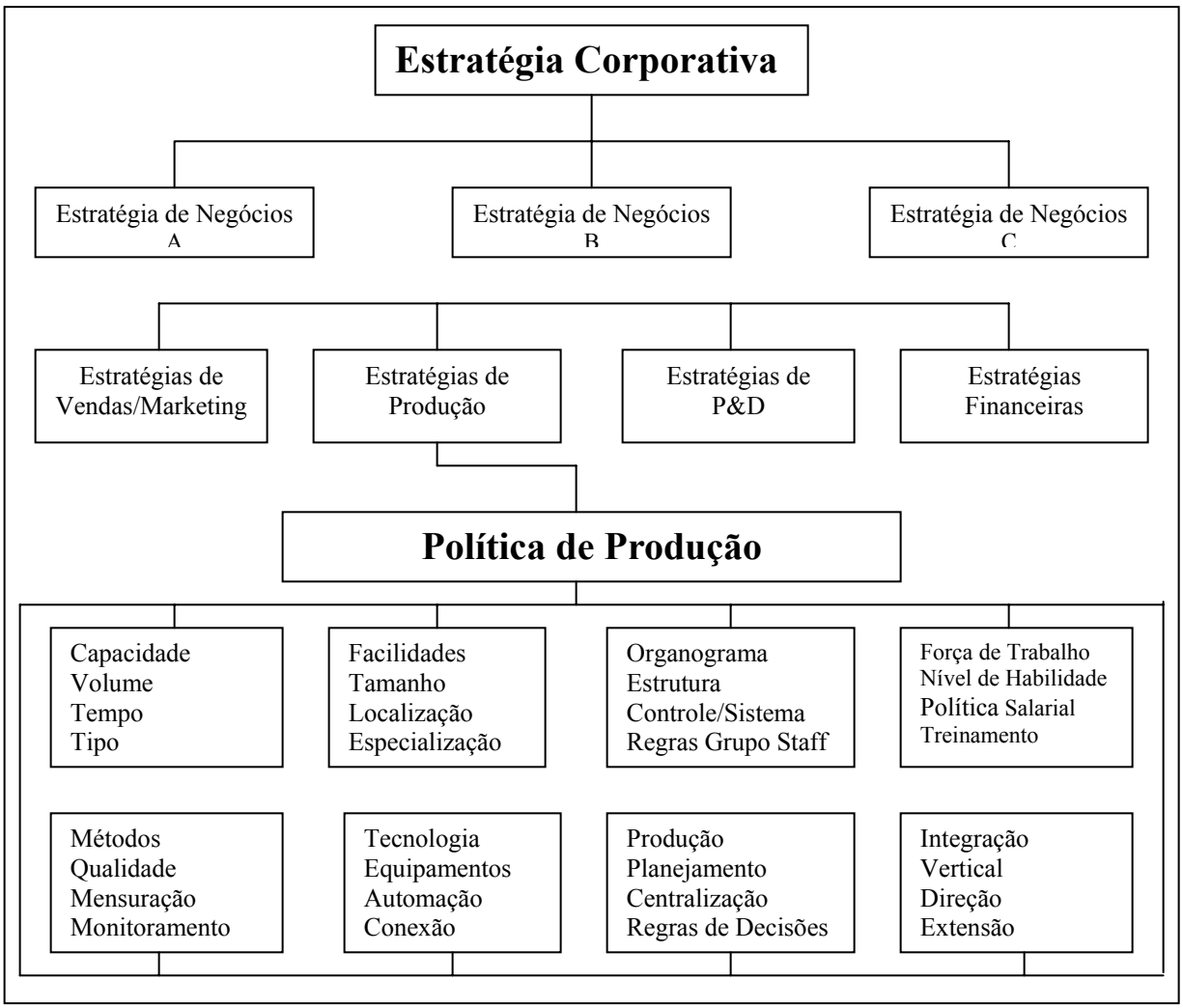


Figura 1-Modelo estrutural de estratégia de produção [Fonte: (Adaptado de HAYES & WHEELWRIGHT, 1984)]

3. Planejamento estratégico de produção: uma introdução ao alinhamento

O planejamento estratégico tem centralizado as atenções dos administradores em seus objetivos de longo prazo na formulação das políticas de suas unidades de negócios. Segundo GARVIN (1993**),** a literatura sobre planejamento estratégico chama atenção para a importância que deve ser dada no processo de planejamento, considerando objetivos, políticas e planos que são formulados e ligados através dos diversos níveis da organização. Uma abordagem semelhante pode ser desenvolvida pela estratégia de produção, com um novo conceito dado pela introdução das "Iniciativas Estratégicas de Produção (IEP's)", que apesar do processo ser relativamente complexo, pode ser desdobrado em quatro fases que são:

Desagregação das restrições das tradicionais prioridades estratégicas. *Decomposição* das atividades ou práticas como contribuição de melhoria em cada prioridade refinada, baseada no relacionamento de causa e efeito. *Interpretação* feita no desenvolvimento de potenciais das IEP's, usando o ponto de alavancagem identificado na decomposição. *Avaliação* pelo processo de comparação e apreciação das quatro oportunidades repetidas para suportar os programas e projetos.

3.1. Iniciativas estratégicas de produção (IEP's)

A utilização das iniciativas estratégicas de produção tem como objetivo propiciar melhorias durante todo o período de tempo de sua ação. Incluindo metas quantitativas para finalidades específicas, em toda organização da produção.

3.2. Descrição da estrutura integrada

A estratégia de produção pode combinar com as IEP's para formar uma proteção à estrutura integrada (ver Fig. 2). A nova estrutura também incorpora idéias dos níveis mais baixos no planejamento estratégico, assegurando atenção ao processo de planejamento. As políticas e as IEP's são feitas em ação-conjunta, pois ambas operam em um nível abaixo das prioridades de produção, surgindo como fundamentação para o planejamento anual.As IEP's e as políticas são semelhantes em duas situações:

Primeiro: quando faltam as políticas de suporte de estratégia de produção, as IEP's são usadas para corrigir os erros, sendo que também explicitam a junção entre a estratégia de produção corrente e de alinhamento.

Segundo: as políticas e prioridades são consistentes com as IEP's, podendo ser utilizadas nas áreas críticas, criando condições para manter a vantagem competitiva.

3.3. Método de planejamento

Na visão de GARVIN (1993) o ponto central do novo modelo está numa simples meta e para atender esse objetivo durante um período de tempo, torna-se necessária a seleção e o desenvolvimento de uma combinação efetiva de IEP's. O processo envolve quatro estágios de destilação ou filtragem: Desagregação, Decomposição, Interpretação e Avaliação. Após a seleção das IEP's as

oportunidades serão identificadas e suportadas nos programas e projetos, conforme ilustrado na Figura 2.

4. Os sistemas tradicionais de custeio

A gestão estratégica de custos pode ser utilizada como importante instrumento gerencial na condução dos negócios, mas para uma melhor compreensão de sua aplicação torna-se necessário entender as diferenças dos resultados obtidos com aplicações de metodologias tradicionais e de gestão estratégica.

Na visão de HORNGREN (2000), os sistemas de custeio tradicionais aplicados na produção de bens devem ser mais detalhados do que quando aplicados nos setores comerciais e de serviços, devido à industrialização ser mais complexa. As empresas de comercialização de mercadorias e prestadoras de serviços atendem as necessidades dos clientes sem a utilização do processo de transformação de matérias-primas. Na avaliação das implicações dos sistemas de custeios tradicionais na manufatura, será empregada comparação das metodologias de custeio por absorção, custeio baseado em atividades (ABC) e custeio alvo (*Target Costing*).

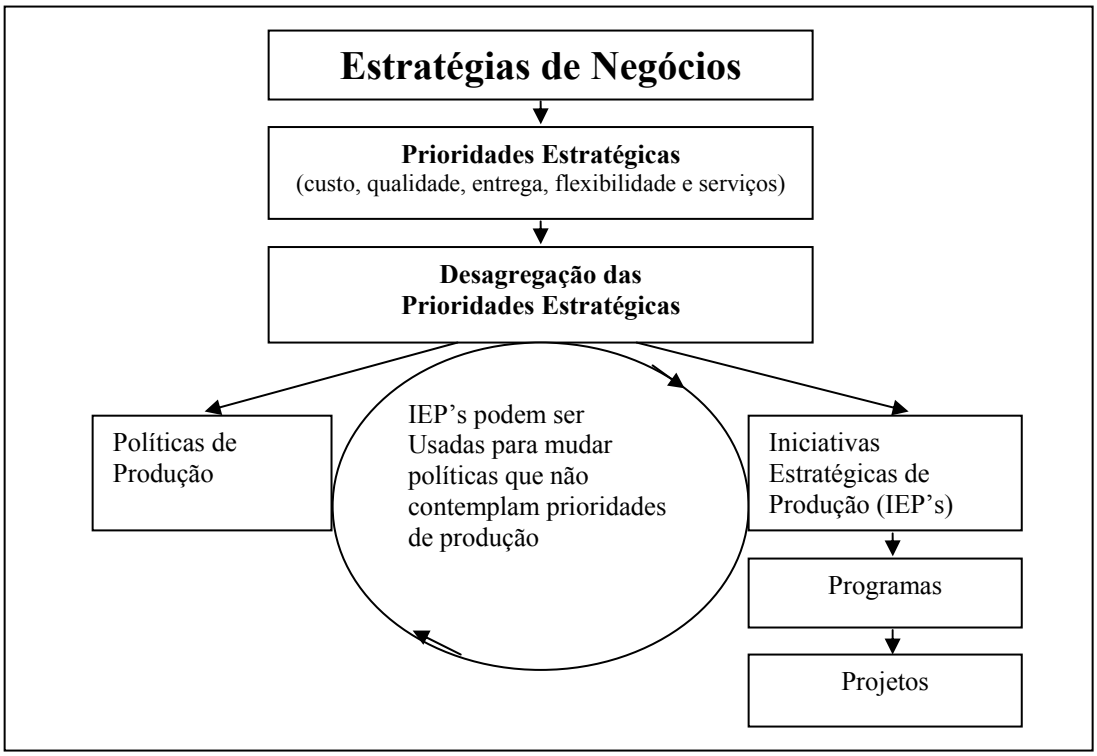


Figura 2 – Estrutura integrada ao planejamento estratégico de produção [Fonte: (Adaptado de GARVIN, 1993)]

4.1- Sistema de custeio por absorção

A sistemática de apuração do custeio por absorção aloca os custos diretos e indiretos de todas as fases de construção do produto ou serviço. A busca do aperfeiçoamento nos processos de produção nas manufaturas tem optado pela organização por departamentos e centros de custos para melhorar sua eficiência.

Segundo MARTINS (2001), os custos diretos são levados aos produtos, diretamente, enquanto os custos indiretos de produção são alocados aos produtos pelo processo de rateio em função de sua natureza. Exemplificando, em uma situação que a manufatura fabrica três produtos, adotando duas situações; sem departamentalização e com departamentalização, os efeitos são inteiramente diversos como resultado do custo dos produtos, apresentados na Tabela l.

	Sem Departamentalização			**Com Departamentalização**		
	Camisetas–$	**Vestidos-$**	**Calças–$**	**Camisetas-$**	**Vestidos-$**	**Calças–$**
Custos Diretos	3,75	5,75	4,25	3,75	5,75	4,25
Custos Indiretos	4,14	8,28	6,21	3,08	9,57	7,26
Custo Total	7,89	14,03	10,46	6,83	15,32	11,51

Tabela 1 – Comparação de custo total sem e com departamentalização [Fonte: (adaptado de MARTINS, 2001)]

O processo de rateio dos custos indiretos não possibilita precisão na formação do custo total dos produtos. Na tabela 1, o rateio dos custos indiretos de produção no valor de $ 190.000, foi feito por dois processos: horas da mão-de-obra direta e horas de produção, sem e com departamentalização. A figura 3 mostra as variações.

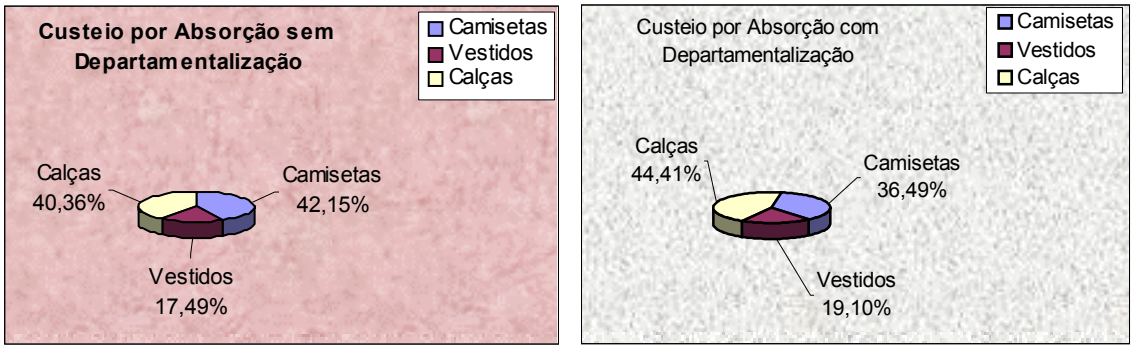


Figura 3 – Custeio por Absorção sem e com Departamentalização

4.2- Sistema de custeio baseado em atividades (*Activity-Based Costing* - ABC)

O sistema tem recebido maior atenção pelos profissionais de custos, acadêmicos e pesquisadores, como elemento de condução no aperfeiçoamento da análise de custos tradicionais. A carência de elementos de análise vislumbra a possibilidade de utilização dessa metodologia como melhoria do sistema de informações no desenvolvimento da gestão competitiva, com a gestão de custos da organização, (NAKAGAWA, 2001).

Segundo HORNGREN (2000), O ABC trás à tona a evidência das atividades baseadas nos fundamentos de custo, utilizando o custo das atividades como base para a atribuição de custos aos produtos ou serviços com destino aos clientes. Os *Cost Drivers* são utilizados na alocação dos custos dos centros aos produtos, atribuídos pelas atividades.

Na visão de MARTINS (2001), os custos das atividades devem ser atribuídos de forma criteriosa, na ordem de prioridade para alocação direta, rastreamento e rateio. No sistema de custeio ABC os custos indiretos são alocados aos produtos pelas atividades existentes em cada departamento. Conforme colocado na Tabela 2.

	Custeio Baseado em Atividades - ABC		
	Camisetas - $	**Vestidos - $**	**Calças - $**
Custos Diretos	3,75	5,75	4,25
Custos Indiretos	2,66	17,33	5,33
Custo Total	6,41	23,08	9,58

Tabela 2 – Formação do custeio baseado em atividades – ABC [Fonte: (adaptado de Martins, 2001)]

Na comparação da tabela 2 a metodologia de custeio baseado nas atividades, assegura melhoria significativa, porque adota os direcionadores de custos das atividades resultando em alocações proporcionais as atividades de cada produto, permitindo que às decisões baseadas no custo total dos produtos sejam feitas com confiança nos dados, conforme a figura 4 ilustra os resultados.

A comparação leva a necessidade de uma profunda reflexão sobre os sistemas de custeio tradicionais. A departamentalização pode minimizar as arbitrariedades, mas ainda não possibilita a alocação mais justa, enquanto o ABC com os direcionadores de custos melhoram o grau de exatidão das informações.

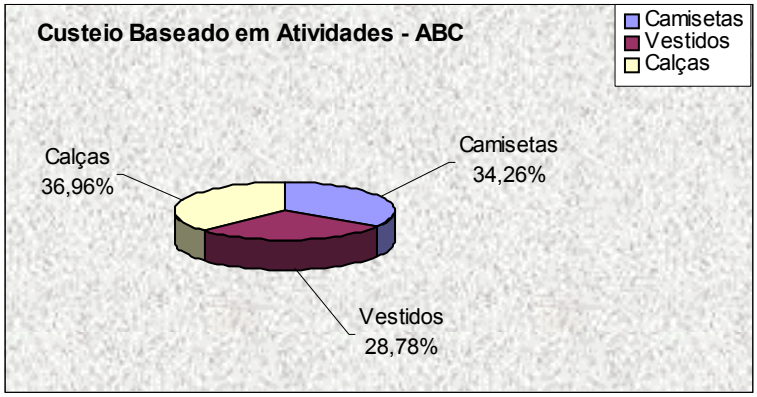


Figura 4- Custeio Baseado em Atividades - ABC

4.3- Sistema de custeio alvo (*Target Costing*)

O Sistema de Custeio Alvo está baseado no conceito de que o mercado define o preço máximo que está disposto a pagar pelo produto. O ponto de partida para formação do custo do produto está baseado no preço de venda, que é o preço que o cliente deseja pagar. O processo de pesquisa de mercado alimenta o banco de dados a ser utilizado para definição das características do produto ou serviço. A estratégia da unidade de negócios fornece os parâmetros de decisão para o lançamento do produto ou serviço, considerando o custo alvo estimado e o preço de venda.

Conforme ANSARI et al. (1996) o custeio alvo representa um objetivo fundamental no gerenciamento do empreendimento, como um compreensivo sistema de planejamento do lucro. Custeio alvo está baseado sobre princípios fundamentais, que o gerenciamento de custo começa antes da fabricação do produto. Os preços são formados pela competição de mercado tendo como guia a voz do cliente. O custeio alvo em sua formação exige a participação de todas as funções dentro de uma organização, devendo envolver toda a cadeia de valor, incluindo fornecedores, revendedores e recicladores. O processo prevê um foco comum para o empreendimento, onde todos devem assumir responsabilidades sobre o mercado e o gerenciamento de custos.

Utilizando um exemplo hipotético para ilustrar a metodologia do custeio alvo, adota-se como primeiro passo fazer uma pesquisa para verificar volume e preço para dois produtos, “Z” e “W”. A pesquisa informa a demanda anual de 3.200.000/u. ao preço de $ 8,00/u. do produto “Z” e 3.850.000/u. ao preço máximo de $ 10,00/u. para o produto “W”. A Tabela 3 mostra os limites que a empresa tem para fabricar os produtos, fazendo uma análise crítica do limite de preços imposto pelo mercado comprador, nos volumes de produção de cada produto. Dentro de um comportamento usual do mercado, a elasticidade da demanda está intimamente vinculada ao preço e para manter os volumes torna-se necessário que os preços comportem dentro dos parâmetros de aceitação do comprador.

	Produto Z		**Produto W**	
Custo Industrial Unitário	**Valor - $**	**%**	**Valor - $**	**%**
Custos Diretos	2,34	29,26	2,81	28,10
Gastos Gerais de Fabricação	1,67	20,87	1,43	14,30
Total do Custo Industrial (unitário)	**4,01**	**50,13**	**4,24**	**42,40**
Itens Proporcionais	**3,99**	**49,87**	**5,76**	**57,60**
Despesas com Vendas	1,28	16,00	1,80	18,00
Despesas Administrativas	0,40	5,00	0,50	5,00
Tributos	1,73	21,65	2,17	21,65
Margem de Lucro	0,58	7,22	1,29	12,95
PREÇO DE VENDA UNITÁRIO	**8,00**	**100,00**	**10,00**	**100,00**

Tabela 3 – Exemplo da formação dos custos dos produtos pelo custeio alvo

5. A gestão estratégica de custos

Na afirmação de FREEMAN (1998), as vantagens dos fabricantes de produtos, que conseguem manter alta qualidade com baixos custos, nas situações adversas, têm mais possibilidades de superar dificuldades, recuperar o crescimento e a lucratividade, porque trata custos como um fator decisivo, adotando a mesma atenção e visão que a gestão da qualidade exigiu dos administradores na indústria automobilística durante a década de 90.

5.1- Custeio alvo na integração estratégica

Há organizações que estão comprometidas em grande variedade de iniciativas na busca de melhoria de custo e produtividade. A Figura 5 mostra o modelo do custeio alvo.

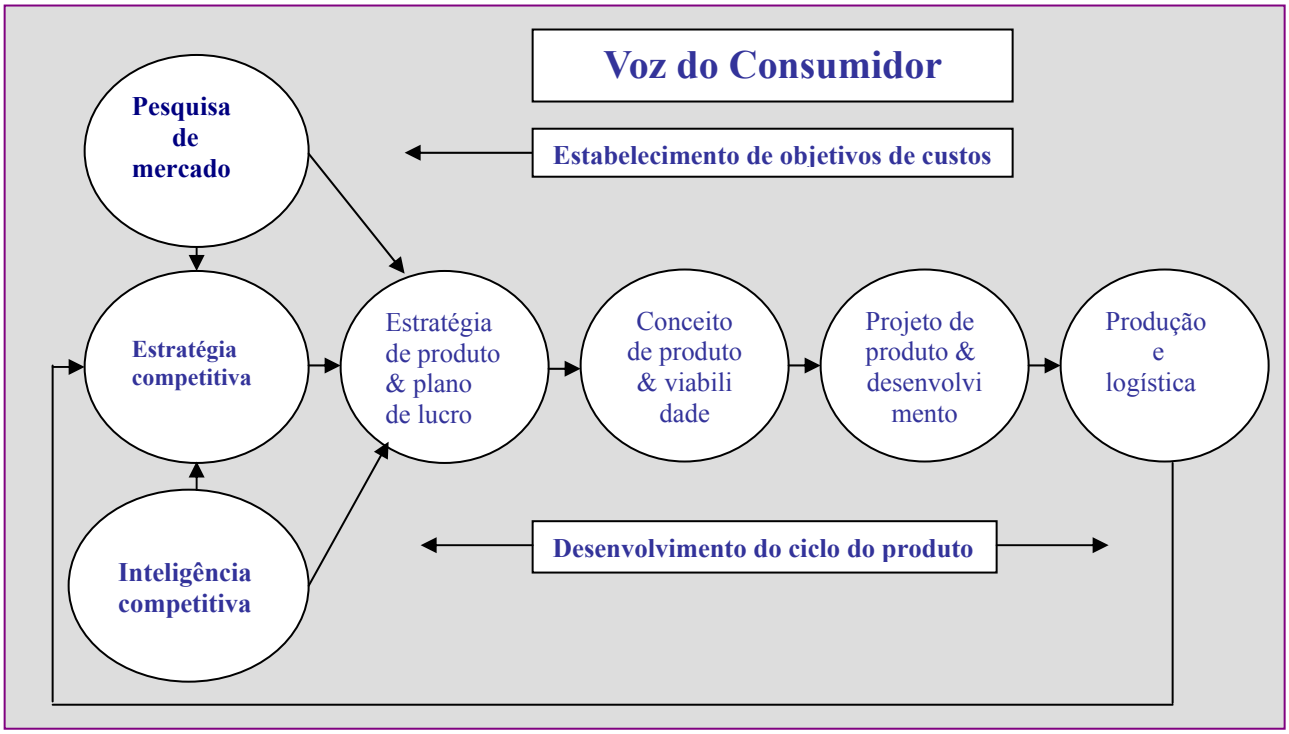


Figura 5 – Contexto organizacional do custeio alvo (*Target Costing*) Fonte: (adaptada de ANSARI, 1997)

Os esforços incluem as atividades baseadas em custos, gerenciamento de atividades e a melhoria de processo contínuo, no contexto de como é formado o processo do modelo na aplicação desse instrumento.

O processo de custeio alvo tem objetivo de tornar-se uma poderosa ferramenta de gestão de custos em todos os segmentos de atividades no futuro, sendo que sua abordagem está baseada no entendimento daquilo que o cliente define como design, o que ele quer de um produto e quanto ele está disposto a pagar. Sendo necessário controlar o custo do ciclo de vida do produto para que ele seja igual ao planejado, objetivando assegurar o retorno do investimento. O custeio alvo não tem como objetivo a redução dos custos financeiros, mas utilizar as finanças para redesenhar os processos de desenvolvimento de produtos.

5. Considerações Finais

Esse artigo está sendo escrito em uma fase intermediária do trabalho da pesquisa da tese de doutorado, ainda sem conclusões definitivas, mas busca sustentar um modelo padrão de gestão de custos para alinhamento da manufatura às estratégias corporativas.

A vantagem competitiva representa uma busca constante das organizações em sua criação ou manutenção, como diferença necessária para assegurar o crescimento e retorno do capital investido. Os instrumento de melhorias são necessários para a manutenção do alinhamento dos meios de produção às políticas estratégicas das corporações.

O emprego de iniciativas estratégicas de produção representa um poderoso instrumento para integração da produção com as estratégias de negócios. Na utilização das IEP's para aplicação dos mecanismos de desagregação, decomposição, interpretação e avaliação do desempenho das manufaturas, viabilizando a correção de falhas não previstas nos processos de planejamento de curto prazo.

Na gestão de custos as metodologias de custeio ABC e Custeio Alvo, em processo de desenvolvimento, proporcionam soluções tecnicamente importantes na

melhoria do gerenciamento estratégico de custos, no conceito de agregação de novos valores ao processo. O CAM-I mostra através de seus grupos de pesquisas, os diversos instrumentos que podem ser adotados para melhoria, como: hierarquia de negócios, gerenciamento de custeio alvo e baseado em atividades, processo com a combinação de reengenharia e gerenciamento de desempenho integrado.

6. Referências Bibliográficas

ANSARI, S. L. and et al. (1997). Target Costing – The next frontier in strategic cost management. Irwin. Chicago, 1997.

FREEMAN, T.Transforming Cost Management into a Strategic Weapon. The Consortium for Advanced Manufacturing – International, 1998. p. 02.

GARVIN, D.A. Manufacturing Strategic Planning. California Management Review, Summer, 1993. p. 86 e 91.

HAYES, R.H. & WHEELWRIGHT, S.C.Restoring our Competitive Edge. John Wily & Sons. New York, 1.984.

HORNGREN, C. T. e et al. Contabilidade de Custos. 9ª ed. São Paulo: LTC, 2000.

MARTINS, E. Contabilidade de Custos. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

McNAIR, C.J. (Org.). Value Quest. CAM-I, 2000.

NAKAGAWA, M. Custeio Baseado em Atividades. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PORTER, M. E. Vantagem Competitiva. Ed. Campus, São Paulo, 1992.

SKINNER, W. Manufacturing the Formidable Competitive Weapon. The free Press. New York, 1985.

O autor:

Milton Gomes Pacheco, Graduado em Administração de Empresas e Ciências Contábeis, Pós-Graduado em Administração Financeira, Mestre em Ciências Contábeis e Atuariais e Doutorando em Engenharia de Produção. Coordenador da Pós-Graduação em Controladoria Estratégica e Gestão Empresarial na UNOPEC e Diretor Geral na Faculdade Fleming. E:mail: pachecomg@directnet.com.br

RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PROPOSTA DE PARCERIA

Relation school and family: a partnership proposal

Luciana Maria Caetano
Instituto de Psicologia / Universidade de São Paulo / USP

Resumo: Quando os professores relatam que o fato da "família não ir bem" influencia o desenvolvimento escolar dos alunos, estão certamente, imbuídos de razão. Porém, apenas diagnosticar as dificuldades dos pais, providenciará um maior afastamento da família, pois os professores é que são especialistas em educação. A construção da parceria enquanto uma relação de cooperação entre as instituições família e escola, implica em colocar-se no lugar do outro, e não apenas na troca de idéias ou favores, como aquela colaboração tão conhecida do pai que envia à escola uma contribuição mensal, e a prenda para a festa junina. O propósito é que essa parceria se construa através de uma intervenção planejada e consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida numa comunidade educativa, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre as duas instituições. Reforça-se então, a necessidade dos educadores dispensarem alguns momentos da sua formação, para refletirem e reconstruírem essa relação.
Palavras- Chave: escola e família, reunião de pais, formação de professores

Resumen: Cuando los profesores relatan que la causa de "la familia no estar bien", influencia el desarrollo de los alumnos en la escuela, están, sin duda, imbuidos de la razón. Pero solamente diagnosticar las dificultades de los padres, causa el mayor alejamiento de la familia, porque los especialistas en educación son los profesores. La interacción es unicamente la relación cooperación entre la familia y la escuela, lo que lleva a la implicatión de uno ponerse en la situación del outro, y no tan solamente en el cambio de ideas o favores, como aquella muy conocida, del padre que lleva a la escuela una contribuición mensual en dinero o la ayuda con comida en las festividades. Es el propósito que esa interacción se construya a través de una intervención planteada y que las personas tengan la conciencia de que la escuela puede crear espacio de reflexión y experiencia de vida en la comunidad educativa, haciendo que empiece a funcionar lo más importante que es la aproximación de las dos instituciones. Entonces, es muy grande la necesidad de que los educadores tengan momentos de reflexión y asi que esa relación pueda ser reconstruida.
Palabras llave: escuela y familia, reunión con los padres, formación de los profesores

Introdução

A necessidade de se estudar a relação família e escola se sustenta e é reafirmada quando o professor se esmera por considerar o aluno, sem perder de vista a globalidade da pessoa, ou seja, compreendendo que quando se ingressa no sistema escolar, não se deixa de ser filho, irmão, amigo etc.

Segundo Paro (2000), pesquisador que realizou um estudo sobre o papel da família no desenvolvimento escolar de alunos do ensino fundamental, o distanciamento entre escola e família não deveria ser tão grande, pois para ele, a escola não ”assimilou quase nada de todo o progresso da psicologia da educação e da didática, utilizando métodos de ensino muito próximos e idênticos aos do senso comum predominantes nas relações familiares”(p.16). O autor se remete ao fato de que, a atual escola dos filhos, é bastante parecida com a escola que os pais freqüentaram, e por isso, estes últimos não deveriam sentir-se tão distanciados do sistema educacional, e também o professor, embora admita a necessidade da participação dos pais na escola, não sabe bem como encaminhá-la. Nas palavras de Paro; “parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro lado, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação” (p.68).

Infelizmente, as pesquisas que relacionam as instituições escola e família são de número bastante reduzido, comparando-se à proporcionalidade deste número, a importância essencial dessa relação para o desempenho escolar das crianças.

Refletindo sobre a relação escola-família

O Livro “Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares”, organizado por Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago, relata um conjunto de pesquisas, cujos resultados, são imprescindíveis aos educadores, na medida que oferecem aspectos para reflexão e análise sobre o funcionamento do sistema escolar, privilegiando o ponto de vista da sua abordagem intrincada com a família, até então, embutida geralmente na comunidade.Tais pesquisas apresentam alguns pontos comuns; entre eles a “ausência de uma tradição de estudos sobre as relações que as famílias mantêm com a escolaridade dos filhos” (2000, p.9) e o “...relativo consenso, entre os autores, de que se trata de uma relação complexa e, por vezes, assimétrica, no que diz respeito aos valores e objetivos entre essas duas instituições...”.

Os textos da publicação citada anteriormente, também salientam como a pesquisa de Paro (2000), o importante papel da família no desempenho escolar dos filhos, e ainda concluem que há uma relação interdependente entre as condições

sociais da origem das famílias e a maneira que se relacionam com as escolas, além do fato de que, transformações visíveis pelas quais passam ultimamente, tanto as escolas quanto às famílias, naquilo que diz respeito às suas estruturas e dinâmicas internas, são reveladores de uma tendência crescente de conexão entre os territórios: família e escola. (Nogueira, Romanelli, e Zago, 2000, p.11).

Portanto, tais pesquisas vêm, primeiramente, oferecer contribuições imprescindíveis para o repensar desta complexa relação, mas elas também reafirmam com dados semelhantes, uma conclusão de senso-comum, colhida dos discursos da grande maioria dos professores, sejam da educação infantil, do ensino fundamental, ou do ensino médio: o fato da família não ir bem, influencia negativamente o desenvolvimento escolar dos filhos. Tais constatações se explicitam em verbalizações como: “os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagens, são exatamente aqueles que não comparecem às reuniões”; “eu sei que as reuniões de pais nem sempre são agradáveis, mas temos que lhes contar a realidade sobre seus filhos”; “como o aluno pode ir bem na escola, se seu pai bebe, se sua mãe o abandonou?”; “eu mando lições, e pesquisas para casa, e o menino vem me dizendo que seu pai ou mãe não teve tempo de ajudá-lo”.[1]

Mas e quanto aos pais, quais seriam os seus pensamentos? Caso as perguntas acima anotadas, fossem a eles dirigidas, como as responderiam? Em sua pesquisa, Sá (2001) aponta a existência de uma “duplicidade discursiva”, a família demonstra que possui preocupação e desejo de envolver-se com os assuntos escolares; por outro lado, os discursos dos educadores demonstram o interesse na participação dos pais em situações que acontecem fora dos muros da escola, como o auxílio nas tarefas de casa. Temerosos de que estes últimos, ao obterem uma ampliação de poder frente à gestão escolar, terminem por invadir áreas que segundo eles não lhes pertencem como por exemplo: avaliação dos professores, definição de calendário e currículos escolares, entre outros, os professores acabam ofertando possibilidades de participações restritivas, ou exigem um conhecimento que os pais não possuem, acabando por afastar a família que, nas palavras do autor “...ao recusarem as ofertas participativas que lhe são proporcionadas, arriscam-se a ser etiquetados como pais negligentes, inaptos e irresponsáveis, a quem pode

1- tais depoimentos de professoras, são alguns, dentre tantos outros colhidos em momentos de diagnóstico e reuniões de formação, dos trabalhos de assessoria pedagógica que desenvolvemos.

facilmente ser imputada a culpa pelos eventuais insucessos dos seus educandos." (p.97).

A pesquisa de Paro (2000), se remete a resultados bem parecidos, quando analisa o discurso dos professores e dos pais, principalmente naquilo que se refere à continuidade e descontinuidade da educação. O autor afirma que os professores pretendem que a família dê continuidade à educação oferecida na escola, principalmente auxiliando as crianças nos deveres escolares, o que ele denomina como "uma continuidade de mão única", enquanto os pais, embora cheguem a conceber a escola como 'segunda família', vivenciam "a timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da cultura da escola..." (p.33).

A dificuldade, entretanto, da efetiva construção dessa relação, de uma maneira que proporcione condições de igualdade na relação das duas instituições, isto é, estabelecendo-se uma parceria, onde a participação dos pais seja real, diferente daquela participação,onde enviam uma contribuição mensal, onde colaboram comprando rifas, ou vêm à escola para ouvirem a professora contar das inúmeras dificuldades dos filhos, é um dado presente na maioria das pesquisas: que relatam o paralelismo entre as duas instituições, rompidos por raros e frágeis pontos de intersecção.

Segundo Paro (2000), podemos dizer que, além de problemas como professores mal formados e outros, a escola tem falhado também e principalmente "porque que não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos." (p.15). E como ponto de partida para a busca de uma solução para tal realidade, articula sua pesquisa, "...com a preocupação de estudar formas organizacionais mais adequadas de integração dos pais a propósitos escolares de melhoria de ensino..." (2000, p.15).

Obviamente, as reuniões de pais, são os momentos mais representativos destas intersecções entre família e escola. Lino de Macedo (1996), relata alguns dos muitos sentimentos que permeiam tal relação, quando escreve a apresentação do livro "Reunião de Pais: Sofrimento ou Prazer?", obra através da qual as autoras apresentam propostas para a elaboração de reuniões que conduzam a um esforço comum e recíproco entre pais e professores, para promoverem o desenvolvimento das crianças.

Esta é uma relação permeada pelos mais diversos fatores: o sofrimento dos pais por afastarem seus filhos de si mesmos; os desejos de que a escola lhes ofereça o melhor, em todos os aspectos; a necessidade da garantia dos melhores cuidados para com as crianças; os ciúmes que sentem os pais ao dividirem os filhos com os professores; o medo do fracasso escolar; as projeções dos próprios fracassos compensados através dos filhos; o pouco interesse pela vida escolar dos filhos; as superexigências dos pais; as atitudes de aceitação ou não dos filhos; as questões de rejeição ou negligência; as dificuldades pessoais dos pais; o contexto sócio-econômico-histórico em que se fundamenta a família; a permissividade ou o autoritarismo; as relações de amor e hostilidade; a violência contra os filhos, ou entre familiares; as atitudes, padrões e valores morais da família; o relacionamento entre casal e filhos; doenças, separação, desemprego; os diferentes modelos de organização familiar. (Macedo, 1996, p.12).

Apesar da incompleta enumeração dos aspectos preponderantes na relação família escola, aspectos estes como se nota, principalmente de ordem afetiva e moral, vê-se que a tarefa de se construir uma parceria entre tais instituições se faz mister, uma vez que a escola não sustenta ou talvez jamais tenha sustentado a posição de substituta da família na função educadora, tão pouco, lhe caberá assumir uma postura de resistência e rivalidade, baseada em uma aproximação unilateral, que venha a submeter a família, a partir da exagerada consideração de uma possível ignorância e incapacidade desta última para educar e socializar.

Na verdade esta hegemonia da instituição escolar sobre a familiar, naquilo que concerne à formação e ou competência similar é irreal, pois o desenvolvimento do aluno depende entre tantos fatores, mas especialmente da boa solução desses aspectos apontados anteriormente. Entretanto o que se observa é exatamente a falta de iniciativa dos professores:

> *"Quanto à falta de um necessário conhecimento e habilidade dos pais para incentivarem e influenciarem positivamente os filhos a respeito de bons hábitos de estudo e valorização do saber, o que se constata é que os professores, por si, não têm a iniciativa de um trabalho a esse respeito junto aos pais e mães. Mesmo aqueles que mais enfaticamente afirmam constatar um maior preparo dos pais para ajudarem seus filhos em casa se mostram omissos no tocante à orientação que eles poderiam oferecer, especialmente nas reuniões de pais, que é quando há um encontro que se poderia considerar propício para isso" . (Paro, 2000, p.65)*

A escola portanto também necessita dessa relação de cooperação com a família, pois os professores precisam conhecer as dinâmicas internas e o universo sócio-cultural vivenciados pelos seus alunos, para que possam respeitá-los, compreendê-los e tenham condições de intervirem no providenciar de um desenvolvimento nas expressões de sucesso e não de fracasso diagnosticado. Precisam ainda, dessa relação de parceria para poderem também compartilhar com a família os aspectos de conduta do filho: aproveitamento escolar, qualidade na realização das tarefas, relacionamento com professores e colegas, atitudes, valores, respeito às regras.

Refletindo sobre a construção de uma parceria baseada na cooperação:

A necessidade de se construir uma relação de intervenção na própria instituição escola, e buscar uma proposta de aproximação dela com a família, para "... planejar e estabelecer compromissos e acordos mínimos, que levem ao fim do bloqueio criado nesta situação" (Bassedas, 1996, p.35) se refere à construção de uma parceria que possa substanciar o papel da família no desempenho escolar dos filhos e o papel da escola na construção de personalidades autônomas moralmente e intelectualmente falando. Conforme Macedo (1996), "a determinação conjunta em oferecer uma experiência construtiva, que torne a criança melhor, tanto em relação aos conhecimentos escolares, quanto aos valores e princípios que nortearão a sua conduta..." (p.13).

Quanto à parceria, precisa ser entendida enquanto uma relação de cooperação, e quando se fala em cooperação, o conceito de Piaget expresso pelas palavras de Menin (1996): "Cooperação para Piaget, é operar com... é estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc" (p.52) é o mais apropriado.

Conforme o sentido piagetiano, a relação escola-família prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para que os pais garantam as possibilidades de exporem suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados, criticados, trocarem pontos de vista. Tal parceria implica em colocar-se no lugar do outro, e não apenas enquanto troca de favores,

mas “... a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança”. (Tognetta, 2002)

Segundo o próprio Piaget:

> *“Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades...” (1972/2000, p.50)*

Pensar neste tipo de parceria requer então aos professores inicialmente uma tomada de consciência de que, as reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos, reuniões para chamar a atenção dos pais sobre a lista de problemas dos filhos, sobre suas péssimas notas, reuniões muito extensas, sem planejamento adequado, onde só o professor pode falar, não têm proporcionado sequer a abertura para o iniciar de uma proposta de parceria, pois os pais faltam às reuniões, conversam paralelamente, parecem de fato não se interessarem pela vida escolar das crianças. No entanto não basta legitimar a situação com queixas e lamentações. Verdadeiramente, as famílias não se encontram preparadas sequer para enfrentar, quanto mais para solucionar os problemas que os educadores de seus filhos lhes entregam e ou transferem nas reuniões de pais, e outros poucos momentos em que se encontram os protagonistas desta relação.

Portanto a construção dessa parceria é função inicial dos professores, pois transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação, não entendem de psicologia, desconhecem a didática, a sociologia, enfim, os resultados desta postura já se conhece muito bem: o afastamento da família.

Considerações finais

O objetivo mais relevante desta proposta é conscientizar a escola do papel que possui na construção dessa parceria: a intervenção pedagógica a estas questões, deve ser no sentido de considerar a necessidade da família vivenciar reflexões que lhes possibilitem a reconstrução da auto-estima, afim de que se sintam primeiramente compreendidos e não acusados, recepcionados e não rejeitados, pela instituição escola, além de que esta última possa fazê-los sentir-se reconhecidos e fortalecidos enquanto parceiros nesta relação. Pois, "... se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem, o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos". (Piaget, 1972/2000, p.50)

BIBLIOGRAFIA

ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. *Reunião de Pais: sofrimento ou prazer?.* São Paulo. Casa do Psicólogo, 1996.

BASSEDAS, E., et.al. *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico.* Porto Alegre: Artmed, 1996.

MACEDO, L. *Apresentação* In: ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. Reunião de Pais: sofrimento ou prazer?. São Paulo. Casa do Psicólogo,1996

Menin, M. S.S. *Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores*. In Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo,1996.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, L. de C. F. *Escola e família numa rede de (des) encontros*: *um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo, SP: Ed e Livraria Universitária, 2002.

PARO, V. H. *Qualidade do ensino: A contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000

PIAGET, J. *Para onde vai a educação*. José Olympio ed. 15ª edição. Rio de Janeiro, 1972/2000.

TOGNHETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade: a educação do sentimento na escola*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras/ FAPESP, 2002.

SÁ, V. "*A (Não) Participação dos Pais não Escola: a eloquência das ausências*. In: Veiga, I. P. A.; Fonseca, M. (orgs). Dimensões do Projeto Político Pedagógico. Campinas. Ed. Papirus, 2001.

A autora:

Luciana Maria Caetano é mestranda na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela USP, pós-graduada em Psicopedagogia, e graduada em TecnologiaTêxtil e Pedagogia.

Professora universitária, ministra a disciplina Teoria e Prática da Alfabetização, para o curso de Pedagogia, e a disciplina Psicologia da Educação, para o curso de Letras, na faculdade de Americana. Realiza trabalhos direcionados à formação de professores, ministrando cursos, oficinas e palestras a respeito de temas como: a relação família e escola e o desenvolvimento psicológico da moralidade infantil e também trabalha com assessorias pedagógica de instituições que cuidam de Educação Infantil e Educação Fundamental. Endereço eletrônico: lmc @dglnet.com.br.

Filosofar é responsabilidade de todos

Philosophy is responsibility of everybody

Paulo Romualdo Hernandes
Faculdade Unopec Sumaré

Resumo: No presente trabalho apresentamos de que forma posicionar-se frente à realidade de maneira filosófica. A filosofia, neste texto, deixa de pertencer aos grandes filósofos, aos intricados e complicados sistemas filosóficos, passando a ser uma responsabilidade de todos aqueles que se sentem, enquanto cidadãos, responsáveis sobre os problemas da *polis,* da sociedade, da humanidade.
Palavras chaves: filosofar, atitude, crítica

Abstract: The current work presents how to take a position in front of the reality on the philosophic way. The Philosophy, in this text, is not more about the great philosophers, or the complicate and intricate philosophic systems, but it passes to be a responsibility of everybody that feels, while citizen, responsible for the problems of the *polis,* societies, humanity.
Key words: to philosophize, attitude, criticism

Introdução

Filosofia é antes de tudo uma atitude, um posicionar-se frente à realidade de forma crítica e responsável. Filosofar é enxergar o mundo, o homem, as relações sociais, o trabalho, a cultura com os próprios olhos. Não filosofar é ver as coisas que estão em torno de si sob a ótica do “outro”, é não formar a própria opinião sobre as coisas. Para ver a realidade com os próprios olhos e fazer um exame crítico dela é preciso antes de tudo ir além do olhar, ou de simplesmente pensar nela, é preciso conhecê-la em todas as suas formas, é necessário ser um amigo do saber, um *filo* amigo, *sofo* saber. A filosofia como olhar crítico frente à realidade, enquanto leitura crítica e responsável, racional, sistemática, radical, e

metódica surgiu na Grécia à 2.500 anos atrás, lugar e momento em que o homem valorizava a vida de sua sociedade acima de si mesmo. Comportamento que era uma forma de posicionar-se sobre a vida na *polis* (Cidades-Estados) e da sociedade que se firmava em contraposição à visão mítico-poética, que predominava na política e na ética das *polis* gregas.

Os filósofos da Grécia se autodenominavam, amigos do saber, pois não queriam se considerar sábios. Os sábios segundo eles seriam aqueles que por serem sábios tudo sabiam e assim não precisariam mais buscar novos saberes. Sócrates, considerado na Grécia como o mais sábio dos homens, quando soube disso replicou: como posso ter sido considerado o homem mais sábio da Grécia se apenas **sei que nada sei.** Ora, aí está o fundamento de ser **filo**, **sofo,** e não apenas um sofo. Um filósofo estará sempre investigando, ao se deparar com novos desafios ao conhecimento, enquanto que o sábio, sabe, e ponto final.

Mas, o que investigar?

Ao filósofo é preciso que se investigue, questione tudo aquilo que está à nossa volta, ao redor de nossas vidas. Talvez por isso os filósofos que a tudo querem questionar e criticar não são muitos bem vistos. Por essa característica de estar sempre refletindo sobre tudo que está à sua volta, nunca fazendo algo sem antes parar para pensar sobre o que irá fazer, é que dizem ser os filósofos homens que vivem nas nuvens. Aliás, um escritor de peças de teatro, Aristófanes, que viveu na Grécia antiga, contemporâneo do filósofo Sócrates, escreveu uma comédia chamada *Nuvens*, na qual coloca em cena, aquele considerado como o pai da filosofia, como um charlatão que vive em um cesto, pendurado no alto de uma casa, sustentado pelos seus discípulos e que dorme, come e fala apenas bobagens. Vejamos um pequeno trecho da peça, pois é possível sentir o desprezo pela filosofia e pelos filósofos por parte dos governos e sociedades autoritárias logo no seu nascimento:

> o Pai, Estrepsíades, e o filho, Fidípedes, estão dormindo em uma casinha na cidade grega de Atenas que fica em frente ao "pensatório" de Sócrates.
> **ESTREPSÍADES**: Não, de modo algum, nem me fales nesse hípico! Esse deus é o causador das minhas desgraças! Mas, se por acaso você gosta de mim, de verdade, do fundo do coração, meu filho, obedeça!

> **FIDÍPIDES**: Mas precisamente em que devo obedecer-lhe?
> **ESTREPSÍADES:** Mude logo os seus hábitos e vá aprender o que eu aconselhar.
> **FIDÍPIDES**: Então fale, que ordena?
> **ESTREPSÍADES**: E você obedecerá um pouquinho?
> **FIDÍPIDES** Sim, por Dionisio, obedecerei.
> **ESTREPSÍADES**: Olhe ali (aponta a casa de Sócrates). Você está vendo aquela portinha e aquele casebre?
> **FIDÍPIDES:** Estou vendo. Papai, de fato o que é aquilo?
> **ESTREPSÍADES** (Declamando.): De almas sabias é aquilo um "pensatório". . . Lá moram homens que, quando falam do céu, querem convencer de que é um abafador, que está ao nosso redor, e nós. . . somos os carvões! Se a gente lhes der algum dinheiro, eles ensinam a vencer com discursos nas causas justas e injustas.
> **FIDÍPIDES**: Mas quem são eles?
> **ESTREPSÍADES**: Não sei ao certo seu nome. (Solenemente.) São pensadores meditabundos, gente de bem!
> **FIDÍPIDES**: Ah! Já sei, uns coitados! Você está falando desses charlatães, pálidos e descalços, entre os quais o funesto Sócrates e Querefonte. . .[1]

Dizem, também, que os filósofos são aqueles seres que tudo complicam, e seus discursos são inatingíveis, sem fim, que se fossem cozinheiros transformariam arroz e feijão em algo indecifrável. E, mais ainda, que a filosofia é algo sem a qual e com a qual fica tudo tal e qual. Ou seja, que filosofia é algo inútil.

O poeta português Fernando Pessoa (1888-1935), escreveu, sob o pseudônimo de Alberto Caieiro, em Poemas Inconjuntos (1913-1915) algo interessante sobre este pensamento da filosofia como algo inútil que, creio, seja importante refletirmos neste momento:

> Não basta abrir a janela
> Para ver os campos e o rio.
> Para ver as árvores e as flores.
> É preciso também não ter filosofia nenhuma.
> Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
> Há só cada um de nós, como uma cave (adega)
> Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
> E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
> que nunca é o que se vê quando se abre a janela.[2]

---

[1] Aristófanes. *As Nuvens* seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução de Gilda Maria Reale Strazynski. - 4 ed. - São Paulo: Nova Cultural, 1987. (coleção pensadores)
[2] Fernando Pessoa, *Poemas Inconjuntos*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguiar, 1977. P. 231

Parece-nos, nestes versos (filosóficos), que a filosofia é algo “inútil” sem a qual é melhor viver. Mas, se nós observarmos atentamente esta maneira de pensar (de filosofar) do poeta, é uma maneira de posicionar-se criticamente frente ao pensamento inútil, apartado da realidade. No dizer do poeta, esta filosofia é aquela em que o homem fica fechado em seu mundo das idéias, do pensamento, em seu quarto escuro, como se ele não fosse um ser, mas uma cave (adega), num lugar escuro, fechado, pensando na vida, enquanto a vida passa, ou acontece (num mundo) para fora da janela.

A filosofia que surgiu na Grécia é justamente aquela do pensador que escancara as janelas para a sua realidade e que toma uma atitude e não silencia frente os problemas da realidade. O filósofo é aquele ser que se preocupa com sua realidade e busca conhecer todos os problemas que possam existir. Sócrates, o pai da filosofia, refletia sobre sua cidade, Atenas, sua sociedade e perturbava a muitos com suas reflexões, com os debates que mantinha com os jovens sobre a política, a economia, enfim com a forma como os poderosos governavam, administravam autoritariamente a *polis.* Talvez por isso mesmo tenha sido ridicularizado por Aristófanes aliado dos poderosos.

O filósofo dos nossos dias, como Sócrates, é aquele que, por exemplo, não se fecha em uma adega, mas sim abre as janelas de sua casa para denunciar a morte do rio Tietê por falta de tratamento adequado de esgotos ou diante de atitudes irresponsáveis de algumas indústrias poluindo o ar, destruindo o meio ambiente, de políticos preocupando-se com seus próprios interesses e de seus grupos deixando de lado as questões importantes para a comunidade que o escolheu como seu representante; da maneira anti-ética com que muitos empresários, médicos, advogados, juízes exercem suas profissões etc. O filósofo de verdade questiona as verdades da televisão, dos jornais, dos livros, dos filmes e se uma novidade aparece, ele quer logo conhecer suas bases, seus princípios. Se um amigo do saber se depara com um problema, ele não se acomoda enquanto não encontra um caminho para sua resolução. Se filosofar fosse ficar pensando feito um lunático na vida, ou na morte da bezerra, então o poeta, e mesmo o criador teatral teriam toda a razão, seria melhor que não se tivesse

filosofia nenhuma. Mas o filosofar que teve sua base na Grécia antiga quer investigar, questionar, transformar a realidade.

E, quem pode ser filósofo? Será que apenas aqueles que estudam filosofia é que podem ser filósofos? E o educador, o administrador de empresas, o médico, a enfermeira, a secretária, o gestor de negócios internacionais, os comunicadores estes não podem ser filósofos? Para responder a essa importante pergunta vamos ouvir um grande filósofo marxista italiano que viveu no início do século XX, Antonio Gramsci:

> *O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato "filosófico" bem mais importante e "original" que a descoberta por parte de um gênio filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais.*[3]

O filosofar enquanto visão crítica e responsável para a realidade, que proporciona a própria concepção de vida e não aquela que as classes dominantes querem fazer acreditar, não é apenas para os escolhidos “os filósofos”, mas, tem que estar presente na vida de todo ser humano, já que ele tem que ter o seu próprio olhar questionador, investigativo frente a sua vida e de sua sociedade. O administrador de empresas, o contador, o educador... tem que ser um amante do saber, estar sempre às voltas com o conhecimento, seja em relação a sua profissão e como cidadão preocupado com a vida em sua cidade, sociedade. E, afinal, não é justamente filosofia o que faz Pessoa em seu poema ao dizer para seus leitores: - abandonem o mundo do pensar pelo pensar, ou seja, deixem de trancar-se no quarto escuro das idéias abstratas, afastadas da realidade e abram as portas do pensamento para refletir sobre a vida que está acontecendo para alem da janela. Para filosofar sobre os problemas da realidade, da vida.

A realidade impõe aos seres humanos problemas a serem resolvidos. É, justamente o pensar e voltar atrás no pensamento, refletir, sobre os problemas

---

[3] apud em Marcos Francisco Martins, *Sobre o Valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci [sd]. (texto)*

que se colocaram no caminhar da humanidade que fez o ser humano desenvolver-se. A existência humana transcorre normalmente, segue seu curso, até que se depara com algo que lhe obriga a refletir. Esse algo, o problema, exige dos seres humanos uma atitude que não é habitual e espontânea, no dizer de Demerval Saviani:

> [...] o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E, é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos no nome de problema. Eis, pois, o objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência.[4]

Esse algo, os problemas, são na visão de Saviani, as necessidades que se impõe a todos os homens no decorrer de suas existências e que deve responder com uma atitude reflexiva. Reflexão que é um re-pensar, ou ainda um pensar com consciência. Nas palavras de Saviani:

> Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E isto é filosofar.[5]

Mas, todos os homens se defrontam com problemas a serem resolvidos e refletem sobre esses problemas. Pois, aí está uma grande diferença entre o refletir filosófico e qualquer tipo de reflexão. O refletir filosófico coloca algumas exigências: busca da profundidade do problema, ter rigor e ver o problema de forma global. A busca da profundidade é justamente um mergulho nas águas profundas do problema, para conhecer o que pode estar submerso. Ser radical ir por lugares totalmente desconhecidos e inseguros. Ter rigor procurar as certezas sobre o problema de forma lógica metódica sem a influência das emoções. O ponto de partida do rigor é a profundidade, proceder rigorosamente, metodicamente na procura pela raiz do problema, separando o que é apenas uma visão superficial, genérica, uma solução apressada da ciência. Ver o problema de

---

[4] Demerval Saviani. *Do Senso Comum à Conciência Filosófica.* 12ª. Ed. Campinas: Autores Associados. 1996, p. 10.
[5] Idem.

forma global vê-lo em todas as suas nuanças e não apenas de maneira parcial, enxergá-lo de forma total.

No entanto, refletir sobre os problemas da vida não basta aos amantes do conhecimento. Não basta escancarar a janela e ver o rio Tietê e sua destruição, **é preciso sim, refletir e muito** sobre esta destruição, mas, principalmente, **tomar uma atitude** frente a ela. Uma atitude filosófica.

Para poder compreender melhor, apreender a realidade e posicionar-se criticamente frente à ela é preciso ser amigo do saber, isto é, ler, estudar o mais que se puder sobre o que se vê. A morte do rio Tietê, por exemplo, não tem a ver apenas com o fim de um rio que nos enoja quando passamos na avenida marginal em São Paulo, ou que enche e inunda a casa de quem vive próximo a ele. Quando se toma uma atitude filosófica sobre esse problema, isto é quando se aprofunda nas reflexões de forma rigorosa e globalmente percebemos muito claramente que este desastre ambiental, social é resultado do (mal) comportamento humano (Ética), ou de irresponsabilidade política (dos políticos e dos cidadãos brasileiros), tem a ver com a economia (as indústrias e o emprego), com o enfeamento da cidade (estética), como também com as ciências, a biologia, a química, a física e etc.

O estado de nossa sociedade não é um ato impensado, porque é assim mesmo e pronto. A indústria que contribuiu para poluir o rio Tietê, a prefeitura que não tratou o esgoto, ou o cidadão comum que jogou seu sofá velho no rio, não fizeram isto sem saber das conseqüências. Da mesma forma que a miséria por que passa grande parte da sociedade brasileira, não foi algo que aconteceu por acaso, ou por que Deus quis. Os políticos e empresários irresponsáveis ou aquele ser que na calada da noite jogou seu sofá velho no rio fizeram isto mesmo sendo seres racionais, no entanto, não são amigos do saber, do refletir filosoficamente, não se importaram sobre as conseqüências dos seus atos para com a sua sociedade, com o planeta, enfim. E o que é ainda pior, muitos pensadores permaneceram no mundo de suas idéias, nas nuvens, sem tomar uma atitude, sem colocar os saberes em ação.

É importante sabermos que filosofar é muito mais que ser racional, que pensar, afinal, como foi dito, todos aqueles que destroem o universo (indivíduos, grupos ou sociedades) são seres racionais e muitos deles extremamente inteligentes, no entanto, conduzem suas ações para uma finalidade destrutiva. Para melhor compreender essa característica desumana da racionalidade, e sobretudo do pensar somente em si, busquemos uma ajuda do pensador Edgar Morin:

> *De fato, a falsa racionalidade, isto é, a racionalização abstrata e unidimensional, triunfa sobre as terras. Por toda parte e durante décadas, soluções presumivelmente racionais trazidas por peritos convencidos de trabalhar para a razão e para o progresso e de não identificar mais que superstições nos costumes e nas crenças das populações, empobreceram ao enriquecer, destruíram ao criar. Por todo o planeta, o desmatamento e a retirada das árvores em milhares de hectares contribuem para o desequilíbrio hídrico e a desertificação das terras. As grandes monoculturas eliminaram as pequenas policulturas de subsistência, agravando a escassez e determinando o êxodo rural e a favelização urbana. Como diz François Garcynsdi, "este tipo de agricultura cria desertos no duplo sentido do termo - erosão dos solos e êxodo rural" ... Desse modo, o século XX viveu sob o domínio da pseudo-racionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas para a humanidade.*[6]

O que caracteriza especialmente a espécie humana é o seu poder de transformar a natureza através do trabalho. Todo ser humano tem o poder de transformar conscientemente a natureza, fazendo uso de um instrumento que parece ser próprio dele: a razão. No entanto, como é possível perceber no texto do educador francês Edgar Morin, o homem radicalizou o uso da razão e fez com que a *racionalização abstrata e unidimensional, triunfasse sobre as terras.* Para se construir a felicidade individual, da espécie humana e das sociedades é preciso muito mais que racionalidade, ou de contar com gênios cientistas e filósofos que reflitam sobre isso, é fundamental que cada ser pense, reflita com sabedoria, que cada um de nós seja um amante, amigo do saber. Mas, sobretudo é necessário colocar em ação o resultado das análises críticas feitas sobre os problemas

---

[6] *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 4ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

surgidos ou criados pelas sociedades que é a única maneira de se transformá-la em algo melhor.

Mas, como fazer para refletir criticamente, conscientemente?

Para se refletir com sabedoria sobre a realidade, em relação ao comportamento humano, a ética, a política, a cidadania, o trabalho, a produção, ou a estética, além do nosso próprio olhar, contamos com a ajuda das reflexões filosóficas desenvolvida ao longo da história da humanidade, tanto aquelas que estão na base da filosofia: Sócrates, Platão, Aristóteles e outros grandes pensadores que fizeram a história da filosofia, Karl Marx, Kant, Gramsci, como com poetas, músicos, escritores que são filósofos como Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Chico Buarque de Holanda, Millör Fernandes, Betinho, Renato Russo entre outros. É bom lembrar que toda reflexão (poema, filme, jornal, internet, televisão, livro, HQ, revistas, música, etc.) que for crítica à realidade é filosófica.

É preciso, ainda, ler, estudar criticamente toda reflexão filosófica, (não somente aquelas dos grandes filósofos, mas também, filmes, desenhos, tv, jornais etc.) posicionar-se frente a elas de forma crítica. Para entendermos esta nova forma de atitude frente aos filósofos, continuemos com o poeta português:

> Falas (o filósofo) de Civilização, e de não dever ser,
> ou de não dever ser assim.
> Dizes que todos sofrem, ou a maioria de todos,
> Com as coisas humanas postas desta maneira.
> Dizes que se fossem diferentes sofreriam menos.
> Dizes que se fossem como tu queres, seria melhor.
> Para que te quereria ouvir?
> Ouvindo-te nada ficaria sabendo.
> Se as coisas fossem diferentes, seriam diferentes: eis tudo.
> Escuto sem te ouvir.
> Se as coisas fossem como tu queres, seriam só como tu queres.
> Ai de ti e de todos que levam a vida
> a querer inventar a máquina de fazer felicidade![7]

[7] Idem

O pensador crítico é aquele que se posiciona de forma radical, isto é, que vai à raiz, dos problemas da realidade e toma uma posição coerente e racional, mas sua posição pode e deve ser constantemente questionada, investigada. A leitura e o estudo sobre filosofia, seja um complicado texto de Aristóteles ou uma gostosa leitura de um "quadrinho" do (filósofo Millör Fernandes), deve ser sempre um diálogo e um debate entre o locutor que diz as reflexões filosóficas (mesmo que escritas ou desenhadas) com o interlocutor que o escuta, e que sendo também um pensador crítico tem as suas próprias posições. Se isto não acontecer, aquele que escuta será sempre um ouvinte passivo e nunca um crítico ou como diz o poeta: *escuto sem te ouvir, ouvindo-te nada ficaria sabendo*, no lugar da felicidade ou das transformações necessárias ficaria o dever ser tal e qual aquilo que se ouve. Ser filósofo ou um pensador crítico, é tomar a atitude de encarar nossos problemas (pessoais e coletivos) de frente, procurando descobrir os motivos de seu surgimento e as maneiras de poder superá-los. E, sobretudo, tomar a atitude de superá-los.

Considerações Finais

Para finalizar esta minha "defesa" da filosofia como uma atitude frente aos problemas surgidos pelo caminhar da humanidade, que deve ser uma constante na vida de todo ser humano, creio seja interessante recorrer a um outro grande poeta, mas desta vez brasileiro, Carlos Drummond de Andrade, em um de seus poemas mais conhecidos:

No meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas

> Nunca esquecerei que no meio do caminho
> Tinha uma pedra
> Tinha uma pedra no meio do caminho
> No meio do caminho tinha uma pedra.[8]

O ser humano, em seu caminhar pela história, em sua viagem planetária encontrou muitos desafios pela frente. Felizmente soube resolver muitos deles com sabedoria e com meticulosa atenção; cuidadosamente, conseguiu ultrapassar as pedras que se lhe impuseram ao caminho. Outras tantas vezes, no entanto, sem paciência, ou com a arrogância própria de quem pensa tudo saber, explodiu seus desafios, suas pedras, atomicamente, quase que destruindo o caminho. Refletindo novamente com Morin:

> A comunidade de destino planetário permite assumir e cumprir esta parte de antropo-ética, que se refere à relação entre indivíduo singular e espécie humana como um todo. Ela deve empenhar-se para que a espécie humana, sem deixar de ser a instância biológica-reprodutora do humano, se desenvolva e dê, finalmente, com a participação dos indivíduos e das sociedades, nascimento concreto à Humanidade como consciência comum e solidariedade planetária do gênero humano. A Humanidade deixou de constituir uma noção apenas biológica e deve ser, ao mesmo tempo, plenamente reconhecida em sua inclusão indissociável na biosfera; a Humanidade deixou de constituir uma noção sem raízes: está enraizada em uma "Pátria", a Terra, e a Terra é uma Pátria em Perigo. A Humanidade deixou de constituir uma noção abstrata: é realidade vital, pois, está doravante, pela primeira vez, ameaçada de morte; a Humanidade deixou de constituir uma noção somente ideal, tornou-se uma comunidade de destino, e somente a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a Humanidade é, daqui em diante, sobretudo, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um[9]

O ser humano tem que ter consciência de que é parte integrante de um universo, que com ele se harmoniza, se equilibra. Ao tomar atitudes impensadas, ou egoístas para resolver os problemas (as pedras que lhe travam o caminho), ao se omitir, ficar fechado em seu quarto escuro, ainda aceitar tudo que lhe aflige

[8] Carlos Drummond de Andrade, *Uma pedra no meio do caminho:* Rio de Janeiro: C.D. Andrade, 1967

[9] Edgar Morin, op. cit., p 114.

sem questionar, criticar, coloca em desequilíbrio o universo. O indivíduo que na calada da noite, às ocultas, joga seu sofá velho nas águas do rio, porque ninguém está vendo, deveria saber que esse ato se voltará contra ele e toda a sua comunidade, mesmo que ele tenha se deslocado muitos quilômetros de distância de sua casa. Ainda que consiga colocar seu sofá velho, juntamente com o lixo atômico, a ser jogado para fora da órbita terrestre.

Para termos idéias deste destino planetário de todos os seres basta voltarmos a pensar no pobre rio Tietê que ao passar pela região metropolitana de São Paulo recebe em suas águas outrora cristalinas, todas as descargas de irracionalidade (no sentido de não reflexão) e irresponsabilidade humana. Carrega consigo este peso por todo o Estado de São Paulo livrando-se dele, juntamente com os venenos e descuidos dos agricultores interioranos, no rio Paraná. Esse pobre coitado, junta às suas águas e às misérias de sua própria existência, as águas do fétido Tietê. O rio Paraná torna-se um mar de sujeira e se junta ao rio da Prata, prata pois por aí passavam as embarcações com esse valioso metal extraído pelos colonizadores espanhóis, atualmente reflexo das escamas dos peixes mortos na superfície de suas águas e em seguida, deságua no Oceano Atlântico. Sujeiras que viajam por mares densamente navegados e emporcalhados com os vazamentos dos navios de petróleo e de outros agentes destruidores e permanentes, juntam suas águas, no cabo da Boa Esperança, ao Oceano Índico e mais tarde ao Pacífico. Pacífico que banhará o litoral das Américas e que certamente recolocará nos rios das Américas todas as porcarias que carregara em suas águas. E, assim, *como todo rio é um braço que se abraça*, lembrando a fala do poeta, todo egoísmo e irresponsabilidade (**des**) humana descarregada nas águas do pobre Tietê, certamente, o encontrarão um dia, novamente.

Enquanto a humanidade estiver caminhando muitas pedras encontrará. Se cegar-se sobre os desafios a serem resolvidos, ou se passar por cima da pedra, sem refletir filosoficamente, poderá acontecer o mesmo que aconteceu com o rio Tietê, a destruição.

Talvez, no entanto, um dos desafios mais difíceis para a humanidade resolver é que o caminhar dos seres pela história, essa viagem planetária pelo universo, diz respeito à humanidade toda, e as pedras que encontra e encontrará, assim como a sua solução é da humanidade inteira e **não somente** de cada ser ou de um pequeno grupo.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Uma pedra no meio do caminho:* biografia de um poema. Apresentação de Arnaldo Saraiva, seleção e montagem, Carlos Drummond de Andrade - Rio de Janeiro: C.D. Andrade, 1967

Aristófanes. *As Nuvens* seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução de Gilda Maria Reale Strazynski. - 4 ed. - São Paulo: Nova Cultural, 1987. (coleção pensadores)

Martins, Marcos Francisco. *Sobre o Valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci* [sd]. (texto).

Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. - 4ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

PESSOA, Fernando (Alberto Caieiro). *Poemas Inconjuntos* in Fernando Pessoa obra poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguiar, 1977.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1996. - (Coleção educação contemporânea)

SÓCRATES. *Introdução* em *Diálogos*, seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, tradução e notas de José Cavalcante de Souza; 4ª ed., São Paulo : Nova Cultural [coleção pensadores], 1987.

O autor:

Este texto foi apresentado no Simpósio de ensino de Filosofia na PUC do Paraná em Curitiba, Abril de 2003.

Paulo Romualdo Hernandes é professor de Filosofia e Ética, Filosofia da Educação, Metodologia do Trabalho Científico, na UNOPEC - Sumaré. Graduado em Filosofia, mestre e doutorando em Educação na área de Conhecimento, Linguagem, Educação e Arte pela Faculdade de Educação da UNICAMP. email prhernandes@uol.com.br

A DIDÁTICA PÓS-MODERNA EM QUESTÃO

THE POST-MODERN DIDACTICISM AT STAKE

Eliana Nunes da Silva
UNOPEC/Sumaré

RESUMO: O presente artigo coloca em discussão a trajetória da Didática no Brasil, no seu processo de reconstrução teórica desde os anos 80. Analisa suas tendências teóricas mais importantes, situando-as no contexto atual de crise dos paradigmas, e aponta como tendência predominante hoje o referencial pós-moderno. Problematiza sobre seu recuo em relação às abordagens críticas que vinculam prática educativa com prática social, e sua proximidade com as políticas reformistas que articulam o discurso ideológico da inovação pedagógica como caminho para a transformação da escola.
PALAVRAS-CHAVE: Didática; Pós-Modernidade; Tendências Pedagógicas

ABSTRACTIC: The present article places in discussion the path of the Didacticism in Brazil, in its process of theoretical reconstruction since the eighties. It analyzes the most important theoretical tendencies, placing them in the current context of paradigms crisis, and it points to today's predominant tendency of post-modern referencial. It problematizes on its retreat regarding the critical approaches that link educacional practice with the social practice, and, its proximities with the reforming politics that articulate the ideological speech of the pedagogic innovation as a means for the school transformation.
KEY WORDS: Didacticism; Post-modernity; Pedagogic tendencies.

Introdução

Nas últimas décadas temos vivido, no campo da pesquisa em Educação, a chamada "crise dos paradigmas" que alimenta um caloroso debate em torno das teorizações na Pedagogia. Supostamente marca um momento de ruptura com o referencial marxista, que centra suas análises sobre a escola tomando por base a crítica ao seu papel na sociedade capitalista.

O discurso pós-moderno dá por superado este quadro explicativo, engendrando novas temáticas que irão enfocar o universo micro (e não macro) dos sujeitos, a subjetividade, a descrição da diversidade cultural produzida no cotidiano. A base na infra-estrutura econômica não é mais o ponto de partida para as reflexões sobre os problemas da escola e da sociedade.

As implicações deste debate recaem sobre o trabalho pedagógico nas escolas. Os professores ora se sentem atraídos pelo discurso da inovação pedagógica, ora reconhecem como válidas as críticas que denunciam a despolitização contida no discurso da inovação. A ambigüidade que retrata a produção do conhecimento pedagógico hoje revela o contraditório caminho entre propor alternativas para a prática pedagógica nas escolas (visando sua democratização), e criticar as bases teóricas e ideológicas implícitas nas teses que defendem a inovação pedagógica e que embasam as políticas reformistas.

Temas como a Inclusão, as Competências, a Pedagogia das Diferenças, dentre outros, fomentam as reformas educativas em curso, no cenário nacional e internacional. Dentro das tendências reformistas encontramos um discurso de respeito às diferenças, de valorização do outro, de ampliação da igualdade social. No contraponto, a crítica enfatiza a relação entre educação, globalização e neoliberalismo, questionando o discurso do "novo" como ideológico e estratégico para os objetivos de reprodução do capitalismo, e, portanto, de exploração entre os homens.

Entre as reformas, as alternativas e a crítica, como se situa o campo da Didática? Como a Didática tem assimilado o referencial pós-moderno nas suas teorizações, e quais as implicações desta assimilação no seu processo de reconstrução?

A Didática no Brasil: alguns recortes teóricos

O ponto de partida de nossa análise destaca o movimento de revisão da Didática como marco histórico da Pedagogia brasileira na década de 80. Partindo da problematização do esvaziamento teórico-político da Didática nos cursos de formação de professores brasileiros, o desafio colocado pelos teóricos engajados era o de superação de uma Didática Instrumental rumo à construção de uma Didática Fundamental (Candau, 1997).

Na obra *Rumo a uma Nova Didática*, Candau (2002) sintetiza os pressupostos teóricos delineados no 1º. Seminário "A Didática em Questão" realizado na PUC/RJ em 1982 , e anuncia:

> *A Didática passa por uma momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm de ser construídos através do trabalho conjunto dos profissionais da área com os professores de primeiro e segundo graus. É pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática.* (Candau, 2002, p.14)

A passagem revela grande expectativa que se abre, em torno da polêmica sobre o papel da Didática na formação dos educadores brasileiros, de reformulação teórica alimentada por um referencial crítico, o qual explicita o compromisso político "chamando" os professores para este engajamento. Num período pós-ditadura, este fôlego marcou a educação no ensejo de superar a cultura tecnicista instalada no meio educativo e politizar o pensamento pedagógico.

O referencial marxista se firma nas análises no interior da Pedagogia, tomando como princípio a relação entre realidade educacional e realidade social, de

modo a explicar as concepções e práticas pedagógicas como sendo norteadas pela visão liberal de sociedade.

Saviani (2001), em *Escola e Democracia*, analisa as tendências pedagógicas marcantes na escola brasileira, e esclarece:

> *(...) Se as pedagogias tradicional e nova podiam alimentar a expectativa de que os métodos por elas propostos poderiam ter aceitação universal, isto devia-se ao fato de que dissociavam a educação da sociedade, concebendo esta como harmoniosa, não-contraditória. Já o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. (...) Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de 'pedagogia revolucionária', não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção.* (Saviani, 2001, p.75-76)

A obra de Saviani torna-se referência no pensamento pedagógico brasileiro, quando este autor elabora a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta de ação concreta para a escola pública, ao preconizar a democratização dos conteúdos sócio-culturais, científicos e artísticos para as classes populares. (Saviani, 1997). Esta corrente pedagógica influenciou um grande número de educadores brasileiros, com expressão no meio acadêmico.

Do marco teórico que ganha expressão histórica na Pedagogia brasileira (década de 80), com o movimento "A Didática em Questão" e o referencial marxista lançado pela Pedagogia Histórico-Crítica, surgem pesquisas na década de 90 que irão analisar o movimento de reconstrução da Didática.

Marilda da Silva (1995), na obra *Controvérsias em Didática* analisa o movimento "A Didática em Questão" e, na sua conclusão, enfatiza a necessidade de continuidade deste movimento que, na sua expressão, se encontra "bastante quebradiço".

A autora valoriza, no movimento, a problematização sobre a natureza técnica da didática, e a necessidade de situá-la historicamente, contextualizando a prática pedagógica mediadora entre a sociedade e a escola. No entanto, conclui que o movimento levantou questões de cunho epistemológico, mas a falta de definição dos fundamentos comprometeu o seu processo de reconstrução. Oliveira (1998), ao fazer um balanço do desenvolvimento da Didática no Brasil e das tendências teóricas que se configuram nas pesquisas da área - fruto do movimento de revisão - afirma:

> *(...) as posições defendem a ruptura com as propostas prescritivas do momento liberal; o compromisso com o ensino voltado para os interesses das classes populares; a importância do não-desconhecimento do papel que o ensino e a escola vêm assumindo no sentido de favorecer, ao mesmo tempo, a reprodução e a transformação sociais*. (Oliveira, 1998, p.22)

A autora explicita, ainda, a diversidade das posições e tendências teóricas, a respeito do conteúdo/concepção de ensino no interior da Didática. Segundo ela, duas grandes posições se dividem: a primeira, com base na psicologia, trata o ensino na perspectiva da aprendizagem; a segunda, com base na sociologia, trata o ensino na perspectiva da prática social. Nestes troncos destacam-se as pesquisas com aporte no construtivismo, nos estudos etnográficos sobre o cotidiano escolar, temáticas em torno da avaliação, fatores subjetivos e culturais no processo de formação docente. Assim sintetiza:"(...) no presente momento de desenvolvimento, uma forte tendência na disciplina didática é de se discutir com os futuros professores a prática docente, buscando instrumentalizá-los para a construção de uma nova prática". (p.25)

No entanto, a problematização que fazemos é no sentido de que, sob qual olhar ideológico se constrói essa "nova prática". Temos notado que, no interior da Didática, esse discurso da inovação tem sido predominante, o que nos leva a supor, também, que ele se distancia, por um lado, de um olhar mais crítico quando aborda a relação escola-sociedade, e se aproxima, por outro lado, das políticas oficiais propagadoras das reformas educativas.

Para fundamentar tal suposição, tomaremos como objeto de análise uma das obras de uma teórica bastante conceituada no campo da Didática. Em *Pedagogia das Diferenças na sala de aula*, Marli André (1999) sintetiza a recente teorização do sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Tomando por base o referencial do autor, André organiza, nesta obra, uma coletânea de artigos que discutem (através de pesquisas do cotidiano escolar brasileiro) as possibilidades de superação do fracasso escolar. A tese central é de que os professores saibam trabalhar com as diferenças sócio-culturais dos alunos, de modo a ampliar suas possibilidades de sucesso na aprendizagem.

Sobre seus pressupostos, afirma:

> *As pedagogias diferenciadas assumem as idéias mestras da **escola nova**: o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio. Assumem também os princípios das **correntes construtivistas** e **interacionistas** de que a aprendizagem ocorre através de um **processo ativo** de envolvimento do aprendiz na **construção de conhecimentos**, que*

> *decorrem de suas interações com o ambiente e com o outro. Enfatizam o ensino voltado para as* ***competências*** *e o trabalho com projetos, pesquisas e situações-problema.* (André, 1999, p.19 - grifo nosso)

A autora afirma que pôr em prática o ensino diferenciado supõe vencer preconceitos. Para isso, adverte:

> *(...) é preciso vencer a tendência de ver tudo de forma linear e unidirecional. Dizer 'enquanto a sociedade, a escola, os alunos, os pais, os programas não se modificarem, eu não posso fazer nada' é uma posição muito cômoda e paralisante. Seria absurdo negar o* ***peso dos fatores estruturais****, diz Perrenoud, mas é preciso vencer a imobilidade diante deles e* ***relativizar o seu papel****.* (Idem, ibid., p.21 - grifo nosso)

A inovação na Didática ganha sentido nesta passagem:

> *É nesse momento que se tornam mais necessárias algumas disposições como a* ***flexibilidade****, a* ***criatividade****, a* ***coragem de inovar****. É preciso ser* ***flexível*** *para pôr em dúvida formas de organização escolar correntes, soluções e caminhos já percorridos. É preciso ser criativo para* ***inventar novas formas de organização*** *e de ação. É preciso ter* ***coragem de correr riscos****, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo*. (Idem, ibid., p.24 - grifo nosso)

Ao adotar o referencial de Perrenoud como embasamento para as práticas pedagógicas inovadoras, André afirma:

> *Suas propostas de uso da avaliação formativa, de construção de uma pedagogia diferenciada, de trabalhar em torno das competências oferecem valiosas pistas para quem deseja enfrentar o grande desafio de* ***atenuar as desigualdades que estão presentes na escola****, fazendo com que não apenas uma parcela, mas todos os alunos apropriem do saber sistematizado.* (Idem, ibid., p.12 - grifo nosso)

O recorte teórico constitui-se num indicador dos "novos" rumos que a ciência didática vem tomando na produção acadêmica. O destaque das palavras-chaves procura revelar a elaboração de uma ideologia da inovação dos métodos de ensino, que depende mais da "coragem", da "flexibilidade", "criatividade", da "aceitação das incertezas", o que supõe "relativizar o peso dos fatores estruturais" para conseguir "atenuar as desigualdades presentes na escola", atribuindo ao professor um percurso individual que independe das condições concretas de trabalho, além do que, projeta uma expectativa de mudança na escola indiferente ao sistema econômico gerador das desigualdades sociais.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XI ENDIPE), realizado em Goiânia (GO) em maio de 2002, trouxe como tema central *Igualdade e Diversidade na Educação*. Nos simpósios, mesas-redondas e painéis, ganharam destaque discussões em torno de temáticas sobre Inclusão Escolar, Construtivismos, Saberes e Competências, Reinvenções Curriculares, Tecnologias e Educação, Relativismo Cultural, "Reconceptualizaciones de la didáctica", dentre

outros, sendo que a conferência de abertura trazia como tema “Identidades culturais no contexto da globalização”.

Se entendermos que o importante congresso nasce do movimento de revisão da Didática na década de 80, que naquele contexto colocou que a perspectiva fundamental da Didática “analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam (...)”, e que, nesta perspectiva, “a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social (...)” (Candau, 1997:21), problematizamos se os (novos) rumos que a didática fundamental tomou refletem o contexto em que estamos vivendo de “crise dos paradigmas”, e se, sua teorização em construção tende ao distanciamento do referencial marxista e, portanto, à incorporação do referencial pós-moderno .

Numa das obras que inaugura no Brasil o debate em torno da questão da “crise dos paradigmas”, organizada a partir de reflexões dos principais representantes da chamada “Pedagogia Crítica”, Giroux (1993) ao analisar as apropriações do discurso pós-modernista, afirma:

> *Nessa perspectiva, todas as alegações em favor da existência de uma razão universal e de uma competência imparcial são rejeitadas em favor de uma parcialidade e de uma especificidade do discurso. As abstrações gerais que negam a especificidade e a particularidade da vida cotidiana, que varrem da existência o particular e o local, que suprimem a diferença, em nome da universalização das categorias, são rejeitadas como totalitárias e terroristas.*
>
> *(...) Lidos de forma mais positiva, os pós-modernistas estão argumentando em favor de uma pluralidade de vozes e de narrativas, isto é, em favor de diferentes narrativas que apresentem o não-representável, em favor de estórias que surjam de lutas historicamente específicas. De forma similar, o discurso pós-moderno está tentando, com sua ênfase no específico e no normativo, situar a razão e o conhecimento no interior - e não no exterior - de configurações particulares de espaço, lugar, tempo e poder.* (Giroux, 1993, p.51-52)

Em obra mais recente, Goergen (2001) reflete sobre as relações entre *Pós-Modernidade, Ética e Educação* . Num quadro histórico/filosófico apresenta, em síntese, os conceitos de modernidade e pós-modernidade e o enfrentamento teórico entre ambos. Reflete sobre os desdobramentos deste debate para a pedagogia hoje.

Sobre este aspecto, analisa:

> *É um discurso resignatário, que abre mão de um projeto social transformador que possa conduzir o homem e a sociedade para além da realidade atualmente vivida. Se qualquer forma de pensamento que aspire a um fundamento passa a ser visto como conseqüência de uma perversa tendência totalitária e ideológica (como são qualificadas as metanarrativas pelos pós-modernos) que esconde o caráter essencialmente efêmero da realidade e das linguagens que lhe dão forma, onde então ancorar um discurso e uma prática pedagógica emancipadora, crítica? Deve, então, a educação também assumir uma posição resignatária, abrir mão de um projeto social e*

> *cultural mais amplo e coletivo para apenas administrar os espaços pequenos, os nexos locais, as vozes do idêntico (...)?* (Goergen, 2001, p.67-68)

O autor adverte sobre a proximidade entre a teoria/discurso pós-moderno com as teses do neoliberalismo. Para isso destaca os novos conceitos de fluxo, localidade, multiculturalidade, tempo flexível/relativo, incertezas, os quais apontam para interesses do capitalismo em curso, conceitos estes que acabam por refletir no campo educativo.

Na sua expressão, o pós-modernismo anda de mãos dadas com o neoliberalismo, quando sucumbe à idéia de adaptação instituída pelo mercado.

O autor finaliza que:

> *Este é o cenário que se descortina para a educação hoje. Sem dúvida, um cenário de crise porque estão sendo desestabilizados os principais alicerces do pensamento moderno sobre os quais se funda, ainda, a prática educativa. (...) São rejeitadas as grandes narrativas, as tradições epistemológicas, a centralidade do sujeito, a história como processo unidirecional, em permanente progresso. O pensamento pós-moderno (...) reflete uma realidade em transformação que precisa ser assumida criticamente pela teoria educacional e refletida na perspectiva de seu significado, presente e futuro, para a prática pedagógica.* (Idem, ibid., p.76)

Newton Duarte, em recente contribuição analisa criticamente o quadro atual das tendências pedagógicas brasileiras, apontando o vínculo existente entre seus pressupostos com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

Ao fazer um balanço do pensamento teórico de autores como Schön, Perrenoud, Nóvoa, dentre outros, os quais têm sido referência no debate sobre a "formação de professores" desde os anos 90, Duarte (2003) revela a constituição de uma "epistemologia da prática", isto é, um conjunto de teorias que expressam um "recuo da teoria" na formação do professor, ao valorizarem os conhecimentos advindos da prática cotidiana.

O autor traça um paralelo entre os princípios que fundamentam a formação do aluno, como sendo os mesmos válidos para a formação do professor, baseados no ideário escolanovista do "aprender a aprender", ideário este que norteia estudos na linha do "construtivismo", do "professor reflexivo" e da "pedagogia das competências".

Assim adverte:

> *(...) de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que a formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores (...), pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores.* (Duarte, 2003, p.619-620)

O autor esclarece que esta desvalorização do saber teórico, presente em autores estrangeiros e brasileiros, e que se tornaram referência no campo dos estudos sobre formação de professores expressa a hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal.

Considerações Finais

Se entendermos que o campo da Didática contribui para a identificação dos sentidos da prática pedagógica nas escolas, sua teorização passa necessariamente por orientações filosóficas que irão assegurar a base de explicação desses (possíveis) sentidos.

Partindo do movimento histórico que marca uma ruptura, vinculando a produção do conhecimento didático com princípios teóricos que explicitam uma concepção crítica de homem, mundo, sociedade e educação, e um compromisso político com a transformação social traduzido em luta pela democratização da escola pública, é possível afirmar que este referencial na Didática está sendo abandonado (porque ultrapassado/superado), e substituído por um outro (novas temáticas) que não se propõe a enxergar as contradições sociais nem criticar os mecanismos produtores dessas contradições, mas irá propor alternativas inovadoras para a prática pedagógica nas escolas que amenizem as desigualdades, partindo da valorização das culturas e da tolerância às diferenças, do respeito à diversidade?

Na produção do conhecimento didático hoje, a incorporação do referencial pós-moderno aponta para um processo de despolitização? Esta problematização ajudaria compreender, também, a ambivalência vivida por nós, educadores, entre tecermos a crítica sobre a realidade educacional, e aderirmos às propostas alternativas que se apresentam neste momento histórico?

Pretendemos, com estas reflexões, apontar que a ciência Didática trava, no seu interior, um processo de grande contradição entre a elaboração de fundamentos que subsidiem a prática pedagógica nas escolas, dentro das possibilidades históricas, e o posicionar-se criticamente frente ao contexto econômico, político, social e educacional, na medida em que as teorias que se aplicam nas escolas hoje e que compõem um modelo atual de Educação, são aquelas que melhor nutrem as políticas reformistas neoliberais que condicionam a educação à lógica do mercado. Nesse sentido, questionamos sobre qual tem sido o papel da universidade e dos intelectuais críticos na legitimação do “pensamento pedagógico pós-moderno”.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

CANDAU, V.M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V.M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.83, p.601-626, 2003.

DUARTE, N (Org.). *Sobre o Construtivismo – contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - XI ENDIPE, Goiânia, 2002, Anais..

GIROUX, H. O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. da (Org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, Ética e Educação*. Campinas: Papirus, 2001.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Munchhausen*. SP: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998.

SANFELICE, J.L. Pós-modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2001.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, M. da. *Controvérsias em didática*. Campinas: Papirus, 1995.

Breve Currículo:

Eliana Nunes da Silva

Pedagoga/ Mestre em Educação pela Unicamp

Professora da graduação em Pedagogia na UNOPEC/Sumaré e na Faculdade de Valinhos

Endereço: Av. Dr. Carlos de Campos nº366 apto 501

Vila Industrial-Campinas/SP

CEP:13032-690

e-mail: eli.nunes@uol.com.br

DA LEI 5540/68 , DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DOS ANOS 90 E DE SEUS IMPACTOS NA FORMACÃO DO PROFESSOR

José Luiz Marques

Resumo: Este trabalho tem como objetivo central organizar uma discussão sobre como a lei 5.540/68 e a reforma universitária dos anos 90 atingiram diretamente o contexto da formação reflexiva de professores e, por conseguinte, o trabalho docente em sua prática cotidiana. Para tanto, apresentamos também uma análise sobre os pontos mais relevantes dessa reforma – a avaliação, a autonomia e o regime político das universidades e faculdades – na perspectiva de discutirmos o ensino e a pesquisa.
Palavras-chave: Educação; Formação; Legislação

ABSTRACT: The main purpouse of this work is to present a study on act 5.540/68 and the university reform nineties attain directly the reflexive teacher `s formation and the teacher`s work in day by day. In pursuing the above porposes, the author also present an analysis of the relevance`s dot these reform – the evaluation, the autonomy and the political regime of the university and the college – to the present a study the teaching and the research.
key - Words: Education; Formation; Legislation

Estudos investigativos sobre a formação de professores, especificamente aqueles direcionados aos professores já atuantes, são produzidos no Brasil e em outros países de forma intensiva a partir do alargamento do atendimento escolar à população e em conseqüência das dificuldades que a escola vem demonstrando em adaptar seus serviços a um público universal, ou mesmo , responder aos níveis de aspirações prescritos historicamente para o seu domínio institucional no mundo contemporâneo. A visibilidade que ganha o professor nas pesquisas educacionais e mesmo nas

reformas escolares recentes promovida em vários países, inclusive no Brasil, não é gratuita; grande parte das demandas e desafios que hoje se colocam para a educação escolarizada é, entre outros fatores, interseccionada com a ação/transformação de seus profissionais.

A ênfase na temática da formação de professores nos estudos educacionais, nas últimas décadas do século XX , encontra seu aporte mais consciente na necessidade de revitalizar a imagem pública da profissão docente face à crise que a instituição escolar vivifica na contemporaneidade e à deterioração que a imagem social do professor vem sofrendo nesses tempos de crise.

A crise que atinge a instituição escolar nos dias atuais expressa -se primordialmente no pouco êxito identificado entre a clientela que se serve de seus serviços, especificamente aquela oriunda das classes populares e perpassa pelo sistema educacional vigente no país a partir da lei 5540/68 e da Reforma Universitária dos anos 90. No Brasil , a duvidosa qualificação da clientela escolar apontada pelos índices oficiais dá-nos uma mostra significativa da dificuldade que a escola vem encontrando no processo de formação de competências em seus alunos; e mais, tais resultados colocam em questão a realidade educacional brasileira, já que a escola como agência social vem encontrando sérios obstáculos em se firmar como uma instituição pública, autônoma, eficiente e democrática.

Assim, a escola parece não mais satisfazer suas funções originais – desenvolvimento intelectual/social das futuras gerações – na sociedade brasileira contemporânea. Vive, pois, uma crise paradigmática, crise que lança o difícil desafio de (re) avaliar a positividade de sua ação, essencial para o desenvolvimento de singularidades/ competências que nos distinguem como humanos , seres históricos e sociais.

Nesse quadro de instabilidade , de um lado, vale dizer, uma promovida pela má formação dos professores e, de outro, pela descrença dos agentes escolares diante do autoritarismo resultante da reforma dos anos 90, os construtores diretos dessa ação institucional, aqueles cuja responsabilidade

reside em revigorar e qualificar o estatuto “perdido” da escola, reascendem no cenário acadêmico.

Tanto quanto a escola, o lugar do professor também encontra-se em crise. Saberes e competências antes validados são agora destituídos, considerados obsoletos, fragmentários , inconsistente e, na maioria das vezes, são vistos como ineficazes para o imediatismo e o consumismo do mundo contemporâneo. Para o professor na atualidade, não basta mais a memória informativa, cristalizada sobre conhecimentos supostamente duradouros. As exigências e demandas atuais apontam para um rompimento das concepções com que a profissão foi organizada no passado.

Explicita ou implicitamente, a “qualidade” parece ser o predicativo reincidente nas produções teóricas quando o assunto é processo de educação institucionalizado e as propostas e investigações em torno da formação de professores.

Contudo, os debates e discussões acerca da qualidade escolar não se restringem à esfera da produção científica; a qualidade parece também configurar-se como o eixo comum de vários outros âmbitos que, por manterem algum vínculo com a escola, comunicam formas específicas de se pensar o processo escolar e a atuação de seus agentes. Podemos inclusive afirmar que a qualidade escolar converteu-se no “ideal comum” das várias metanarrativas institucionais, vale dizer a família, a academia, os setores econômicos, o poder público, os meios de comunicação e outros que hoje circulam na instituição escolar e que a ela imprimem significações.

Apesar desse suposto ideal comum, os propósitos desses âmbitos nem sempre expressam um conjunto coeso de interesses, tampouco estão afinados com uma concepção de qualidade comprometida com a perspectiva de uma escola democrática “vinculada ao combate às desigualdades , às dominações e às injustiças de qualquer tipo” . (Silva , 1996,p. 12) A retórica neoliberal na atualidade é exemplo disso: o projeto neoliberal apropria-se do discurso da qualidade na educação associando-o a objetivos particulares, privados e com proveitos , digamos, bastante circunscritos.

De acordo com Silva (1996,p.65) , o projeto neoliberal de sociedade filia-se à defesa da colonização da educação pelas perspectivas e pelos interesses empresariais e gerenciais e que, em sua presente mutação, atende pelo nome de “Gerência da Qualidade Total”. Nesta concepção, segundo o autor, “a qualidade em educação é vista a partir de uma ótica econômica , pragmática, gerencial e administrativa”. A capacidade da qualidade ocupar o eixo discursivo de diferentes demandas sociais direcionadas à escola deve-se, segundo Enguita (1995,pp. 95-96) , ao caráter polissêmico que esta palavra possui. Para o autor a qualidade:

> “ Converte-se em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam de maior liberdade e mais conexão com os seus interesses, os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. “

Pelos exemplos acima, a retórica da qualidade escolar coexiste nos reclamos de diferentes campos discursivos, inclusive no interior da própria escola, na fala de seus sujeitos. Contudo, pode-se dizer que o que se conota como qualidade , na perspectiva de diferentes práticas institucionais, nem sempre se alinha com propósitos democráticos, tampouco aglutina interesses universais e tampouco ainda se vê no resultado da prática. A qualidade como eixo retórico que circunda a instituição escolar a partir da reforma dos anos 90, obedece, portanto, à lógica de múltiplas narrativas e interesses, assim, a diferentes nexos de poder nos embates do jogo social.

Uma das respostas atuais direcionadas à (re) qualificação da prática escolar, comunicadas pelas políticas públicas e as investigações científicas , é a proposição de projetos de formação em serviço para professores. Propostas estas que visam desde atualizar a prática pedagógica docente face à acelerada produção do conhecimento humano em nossa época, até provocar um

debate mais profícuo, junto a esses agentes, sobre as finalidades educacionais da instituição escolar neste século que se inicia.

Neste trabalho, interessa-nos mais de perto visualizar como a lei 5640/68, bem como a Reforma universitária dos anos 90, em seus aspectos avaliativos , autônomos e políticos, têm interferido no contexto escolar no que tange à "qualidade" da qualificação da formação docente e as possíveis alterações significativas provocadas por elas na prática cotidiana , além de apontar algumas questões consideradas vitais para o trabalho do professor diante das políticas neoliberais.

Para marcarmos traços característicos destes objetivos, realizamos um recuo histórico que possibilita uma visão de como a educação se organizou desde os primórdios e como essa organização se expressa hoje nas relações entre o ensino e a pesquisa.

Nesse sentido , fazemos também uma breve revisão das atribuições imputadas pela reforma dos anos 90, naquilo que concerne mais diretamente a instituição universitária: a avaliação, a autonomia e o regime político.

Ademais, apontamos questionamentos finais , sem a pretensão de respostas prontas, a respeito de como essa reforma universitária atingiu a escola no que se diz respeito à formação e ao cotidiano docente.

AVALIAÇÃO, AUTONOMIA E REGIME POLÍTICO: O PROFESSOR E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DESSE CENÁRIO

> "Se na velha ordem era Deus quem vencia o Diabo, era a virtude que dominava o vício, e era a graça divina que criava o novo homem livre – "livres pela graça de Deus"- na nova ordem deveria ser a educação quem venceria a barbárie, afastaria as trevas da ignorância e constituiria o cidadão. (...)
> A pedagogia adquiriu nas formas de representar o social, uma centralidade política nunca tida antes. Passou a ser pensada como mecanismo central na separação da velha ordem pela nova ordem. Aquela , desprezada como tempo da barbárie, de ignorância, de servidão, de despotismo; esta exaltada como tempo de racionalidade, civilização, liberdade e participação. Uma representação que terminou ocultando a barbárie, o despotismo e

> a exploração da nova ordem capitalista.(ARROYO, 1993, pp. .36-37) .

Assim se expressando, o autor comenta como a escola se articulou durante os tempos para a formação do homem moderno em sua base científica associada às alterações na produção da vida material, bem como Popkewitz (1997, p.75) define *a profissionalização do conhecimento*:

> "assim como o humanismo do século XVIII, a retórica pública do final do século XIX confirmava os nobres mitos do Iluminismo, mas interpretava o mundo e a individualidade através de discursos científicos específicos, formados dentro das comunidades profissionais. O conhecimento especializado, organizado em torno das racionalidades da ciência, visava libertar as pessoas dos limites da natureza e oferecer caminhos rumo a um mundo social mais progressista. Se as pessoas pudessem refletir sobre as suas condições, elas poderiam também analisar meios para racionalmente melhorá-las.(...) nos primeiros 250 anos da história dopais, nosso sistema escolar era constituído de seminários, o que não deixa de ser um ensino, rigorosamente, *profissional*, apesar de este tipo de educação ser hoje denominado "humanística" . Estes "colégios" podem ser considerados um tipo elementar de ensino superior profissional (formação de padres e burocratas) , o que confirma as teses : a) os sistemas escolares modernos iniciam-se pelo ensino superior; b) o ensino superior foi sempre um ensino profissional; c) o que se chama , hoje, de "humanismo", era simplesmente, a forma primitiva de profissionalização."

Essas citações, em especial a de Popkewitz , parecem dimensionar também o conceito de ensino à luz da reforma universitária dos anos 90, através da lei 5.540/68 : da separação de universidades e centros universitários e da redução da duração dos cursos superiores.

Parece-nos que essa Reforma, enraizada nas transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República, nos séculos XIX e XX, tem como objetivos maiores facilitar o acesso ao ensino superior por meio de multiplicações de faculdades, aumentar o número de cursos noturnos e, principalmente, adaptar os currículos às condições do mercado local .

A ideologia de um ensino de caracteres pragmáticos, econômicos e gerenciais parece ser a que permeia toda essa reforma e a que pretende , cada vez mais, dissociar o ensino da pesquisa, portanto, pensar ou falar em democracia , prática do multiculturalismo , em ética, em interdisciplinaridade num contexto , segundo Noronha (1998) " em que o ensino sistematizado é monopólio de classes que detêm o poder, em que o desenvolvimento da ciência , da tecnologia na educação está fortemente vinculado à separação entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, entre a concepção e a execução, oriundas da divisão social e técnica do trabalho", são necessidades urgentes as quais o professor não pode e não deve abrir mão de cumprir, tanto diante do contexto escolar e de seu local de trabalho como também para repensar sua própria formação e (re) qualificação.

Antes de apontarmos alguns questionamentos a respeito do ensino/pesquisa no Brasil e de enfatizar a importância da formação, da qualificação e do trabalho do professor em sala de aula diante da contemporaneidade, vamos nos aproximar mais do que propôs essa Reforma universitária mediante o painel da educação superior no Brasil atual e comentarmos alguns dos pontos mais relevantes dela para este trabalho que desenvolvemos : a avaliação, a autonomia e o regime político.

A AVALIAÇÃO

Os métodos finalísticos que as avaliações do ensino superior assumiram hoje são elementos que podem nos dar um verdadeiro panorama sobre o cenário do ensino/pesquisa. Os seus mecanismos de controle apontam uma evidência de que o setor privado caminha para a competição com a

universidade pública , uma vez que os chamados centros universitários estão se expandindo cada vez mais , adequando seus currículos às necessidades do mercado local, ampliando os cursos noturnos , reduzindo a duração dos cursos superiores, utilizando-se de novas formas para a admissão de novos alunos nos cursos , uma vez que a LDB / 96 deixou de mencionar os vestibulares.

Além disso, o perfil quantitativo dessas avaliações parece direcionar a maior parte do planejamento e das atividades dos cursos superiores para preparar o aluno a prestá-las e a ter um resultado satisfatório que possa, mais tarde, auxiliá-lo a entrar no mercado de trabalho e que possa resultar, também, em uma análise positiva a respeito da instituição na qual estuda.

Nesse contexto, a apropriação e a construção do conhecimento universal assumem um papel secundário e o valor do conhecimento passa a ser visto como imediatista , utilitarista e localizado.

Na corrida para a obtenção de um conceito satisfatório , a instituição universitária acaba por remodelar seus planos , atendendo à demanda do mercado e reduzindo o tempo de curso e, conseqüentemente, oferecendo aos seus alunos o que se chama de conhecimento essencial , de " cesta básica do conhecimento."

A pesquisa quase inexiste e quando existe é banalizada em detrimento dos problemas sociais ou localizada e direcionada para o utilitarismo que, segundo Chauí (1996, p.43)) dá valor à ciência pela

> " quantidade de aplicações práticas que possa permitir. É o uso ou a utilidade imediata dos conhecimentos que prova a verdade de uma teoria científica e lhe confere valor. Os conhecimentos são procurados para resolver problemas práticos e estes determinam não só o aparecimento de uma ciência , mas também suas transformações no decorrer do tempo."

Essas avaliações que , a princípio, revelaram-se de caracteres qualitativos e com o objetivo de melhorar o ensino superior no Brasil, camuflam por trás de sua aparência o grande autoritarismo social dessa reforma , enraizado no liberalismo do século XIX e remontam todo um panorama de desigualdades sociais e de imperialismo já vivido nos séculos passados.

A AUTONOMIA.

Contraditória é a idéia de que a universidade seja autônoma em suas decisões pedagógicas e administrativas . Essa contradição se dá por uma autonomia controlada em sua produção.

O educador , por sua vez, se esbarra em uma cultura de objetivos predeterminados e os seu trabalho acaba por limitar-se a cronogramas, planejamentos quantitativos e processos de avaliação que quase nada avaliam e, muitas vezes, despercebidamente, acaba por assumir-se como um mediador na relação do sujeito com o mercado material , aproximando seu papel de educador ao papel da mídia que, segundo Bruni (1986) “atua como reforço simbólico ao estilo de vida dos contingentes médios já integrados ao mercado material e simbólico dominante e a ação pedagógica se transfigura quase sempre em puro consumo”.

A tarefa do educador/ pesquisador de incentivar a pesquisa e a construção do conhecimento e praticizar a interdisciplinaridade no espaço escolar diante desse contexto é de fôlego, e segundo Dagnino (1994, p.54),

> “um processo de aprendizado social, de construção de novas formas de relação, que inclui de um lado, evidentemente, a construção de cidadãos enquanto sujeito ativos, mas também, de outro lado, para a sociedade como um todo, um aprendizado de convivência com esses cidadãos emergentes que recusam permanecer nos lugares que foram definidos socialmente e culturalmente para eles.”

Assim , as práticas de formação de professores emergem com a responsabilidade de orientar o educador para essa difícil tarefa l e nesse contexto de uma nova racionalidade humana, a profissão docente emerge também como atividade fundamental no cenário social , podendo configurar-se em um futuro, como a profissão por excelência comprometida com a formação da civilidade humana. Segundo Nóvoa (1995, 32) "os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para melhoria do seu estatuto sócio-profissional."

Faz-se urgente a necessidade da pesquisa no meio do professorado, a universidade busca alguns caminhos contribuindo com os cursos de formação e (re) qualificação, mas ainda não encontrou o meio eficaz de levar a pesquisa ou mesmo incentivá-la no âmbito escolar de ensino fundamental e médio.

O questionamento central , por assim dizer, desta nossa incursão no processo dos cursos de prática de formação de professores seria o de como a universidade tem contribuído para a indissociação ensino/pesquisa na escola diante das reformas neoliberais dos anos 90?

Segundo Cunha (2000, p.97)

> "a concepção da autonomia financeira e funcional tem sido muito discutida devido aos interesses envolvidos. De um lado, estão os reitores e os sindicatos de docentes e de funcionários, junto com as entidades estudantis, que defendem a manutenção do pessoal como parte integrante do funcionalismo público. O que se imporia é a retirada das restrições administrativas e financeiras impostas pelo governo federal às universidades , assim como a elaboração de mecanismos de transferência automática e suficiente de recursos financeiros. De outro lado, está o governo, que pretende condicionar a autonomia e o

> financiamento, principalmente, a critérios quantitativos de desempenho, assim como a eliminar a isonomia salarial das carreiras de docentes e funcionários, o que tem sido atribuído a um intento privatista."

Observam-se , segundo o autor, a eterna contradição entre esquerda e direita na luta social da Educação e as evidências dos interesse do governo na privatização das universidades, mesmo que para tanto tenha que rever a Constituição, assim como o interesse do pessoal em manter-se firme quanto à situação atual. É é nessa situação que o professor/pesquisador deve inserir a sua tarefa de lutar pela indissociação do ensino/pesquisa dentro das faculdades e das universidades, utilizando-se também dos benefícios da autonomia democrática conquistada nos anos 80, com a queda da ditadura militar.

Ressaltamos aqui a importância do papel social do professor e de sua formação crítico-reflexiva , ainda que com uma carga horária aumentada, com pouca elaboração pessoal e ainda que a universidade ou a faculdade não colaborem com a pesquisa.

Outrossim, observamos que nessa esfera pública de "autonomia", as políticas sociais são quase inexistentes e muito pouco cogitadas, o que parece-nos mais evidente são as práticas das políticas locais em que a pesquisa acaba interessada e direcionada aos interesses do mercado consumidor, além de ser acelerada por essa autonomia controladora em função do gerenciamento de uma "qualidade total ".

A contradição está posta: os cursos de mestrados acabam sendo uma espécie de extensão dos cursos de graduação , consumidores de conhecimentos e as pesquisas de doutoramento , muitas vezes, acabam por não produzir conhecimentos, limitando-se em mais consumo.

O REGIME POLÍTICO

O surgimento dos centros universitários dotados de autonomia e das universidades especializadas tende a segmentar ainda mais o campo do ensino superior. O âmbito particular pode dar margens à instituições de ensino que acabem concorrendo com as universidades públicas, evidentemente, pelo empreendimento que esse setor possa fazer, principalmente no que se diz respeito aos salários dos professores.

Além disso, com a possibilidade de parcerias com o mercado , os centros universitários podem se condicionar aos interesses locais e à pratica departamentalizada do saber que, segundo Cunha (2000, p.98),

> " consiste em transferir as disputas para fora do campo da competência acadêmica, que adquire valor em circuitos cada vez mais amplos do campo intelectual (mediante publicações, intercâmbio de visitantes, participação em bancas, em congressos, seminários, etc) para trazê-las para o campo de participação nas atividades onde os micropoderes se constituem, por delegação da administração superior e/ou das plenárias dos conselhos e das comissões, por níveis sucessivos, mediante o princípio de representação"

Parece-nos que a departamentalização também pressupõe um maior controle no meio acadêmico em que a detenção do poder de decisões se centraliza nas mãos de poucos coordenadores , poder esse também muito limitado a ações administrativas, domésticas e funcionalistas e os professores, com o seu número excessivo de horas/aula, o seu trabalho burocrático e a falta de tempo para a pesquisa podem se limitar novamente a praticar um trabalho puramente técnico. Segundo Cunha (2000, p.99),

> "No limite, se submetidas ao controle nivelador e mediocrizante dos departamentos, a pós-graduação e a pesquisa poderão até mesmo deixar as universidades refugiando-se em instituições especializadas, como se fez nas décadas de 40 e 50, quando a

> universidade era sinônimo de ensino repetitivo, rotinizado e livresco.”

UNIVERSIDADES OU EMPRESAS DE CONSULTORIA?

Centrada em uma determinação taylorista, a Lei 5540 , de 1968, bem como a departamentalização, a criação de centros universitários, a dissociação ensino/pesquisa , o ensino com objetivos voltados para atender a demanda do mercado, tão cogitados na Reforma universitária dos anos 90, nos sinalizam alguns pontos evidentes que convergem com as estratégias políticas da doutrina neoliberal , pontos esses que podem ser observados pela idéia de educação eficiente como ascensão social, em que o aluno é tomado como cliente e os gestores como beneficiários do bem individual e não do bem público, pelo estímulo à competição, pelos professores sendo valorizados pela capacidade de adaptação à política da redução do tempo, pela prática banalizada da investigação e da pesquisa e pela autonomia sendo controlada por resultados das avaliações institucionais que afunilam e controlam o ensino no sentido da manipulação do conhecimento.

No que se diz respeito ao cotidiano do professor, esse parece ser o mais atingido e o foco de maior atenção. Seu trabalho poderá estar centrado no que reza a cartilha neoliberal e suas atividades de ensino e de pesquisa poderão se resumir a mero ensino seqüencial a fim de satisfazer a clientela do mercado, aproximando o conhecimento do imediatismo e se desprendendo da teoria rumo à educação de fatos e não de conceitos.

Nesse cenário é que se vê a necessidade de se emergirem da prática de formação de docentes em serviço, discussões e pesquisas sobre “qualidade”, democracia,. multiculturalismo, crise de paradigma, interdiscipilnaridade, no sentido de se (re) colocar em entendimento e em sintonia os operacionais com os teóricos, na tentativa de evitar o ensino formalista, vale dizer aquele que se centraliza no conteúdo específico e, do ensino naturalista, aquele em que os fatos são ensinados da forma mais eficaz possível.

É necessário redobramos nossas atenções quanto a essas questões para que não passemos de educadores a meros reprodutores de reformas que manipulam a sociedade , que separam caminhos e dividem classes. Segundo Nogueira (1999,p.51):

> "Sem dúvida, o que se apresenta à sociedade são duas " Reformas". Uma veio se constituindo nos últimos anos , como necessária resposta jurídico-institucional às inevitáveis mudanças que a sociedade brasileira precisaria realizar, para não sucumbir ao "atraso" irrecuperável, diante de outras nações que responderam de forma mais rápida às mudanças produtivas e do setor público. A outra se apresenta como reforma necessária para que a primeira se consolide. No entanto, a segunda Reforma permanece na mídia, num esforço incomensurável para modernizar a instituição escolar e fazê-la definitivamente colar-se às exigências do mercado.

Um constante bombardeio de propaganda ideológica neoliberal e decisões políticas conservadoras como "os amigos da escola", " o livro didático", "o professor do mês" pretendem menosprezar a função intelectual do professor. Segundo Santomé (1996,p.14) , "urge recuperar para a função docente a concepção gramsciana de intelectual, nesse momento em que os discursos e epistemologias dominantes pretendem recortar seu papel até deixá-la reduzida a dimensões técnicas e de gestão burocrática".

Não é possível deixar de lado a existência de um mercado em que a manipulação da informação desempenha um importante papel, também não desprezar o fato de que a democracia, o multiculturalismo e a interdisciplinaridade passaram a servir de muletas de expressão nos discursos que contemplam a "qualidade total", mas é imprescindível , dar-nos conta de que a realidade não se adorna às etiquetas explicativas , é preciso nos esforçar para que revelemos em seu mais autêntico sentido.

Embora se constate, muitas vezes, entre nós , professores e educadores atuais, o medo de assumir a educação como ação política, faz-se a urgência de considerarmos a prioridade da democracia dentro do espaço escolar, bem como procurarmos nas táticas do multiculturalismo , caminhos que possam nos afastar (e a nossos alunos) das apatias pseudodemocráticas e do

autoritarismo social, bem como , esforçar-nos para a prática da interdisciplinaridade a fim de vermos nela um fator de interação social.

Segundo Saviani (1991,p.41),

> “ o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada.”

Diante desse quadro exposto neste trabalho, observando a lei 5540/68, a Reforma Universitária dos anos 90, a indissociação ensino/pesquisa, o autoritarismo social, as práticas neoliberais da “qualidade total” e as influências desses fatores para a formação docente e para o cotidiano do professor, lançamos mão de uma questão que até por instinto de autodefesa, tentamos escamotear : as universidades e as faculdades estão se transformando em empresas de consultorias e de produção de profissionais para o mercado?

BIBLIOGRAFIA.

ARROYO. Miguel (1996) Reinventar e formar o profissional da educação básica. In BICUDO, Maria A . V . & SILVA JUNIOR, Celestino A . (orgs) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade,* v. 1, SP, EDUNESP.

BRUNI, J. Carlos. *Ciências Sociais* (coletânea de textos) CENP, SEE/SP, 1986.

CHAUÍ, Marilena .O ideal científico e o conhecimento instrumental, In *Convite à filosofia,* 7A. ed. , SP, Ática, 1996.

CUNHA. Luis Antônio . Ensino superior e universidade no Brasil, In. *500 anos de Educação no Brasil,* Eliana Maria T. Lopes e Luciano Mendes F. Filho, BH. : Autêntica, 2000.

CUNHA. Luis Antônio. *Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território* – In revista Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v. 3, n. 2 ,1998 .

DEMO, Pedro . Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In MENEZES, Luiz C. (org) – *Professores: formação e profissão.,* SP, Autores Associados,1996.
]
DAGNINO, Evelina (org). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil.* SP. , Brasiliense, 1994.

ENGUITA, Mariano Fernandes. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de um desencuentro,* Madrid: Morata,1996.

LIMA, L. De Oliveira . *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho,* Brasília / Rio de Janeiro, Editora Brasília, 1974.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães . *Ajuda externa para a educação brasileira; da USAID ao Banco Mundial,* Cascavel : EDUNIOESTE, 1999.

NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro* – Campinas, Alínea, 1998.

NORONHA. Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação.* Campinas,SP. Alínea, 2000.

NÓVOA, Antônio . Formação de professores e profissão docente, In (coord) *Os professores e sua formação,* Lisboa, Nova Enciclopédia.1995

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval- *Escola e democracia: teoria da curvatura da vara,* 25 ed., SP., Cortez, Autores Associados,1991.

SILVA, Tomaz Tadeu . *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política,* Petrópolis, Vozes, 1996.

O autor.

José Luiz Marques é licenciado em Letras ,especialista em Literatura Brasileira e mestre em Educação. Leciona nos cursos de Pedagogia e Letras da FAM – Faculdade de Americana, no curso de Pedagogia da UNOPEC de Indaiatuba e no Curso e Colégio Integral de Campinas.

Agradecimentos.

À profa. Dra. Olinda Maria Noronha, pela oportunidade e orientação na escolha da bibliografia deste trabalho, pela experiência, dessas surpresas que acomete a vida, de vivência singular e ao prof. e mestre Aldo Pontes, pela oportunidade mesma de seu apoio na publicação deste trabalho.