

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**A ORGANIZAÇÃO CONFSSIONAL E O DESENVOLVIMENTO
HUMANO FRENTE À PEDAGOGIA MONTESSORI**

EDITE MARIA BARBOSA GUILHON

Florianópolis, abril , 2002

EDITE MARIA BARBOSA GUILHON

**A ORGANIZAÇÃO CONFSSIONAL E O DESENVOLVIMENTO
HUMANO FRENTE À PEDAGOGIA MONTESSORI**

Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Santa Catarina, como requisito parcial à
obtenção de título de Mestre em Engenharia de
Produção

EDITE MARIA BARBOSA GUILHON

**A ORGANIZAÇÃO CONFSSIONAL E O DESENVOLVIMENTO
HUMANO FRENTE À PEDAGOGIA MONTESSORI**

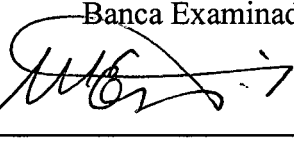
Dissertação julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Engenharia, especialidade em Engenharia de Produção, e aprovada em sua forma final pelo programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

Coordenador do Curso:

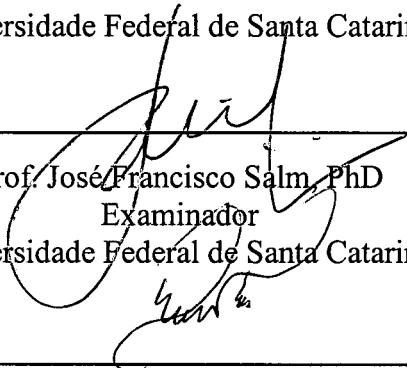


Prof. Ricardo Miranda Barcia, PhD.

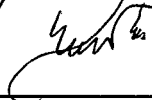
Banca Examinadora:



Prof.^a Maria Ester Menegasso, Dra.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. José Francisco Salm, PhD
Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Fernando Luis Bär, Dr.
Examinador
Universidade do Vale do Itajaí

Esta dissertação é dedicada ao Paulo pelo apoio incondicional e incentivo em todas as horas, e ao Bruno, Paulo Felipe e André, por abrirem mão de muitos privilégios destinados aos filhos, para que a mãe pudesse ser estudante.

Agradecimentos

À professora Maria Ester Menegasso, pela orientação segura e precisa, compreensão e apoio, disponibilidade e inteligência.

Ao professor José Francisco Salm, por suas provocações argutas e pelas orientações sábias nos momentos precisos.

Ao Centro Educacional Menino Jesus, na pessoa da Irmã Walburga Back, pelo estímulo provocador desta dissertação.

... ao nos comunicarmos uns com os outros, devemos estar bem atentos a como compreendemos as palavras e às representações que elas suscitam. Servimo-nos da palavra para nos comunicarmos e, se o conteúdo, o sentido, a forma da palavra não estiverem perfeitamente claros para cada um de nós, estaremos vivendo em mundos diferentes, cada um com uma compreensão diversa – que pode ou não ser incompreensão. As palavras, portanto, podem ser perigosas em extremo...Em geral, nos desentendemos porque cada palavra tem para cada um de nós um significado diferente, não só em razão de seu conteúdo, mas também porque cada palavra provoca desejos e reações emocionais de várias espécies. Cada um de nós deve estar cômico do perigo da palavra, da representação que a mente terá de cada palavra, dando a esta um conteúdo que o escritor pode não ter a intenção de dar – daí decorrendo incompreensão. E, assim, um ir-se-á daqui com uma impressão, outro com sua própria interpretação...e o escritor pode não ter querido dizer o que pensais que ele disse. (Krishnamurti, 1968, p. 89)

ÍNDICE

RESUMO.....	3
ABSTRACT	4
1. INTRODUÇÃO	5
1.1. EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO.....	5
1.2. DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS TERMOS.....	8
1.3. ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO	10
1.4. DISCUSSÃO DO TEMA E DO PROBLEMA.....	11
1.5. OBJETIVOS.....	14
1.5.1. <i>Objetivo Geral</i>	14
1.5.2. <i>Objetivos específicos</i>	14
1.6. JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DO TEMA	15
1.7. LIMITAÇÕES DO TRABALHO:.....	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1. AS ORGANIZAÇÕES	20
2.1.1. <i>As organizações de ensino no Brasil</i>	26
2.1.2. <i>As organizações de ensino e seu momento atual</i>	28
2.1.3. <i>A organização de ensino particular, confessional e filantrópica</i>	30
2.2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO	31
2.3. O SISTEMA MONTESSORI DE EDUCAÇÃO.....	36
3. METODOLOGIA.....	45
3.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.2. A NATUREZA DA PESQUISA:.....	46
3.3. MODO DE INVESTIGAÇÃO	47
4. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	52
4.1. CONTEXTUALIZANDO A ORGANIZAÇÃO	52
4.2. VALORES CRISTÃOS E MONTESSORI	53
4.3. O SISTEMA MONTESSORI E A CONSTRUÇÃO DO NOVO.....	55
4.4. DESENVOLVIMENTO HUMANO E MONTESSORI.....	58
4.5. DESENVOLVIMENTO HUMANO E ESCOLHAS PESSOAIS.....	60
4.6. AS OPORTUNIDADES DE EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MONTESSORIANA	62
4.7. OS ASPECTOS ECONÔMICOS INDIVIDUAIS NA INSTITUIÇÃO	64
4.8. O RESPEITO ÀS INDIVIDUALIDADES E À CRIATIVIDADE DO CORPO DOCENTE.....	65
4.9. A BUROCRACIA E A ORGANIZAÇÃO	67
5.1. CONCLUSÕES.....	74
5.2. RECOMENDAÇÕES	75
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	77

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1 - Dimensões e características da burocracia.....	22
---	----

Figura 2 - Tipologia de organizações segundo Etzioni	23
Figura 3 - Gráfico de análise das dimensões da organização formal burocrática	50
Figura 4 - Gráfico de análise das dimensões do desenvolvimento humano	50
Figura 5 - Gráfico de análise das dimensões do Sistema Montessori	51
Figura 7 - Resultado da análise das dimensões da organização formal burocrática.....	68
Figura 8 - Resultado da análise das dimensões do desenvolvimento humano	68
Figura 9 - Resultado da análise das dimensões do Sistema Montessori.....	69
Figura 10 - Questões para ponto de partida do grupo de estudos.....	72

RESUMO

Os fenômenos associados ao contexto das organizações e sua relação com o desenvolvimento humano dos profissionais nela envolvidos têm sido alvo de várias pesquisas e reflexões. Embora muito se fale em mudanças organizacionais, com ênfase na inclusão total e no desenvolvimento do ser humano, de concreto, muito pouco se tem praticado.

Num cenário em que as mudanças técnico-científicas e econômicas acontecem na mesma velocidade em que avança o pensamento humano, as organizações mantêm características ainda conservadoras e parecem não conseguir acompanhar estas mudanças, com sua “alma”, os profissionais nela inseridos.

Um olhar extremamente cuidadoso precisa ser dirigido às organizações educacionais, nas quais os professores precisam preparar os alunos para as mudanças, ao mesmo tempo em que contribuem tanto para que as mesmas aconteçam, quanto sofrem suas conseqüências.

O desenvolvimento humano permeia esta dissertação, cujo alvo de pesquisa é uma organização de ensino confessional que utiliza o Sistema Montessori de Educação, visando verificar se a pedagogia montessoriana, aliada aos fatores que caracterizam a organização, favorece o desenvolvimento humano dos professores que aí trabalham.

Na pesquisa de campo, que utiliza a metodologia do grupo focal, verificou-se que, sob os aspectos de desenvolvimento da criatividade, preservação da identidade pessoal e aumento da renda, assistência médica e acesso à educação, a conjunção dos aspectos estruturais apresentados é fator de acréscimo de possibilidade de desenvolvimento.

Do ponto de vista da valorização do desempenho e da possibilidade de introdução de modificações, as características de uma organização formal burocrática utilitário-coercitiva, confessional e com uma pedagogia específica determinam um empecilho para as condições de desenvolvimento humano, uma vez que normatizam demasiadamente os procedimentos e condutas e enxergam seus professores como um todo, não individualmente.

ABSTRACT

Many researches and thinking have been focused on the relationship between the organizations and human development. In spite of the organizational changes that envisage the total social inclusion, a long way still prevails and keeps away human development.

Although the technical, scientific and economic changes occur in the same pace of the human thought, organizations keep their conservative approach and seem not able to provide said changes for their professionals.

A careful look has to be addressed to the educational organizations. Professors have to prepare the students for the changes in the same way as they contribute for the occurrence of those changes and have to respond for the consequences.

The main theme of this study is the human development. The research has been conducted in a confessional, learning organization that uses the Montessori Educational System. Its objective is to analyze if the Montessori pedagogy, combined with the characteristics of the organization favors its professors' human development.

The focus group method has been applied to 12 professors in order to depict the characteristics perceived as contributing to the human development. According to the group, creativity development, conservation of the private identity, increasing income, health assistance and access to education are pluses to their human development.

Regarding the qualification of the personnel performance and the possibility of introducing changes, the characteristics of a formal and bureaucratic organization, confessional and with a proper pedagogy do not contribute to human development, since they tend to standardize procedures and behaviors, viewing teachers as a group, not as individuals.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Exposição do Assunto

O tema abordado nesta dissertação privilegia a discussão e análise dos fenômenos associados ao contexto das organizações, e tem por referência os ambientes organizacionais de ensino confessional que adotam o Sistema Montessori de Educação.

A discussão e análise buscam relacionar o tipo de organização de ensino com a aplicação da pedagogia Montessori e o desenvolvimento humano. Conduzem à perplexidade de se constatar que, nas últimas décadas, muito se tem falado de mudança organizacional com inclusão total e ênfase no desenvolvimento do ser humano, bem como na importância da educação como promotora do desenvolvimento econômico e tecnológico nas organizações em geral, mas que em relação a isso, como afirma Drucker (1999), pouco se tem praticado.

O foco principal da presente dissertação está voltado para a investigação de uma organização educacional confessional que utiliza uma corrente pedagógica específica, dentre as tantas existentes: o Sistema Montessori de Educação. Nesse contexto, a partir da análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, discutir-se-á de maneira mais pontual se o método adotado pela organização pesquisada está permitindo o desenvolvimento humano dos professores nela inseridos.

Em que pese essa constatação, as mudanças, que são perceptíveis a cada dia em ritmo mais acelerado, influenciam quase todos os setores da vida organizacional. Parece que vive-se em um mundo conquistado, sem raízes, e que é transformado pelo poderoso processo econômico e tecno-científico que dominou os dois ou três últimos séculos (HOBSBAWM, 1995).

Schön (1971) já chamava atenção para o fato de que as instituições passam por momentos de incerteza, imprevisibilidade e instabilidade e apontava para a ilusão da crença no “estado estável”. De fato, o momento histórico em que se situam as organizações, requer que as mesmas se tornem mais flexíveis e adaptativas, de modo a fazerem frente à competitividade no mercado e às mudanças em curso na sociedade (SENGE, 1999).

Paradoxalmente, percebe-se que as organizações educacionais como um todo estão voltadas para uma realidade que está desaparecendo em velocidade surpreendente. O mundo positivista, conteudista, em que a memorização é o grande trunfo do aluno,

transforma-se em um outro, em que trabalhar em equipe, cooperar, criar, valorizar as diferenças, buscar novas soluções, são os instrumentos com os quais os alunos precisam contar em sua formação acadêmica.

Neste cenário de mudanças, em que pese que as organizações são invenções humanas (KATZ & KHAN, 1978), e que a “alma” das organizações são as pessoas que a constituem e as que individualmente ou em grupo com ela se relacionam (FRANCO, 2001), insere-se o professor. Cabe a esse profissional preparar o aluno para as mudanças, ao mesmo tempo em que contribui para que as mesmas aconteçam. Muitas vezes, envolvido na tarefa cotidiana, esse professor não percebe essa sua função. No entanto, ele deveria estar ciente da necessidade intrínseca de aprofundar-se, desenvolver-se.

O movimento em direção ao preenchimento das necessidades pessoais de desenvolvimento para a realização do professor parte não apenas de si mesmo, mas também da organização a qual está vinculado. Nesse sentido, é inegável que nenhum desenvolvimento em termos de promoção humana autêntica, poderá ser obtido sem o recurso à educação. A vinculação do desenvolvimento à educação é de tal ordem que se impõe afirmar que nenhum país, nenhum agrupamento humano, poderia desenvolver-se sem estimular e ampliar as obras e serviços educacionais. A educação coloca ao mesmo tempo na alma de um povo, uma capacidade e uma exigência interior de desenvolvimento.

Ninguém pode ser um profissional antes de ser, segundo uma ordem lógica de precedência, um homem, ou melhor, um ser humano. O trabalho educativo é, portanto, antes de mais nada, de formar o homem e, dentro desse quadro global, fixar as linhas de relacionamento desse homem com os demais. O foco do educador tem de fixar-se, assim sendo, no ser humano realizado, construído interiormente, em pleno uso de suas faculdades e potências, de sua virtualidade espiritual.

O educador também é o homem e, para dar consistência à sua tarefa, precisa ter seu foco desenvolvido em si mesmo. Uma instituição de ensino precisa ser, então, um lugar de movimento intenso para o desenvolvimento humano.

Vale frisar que a sociedade vive o desafio de superar o raciocínio linear, descortinando uma nova visão de mundo, de educação e de desenvolvimento humano. Tal é o desafio que se apresenta, não só para a sociedade como um todo, mas também para as organizações de ensino confessionais, nas quais percebe-se que a visão de desenvolvimento humano do

professor, antes que do aluno, deve ser contemplada. Em sua encíclica *Populorum Progressio*, o Papa Paulo VI salienta:

Se para levar a cabo o desenvolvimento são necessários técnicos, cada vez em maior número, para esse mesmo desenvolvimento se exigem mais pensadores de estudo profundo, que procurem um humanismo novo a permitir ao homem moderno encontrar-se a si mesmo, assumindo os valores superiores do amor, da amizade, da oração e da contemplação. Assim poderá realizar, em toda a plenitude, o verdadeiro desenvolvimento, que é, para cada um, e para todos, a passagem de condições de vida menos humanas para condições mais humanas. (Encíclica *Populorum Progressio*, item 20)

Mais adiante Paulo VI afirma que “é um humanismo pleno que se torna necessário promover. Que quer dizer isso, senão o desenvolvimento integral de todo o homem e de todos os homens?” (Encíclica *Populorum Progressio*, item 42). As instituições confessionais deveriam então estar inteiramente voltadas para este objetivo: produzir um ambiente cultural que traga em seu bojo a capacidade criadora e a solicitação interior que geram o desenvolvimento. Não poderiam circunscrever-se aos domínios técnicos limitados e estreitos, mas tender a proporcionar aos profissionais nela envolvidos, além dos bens materiais necessários, a posse de bens políticos, administrativos, sociais, escolares, culturais entre outros, indispensáveis para um desenvolvimento da civilização e humano.

Cabe mencionar que é necessário re-conceitualizar e considerar o que é educação e o que é desenvolvimento. O verdadeiro desenvolvimento é a situação em que a pessoa humana realiza-se em sua plenitude, dando perfeita expansão às virtualidades interiores. O desenvolvimento que não se exprimisse em educação, isto é, também em aprimoramento espiritual, seria desumano e deformante. A ampliação do progresso material, a prosperidade social, só têm sentido se acompanhadas do crescimento da liberdade das pessoas, da participação de todos na esfera pública, do acesso aos bens da inteligência, da cultura e da civilização. Busca-se investigar se esses pressupostos estão contemplados teoricamente na instituição analisada, tanto por ser uma organização confessional, quanto pelo fato de adotar a filosofia montessoriana.

Portanto, a partir da constatação das questões emergentes relacionadas com a organização e o desenvolvimento humano, bem como, e particularmente, a organização de ensino confessional que utiliza o Sistema Montessori, esta dissertação discutirá se o “tipo

de organização” focalizada neste estudo é compatível com o Sistema Montessori e, conseqüentemente, se ele possibilita e/ou está permitindo o desenvolvimento humano.

Outros objetivos secundários correlacionados com a proposição central serão perseguidos ao longo da dissertação. É preciso levar em conta que o tema é amplo e principalmente complexo; envolve conceitos diversos, subjetivos, de difícil medida e que toma as tintas da linha de pesquisa sobre a qual debruçar-se. Ao lidar com um conceito – desenvolvimento humano - que envolve a perspectiva materialista e espiritualista, num entorno Ocidental, no século XX, em uma organização escolar privada, sem fins lucrativos, confessional católica e montessoriana, as questões judaico-cristãs apresentam-se como componente indispensável à análise, fortemente influenciadoras dos resultados desta pesquisa. No entanto, no decorrer da elaboração deste estudo, o tema se estreitará, à medida que se apresentarem os objetivos que se pretendem alcançar. Logo, após a discussão do tema e do problema, serão definidos o objetivo geral, bem como os específicos.

1.2. Definição dos principais termos

As considerações feitas acima levam à necessidade de se apresentarem os conceitos fundamentais que serão utilizados ao longo desta dissertação. A caracterização e a conceituação dos termos têm o propósito de uniformizar seus significados, estabelecendo acordo semântico entre autora e leitores, o que contribuirá para o entendimento dos argumentos.

Aprendizagem organizacional: aprendizagem e desenvolvimento das habilidades necessárias ao desempenho das atividades na organização. É o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade de criar os resultados que os membros realmente desejam. Transforma os talentos individuais em coletivos e desenvolve continuamente os talentos das pessoas, de tal maneira que o talento coletivo seja maior que a soma dos talentos individuais (SENGE, 1990).

Instituição: instituição é coisa estabelecida ou fundada. Palavra ambivalente que, em sociologia e direito público, utiliza-se para designar tanto uma ação, como um estado, os seus procedimentos e organismos. Por uma parte designa um conjunto de normas, regras

e condutas de comportamento, aceitas por uma dada sociedade ou parte dela, que tem por finalidade a satisfação de alguma necessidade básica do grupo. Designa, ademais, por extensão, as organizações de caráter público ou semipúblico, que têm uma certa organização formal (ANDER-EGG, 1974, p.139).

Organização: espaço de produção de bens e ou de serviços sob forma e orientação da racionalidade instrumental (MENEGASSO, 2001)

A organização também pode ser entendida como um arranjo sistemático de duas ou mais pessoas que cumprem papéis formais e que compartilham de propósitos comuns (ROBBINS, 2000, p. 31).

Sistema Montessori de Educação: teoria de desenvolvimento e solução pedagógica desenvolvida pela italiana Maria Montessori (1870-1952), com base na observação científica do sujeito da aprendizagem; sofre influências de Rousseau, Itard e Seguin.

Desenvolvimento humano: processo de ampliação do campo de escolhas das pessoas, aumentando suas oportunidades de educação, assistência médica, renda e emprego, cobrindo o espectro completo das escolhas, desde um meio ambiente físico saudável, até as liberdades econômicas. (HDR, 2000)

Instituição de ensino confessional: estrutura decorrente de necessidade social, dedicada à educação, com caráter de permanência e identificável pelo valor de seu código de conduta religioso, expresso em regimento.

“Focus group”: abordado neste trabalho como grupo focal. Técnica de entrevistas com grupos que se baseia na comunicação e na interação entre os participantes da pesquisa para gerar dados (KITZINGER, 2000).

1.3. Organização do documento

Esta dissertação será desenvolvida em seis capítulos. O primeiro trata da introdução do assunto, e contém a exposição do tema, a definição dos principais termos, a organização do documento, a discussão do tema e do problema, a apresentação dos objetivos, a justificativa para a escolha do tema da dissertação e os limites do trabalho.

O segundo capítulo conceitualiza e discute a organização, oportunidade em que se faz breve análise da estrutura, tecnologia e cognição, da divisão do poder e do trabalho, bem como debate acerca do modelo burocrático e a tipologia dos sistemas organizacionais. Também reflete sobre o Sistema Montessori de Educação e Desenvolvimento Humano, estabelecendo correlações entre essas categorias. Em suma, apresenta os principais entendimentos sobre os assuntos pesquisados, propostos pelos estudiosos mais proeminentes das referidas áreas de estudo.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa para construir a dissertação compõem o capítulo três. Inicialmente discute-se a natureza da pesquisa; em seguida descreve-se o tipo, a metodologia, o modo de investigação e a perspectiva de análise do estudo em pauta.

O capítulo quatro descreve e analisa os dados obtidos na pesquisa de campo. Estabelece a correlação entre os elementos de suporte da base teórica e o resultado da pesquisa, extraindo inferências sobre o tema pesquisado, interpretando a relevância de implantar-se políticas que contribuam para o desenvolvimento humano dos professores da organização analisada.

Na seqüência apresenta as conclusões a que se chegou na realização deste estudo. Também tece comentários sobre a aplicabilidade do presente estudo nas futuras pesquisas.

Finaliza-se listando as referências bibliográficas utilizadas para elaborar a presente dissertação.

A metodologia de trabalhos acadêmicos preconiza clareza na elaboração do tema que se deseja desenvolver, do problema para cuja pergunta se deve buscar resposta e dos objetivos que se deseja incluir na resposta. Tais assuntos constituem objeto das seguintes seções.

1.4. Discussão do tema e do problema

Tradicionalmente veiculado às questões de aumento ou o declínio da renda nacional, considera-se desenvolvimento humano muito mais que isso. Segundo o Human Development Report (Relatório de Desenvolvimento Humano) de 2001, expresso no Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, “é a criação de um ambiente no qual as pessoas desenvolvam todo o seu potencial de forma a terem vidas produtivas e criativas, de acordo com suas necessidades e interesses. (HDR, 2001)”. Note-se que *as pessoas*¹ são o alvo do conceito, entendidas como as verdadeiras riquezas de uma nação. Desenvolvimento é, neste entendimento, a ampliação das escolhas que *as pessoas* têm para viver de acordo com aquilo que valorizam. É, portanto, muito mais que o crescimento econômico, que é apenas um meio – muito importante – de expandir as possibilidades de escolhas pessoais. Ainda que a escolha pessoal considere prioritário o crescimento econômico, outras escolhas serão feitas, para o alcance da mesma, que envolverão desenvolvimento humano.

Para aumentar as possibilidades de escolhas pessoais é de fundamental importância a construção e o desenvolvimento das capacidades humanas – a variedade de possibilidades que as pessoas podem ter ou ser na vida. Conforme exposto no item anterior, a educação é a responsável por esse desenvolvimento. Não uma educação que se preocupe com adestrar braços para a técnica, mas aquela que objetiva a integralidade do ser humano.

Pode-se considerar como capacidades de desenvolvimento humano: ter uma vida longa e saudável, ser reconhecido como ser humano – valorizado em suas diferenças físicas e culturais, ter acesso aos recursos de que necessita para ter um padrão de vida digna e poder participar da vida em comunidade. Sem isso, muitas opções e oportunidades não estarão disponíveis. Essa visão não é nova. Filósofos, economistas e líderes políticos têm enfatizado o bem-estar humano como o objetivo, o fim último do desenvolvimento.

Na Grécia Antiga, Aristóteles já afirmava: “A riqueza evidentemente não é o bem que estamos procurando, porque ela só é útil para obter-se alguma outra coisa”. Na procura desta outra coisa, o desenvolvimento humano compartilha uma visão comum com os direitos humanos. O objetivo é a liberdade interior, que é a atmosfera espiritual, a única verdadeiramente nobre, que torna o homem um peregrino do absoluto. E na perseguição

¹ Grifo da autora

das capacidades e na realização dos direitos, esta liberdade é fundamental. As pessoas devem ser livres para exercer suas escolhas e participar nas decisões que afetam suas vidas. Os direitos humanos e o desenvolvimento humano são mutuamente reforçadores, ajudando a assegurar o bem-estar e a dignidade de todas as pessoas, construindo o respeito próprio e o respeito pelo outro.

Visto sob a ótica do desenvolvimento humano, o Sistema Montessori de Educação, conforme concebido por sua criadora, a primeira mulher a se formar médica na Itália, Maria Montessori (1837-1952), tem contido em seus pressupostos filosóficos e metodológicos, a formação de um ser humano holístico, educado para promover a paz entre os homens, capaz de autovalorizar-se e de valorizar as diferenças, através da construção interna de arquétipos de dignidade humana. Toda a prática acadêmica, que será descrita no capítulo da Fundamentação Teórica, leva à formação desses valores. Muito mais que simplesmente conquistar competência acadêmica, este sistema pretende a conquista acadêmica através do fortalecimento dos valores expressos.

Montessori conviveu com os horrores de duas guerras mundiais, sofreu discriminações por ser mulher e deteve-se na batalha por modificações radicais que pudessem transformar a sociedade, as quais, no seu entendimento, só poderiam ser conseguidas através da educação, e da educação que deveria iniciar-se antes da criança nascer, no cuidado com a gestante e prolongar-se até a vida adulta, com especial ênfase nos primeiros anos (0 a 6, quando a criança possui uma “mente absorvente” (MONTESSORI, 1964, p. 32).

Embora também preocupada com as questões cartesianas, newtonianas, discutiu o embrião espiritual – conforme entendia a potencialidade latente presente na criança, de pleno desenvolvimento psíquico e afetivo – e a educação cósmica – uma educação que pudesse contemplar o *hólos*, em contraposição à fragmentação do conhecimento - no início do século XX. Essa visão aponta para sua preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano ou, para nos atermos ao conceito específico desta pesquisa, ao desenvolvimento humano.

O Sistema Montessori de Educação foi implantado em escolas do mundo inteiro, desde aquelas destinadas à Educação Infantil até Universidades. Em sua maior parte, as escolas montessorianas são iniciativas privadas, em pequenas empresas. De acordo com

Lezana (1995, p. 49) uma das definições de pequena empresa “é uma empresa com menos de 500 trabalhadores”. Essas escolas atendem a uma clientela de famílias que escolhem a escola para seus filhos – instituições privadas – baseadas em critérios específicos, que podem variar da linha metodológica utilizada, até a localização da mesma.

No Brasil, ouviu-se falar sobre as idéias educacionais de Montessori desde 1911, mas é só no final da década de 1950 que um grupo de educadores brasileiros tiveram oportunidade de participar de cursos que tratavam de sua proposta pedagógica. As discussões sobre educação nessa época giravam em torno do monopólio do ensino pelo Estado.

Em 1956, o padre deputado Fonseca e Silva, em discurso no Congresso Nacional, atacou Anísio Teixeira, então diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e Almeida Júnior, relator original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acusando-os de “elementos criptocomunistas”, que desejavam “destruir as escolas confessionais”. (GHIRALDELLI JR, 1991, p. 112)

Foi nesse clima de discussões que as escolas privadas católicas brasileiras se movimentaram, buscando propostas que fizessem avançar seu sistema de ensino, enfatizando o mesmo caráter cristão e humanístico. As idéias veiculadas pelo jesuíta Pierre Faure, fundador do Centro de Estudos Pedagógicos de Paris e diretor da Revista “Pedagogie Parents et Maitres”, a qual este segmento tinha amplo acesso e constituía-se em instrumento para a reflexão pedagógica destas escolas no Brasil, pareciam atender a esses objetivos. Assim, em 1955, a Associação das Escolas Católicas – A.E.C., convidou o referido jesuíta para ministrar a Semana Pedagógica no Colégio Sacré Coeur (Rio de Janeiro). Embora o professor Pierre Faure não tenha explicitamente mencionado Montessori e seu pensamento educacional, foi a partir dessas semanas pedagógicas que o Método Montessori foi implantado no Brasil.

Por esta via de introdução, trazida da França por um padre jesuíta, pode-se perceber a preocupação central com valores religiosos e a postura favorável à ideologia dominante, de manter a escola privada como referencial de qualidade na educação, mostrando-se a mesma alinhada as mais modernas tendências internacionais. Embora tenha havido uma outra vertente de introdução, no Brasil, dos pensamentos dessa médica e educadora italiana, por meio da professora Talita de Almeida, uma leiga que obteve formação na Itália, há no país uma forte presença de escolas confessionais montessorianas.

O estreito laço entre educação e desenvolvimento humano aponta para a necessidade de uma reforma social que possibilite rever as condições primordiais para que o sujeito possa ter condições mínimas favoráveis ao seu desenvolvimento. Embora o Sistema Montessori tenha sido introduzido no Brasil pela vertente do *status quo*, aponta para uma reforma social ampla, que só pode ser efetivamente implantada se tiver suas bases na educação. A pretensão de sua idealizadora, mulher passional e idealista, é de dar conta desta transformação, amparada em condições extremamente específicas e controladas, que serão detalhadas mais a seguir.

Diante disso cabe a pergunta: o Sistema Montessori de Educação contribui para o desenvolvimento humano de professores de uma instituição de ensino confessional?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo Geral

O objetivo dessa dissertação é verificar como, e em que dimensão, o Sistema Montessori contribui para o desenvolvimento humano dos professores de instituição de ensino confessional.

1.5.2. Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral deste trabalho será necessário:

- a) levantar na literatura especializada os principais entendimentos sobre organização e desenvolvimento humano;
- b) descrever os fundamentos do Sistema Montessori;
- c) identificar, junto aos professores, se o Sistema Montessori adotado pela organização objeto do estudo, aplica-se ao desenvolvimento humano;
- d) descrever uma organização confessional que implanta o Sistema Montessori;
- e) correlacionar a base teórica aos dados obtidos na pesquisa de campo, extraindo inferências sobre o “foco da dissertação”.

1.6. Justificativa para a escolha do tema

A educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, no sentido de que deverá gerar, além do entendimento e interpretação de tecnologias, reflexões sobre as práticas e as técnicas aplicadas. Na história da humanidade, a apropriação privada da terra constituiu a existência de classes sociais diferenciadas, originando dois modelos educacionais distintos: o primeiro, voltado para aqueles que não detinham a propriedade e, conseqüentemente os meios de produção, caracterizava-se pela informalidade do aprender em comunidade, estando voltado às necessidades e problemas que se apresentavam no cotidiano; o segundo modelo, voltado para os proprietários, caracterizava-se pela formalização da educação nos moldes da educação escolar.

Na escola aprendia-se a ser cortês - viver na corte - e guerreiro - defender e ampliar sua propriedade. A grande maioria da população, no entanto, continuou educando-se pelo trabalho, garantindo, além da própria existência, a sobrevivência dos proprietários de terras. Com o passar do tempo, a atividade humana diversificou-se, dando lugar a novas formas de relações econômicas, instituindo, além do valor de uso, o valor de troca das mercadorias. Aos poucos, a agricultura cedeu lugar à indústria e a vida no campo, à vida na cidade. Tal fato histórico determinou mudanças dos paradigmas então dominantes: o conceito de comunidade foi superado pela idéia de sociedade, a qual passou a organizar-se através de contratos. A noção de liberdade atrelou-se ao ideal de sociedade e o homem passou a ser considerado livre para dispor de sua força de trabalho, desvinculando-a dos meios de existência.

A generalização da educação escolar formal encontra-se historicamente atrelada a estas alterações. Com o processo de industrialização, o conhecimento deixou de ser potência espiritual para transformar-se em potência material. Ou seja, se anteriormente o ato de conhecer atrelava-se diretamente às necessidades relacionais e de sobrevivência humana, com a nova modalidade de organização social e produtiva, passou a significar a sobrevivência do capital e de um do novo modelo de sociedade.

Nesse sentido, a escola avança como necessidade à medida que se complicam os meandros da vida urbana, tendo como referencial a idéia de progresso. Os termos escola e

educação se fundem a tal ponto que, atualmente, quando se fala em problemas da educação, está se pensando na escola.

Aliada à generalização e supervalorização da escola, surgem questionamentos com relação a sua qualidade formadora do ser humano integral, uma vez que a mesma tem atendido a duas funções diferenciadas: uma voltada às necessidades do trabalho manual e outra voltada à formação da classe dirigente, ao trabalho intelectual.

Uma primeira análise permite-nos visualizar que o sistema escolar, de fato, não superou a contradição básica originária em seu surgimento: a de haver nascido juntamente com a divisão dos homens em classes sociais diferenciadas. Nesse sentido, teóricos como Althusser, Baudelot e Gramsci, denunciam a função ideológica da escola, entendendo-a como Aparelho Ideológico do Estado, cuja função é reproduzir e perpetuar a divisão social de classes, atendendo aos interesses do capital.

É nesse contexto que Montessori cria uma metodologia educacional que pretende quebrar paradigmas. Será possível fazê-lo em uma escola cujas duas outras vertentes – o catolicismo e a Sociedade de Mercado - reforçam o paradigma estabelecido – o *status quo*? O profissional que aplica a metodologia precisa estar ciente de sua missão de preparador da nova sociedade proposta pelo suporte filosófico do Sistema Montessori, desenvolvendo-se através do auto-estudo e do autoconhecimento, segundo propõe sua mentora. Só dessa forma poderá cumprir seu papel como orientador de uma classe.

Ao compreender e refletir sobre o papel do homem como simples elemento da natureza (...) [o professor] encontrará valores tais que o farão retomar a si mesmo perguntando: quem sou eu? Que faço aqui e agora? Qual a minha função cósmica? (...)” (ALMEIDA E BAZILIO, 1979, p.30)

Há que se ressaltar, outrossim, a relevância da atuação da organização pesquisada, uma instituição confessional inserida na sociedade catarinense, cuja atuação no ensino remonta a 1955, quando iniciou suas atividades com 15 alunos e que vem se expandindo, contando hoje com 1800 alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sua consolidação no mercado torna-a, cada vez mais, um agente educacional com grande capilaridade e destacada eficácia na implantação do sistema montessoriano.

A implementação do Sistema Montessori nos dias atuais deve observar o ambiente organizacional, as premissas relativas ao desenvolvimento humano adequado às

necessidades da organização de ensino e também o contexto que se apresenta para a educação, o que requer um aprofundamento substancial da análise.

Relativamente à originalidade, é importante salientar que, embora não seja um tema novo, ao discutir-se organização, desenvolvimento humano e Montessori, o ineditismo do assunto repousa na apresentação de novas categorias de análise, à luz dos fundamentos utilizados, e na correlação das idéias apresentadas (ECO, 1966).

Nesse sentido, a contribuição desta dissertação reside na possibilidade de abrir espaço para a tomada de consciência da função ideológica do professor montessoriano, visando a ampliação de suas possibilidades de desenvolvimento humano. Quanto à instituição analisada, esta pesquisa permitirá constatar seu papel reformador e verificar a hipótese: nós somos quem de fato pensamos ser? Fazemos o que dizemos fazer? Em outras palavras, perguntar-se-ia: a instituição analisada, concentradora de valores que se sobrepõem pelas duas linhas filosóficas principais: o catolicismo e o Sistema Montessori de Educação, consegue sair da teoria e perceber estes valores presentes em seus professores?

Ressalta-se, ainda, que o tema não tem sido objeto de análise acadêmica em estudos sobre sistemas organizacionais. No entanto, é preciso considerar que no contexto atual do mundo do trabalho as mudanças que vêm ocorrendo centralizam-se na reestruturação produtiva, na busca da excelência, competitividade, adaptabilidade e sobrevivência das organizações produtivas. Por isso, discutir as organizações de ensino e desenvolvimento humano dos professores, configura-se em tema de relevância e originalidade.

A relevância acadêmica da pesquisa também decorre dos elementos relativos à originalidade, além de agregar importantes subsídios no estudo das competências e sobre os profissionais que no futuro estarão se inserindo nas organizações produtivas.

Por fim, é importante salientar a relevância do tema para o pesquisador e para a instituição pesquisada, que deve buscar na qualificação e no desenvolvimento dos profissionais que a integram um de seus principais diferenciais competitivos. Além do que, a reflexão sistemática acerca do assunto poderá vir a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e dos próprios profissionais.

1.7. Limitações do trabalho:

De que maneira um pianista provaria sua competência, com vistas a um grau de doutor em música? Resposta fácil: dando um concerto. A ciência contesta. A ciência não sabe o que é um concerto. Se o pianista quiser ter o grau de doutor, ele terá que escrever uma tese na qual a 'qualidade' que ele sabe produzir é transformada num saber quantitativo duvidoso.(ALVES, 1999, p.128)

O campo de pesquisa desta dissertação limita-se a lançar luz sobre o desenvolvimento humano dos agentes propagadores da metodologia montessoriana – os professores de uma organização confessional.

O tema escolhido, conforme já apontado na exposição do assunto, revela-se extremamente complexo e muitas vezes subjetivo, genérico, abstrato, permitindo afirmações ingênuas, que escapam do rigor científico exigido de trabalhos deste porte. Quando isso vier a ocorrer, constitui-se no caráter exploratório e empírico do trato da temática.

A escolha da base teórica, conduzida com o objetivo de correlacionar todos os diversos componentes desta dissertação, entre eles organizações, educação e Montessori, destina-se a explicar e dar conta da complexidade dos fenômenos organizacionais.

Embora o *focus group* – grupo focal – procedimento escolhido para a pesquisa, tenha inúmeras vantagens descritas no capítulo sobre metodologia, como todo método de investigação e coleta de dados, tem limitações. Algumas delas podem ser eliminadas através de planejamento criterioso e cuidadoso; porém, outras são inevitáveis e peculiares a esta abordagem.

O pesquisador tem menos controle sobre os dados produzidos (MORGAN, 1988) do que em qualquer outro estudo qualitativo ou entrevista individual. O moderador tem que permitir que os participantes discutam entre si, façam perguntas e expressem dúvidas e opiniões, mantendo pouco controle sobre a interação além de manter os participantes focados no tópico pesquisado. Por sua natureza, o grupo focal é aberto e não pode ser inteiramente pré-determinado. Além disso, não é possível inferir que os indivíduos do grupo focal estejam expressando seu ponto de vista definitivo. Eles estão falando de um contexto específico, em uma cultura específica e pode ser difícil para o pesquisador identificar claramente uma mensagem individual.

Uma pesquisa tem por objetivo encontrar a verdade, formular uma teoria, a partir de outras já previamente expressa. A teoria que está elaborada nesta pesquisa “é uma hipótese que ainda não foi desbancada” (ALVES, 1999, p. 101). Nesse sentido expressa-se mais uma limitação da dissertação: a efemeridade de suas constatações, especialmente em um tempo em que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia avançam em velocidade surpreendente.

A visão do pesquisador, envolvido diretamente na instituição pesquisada, também pode apontar para distorções na elaboração das conclusões contidas nesta dissertação.

Os limites da ciência, em sua ortodoxia, também podem desviar a atenção do pesquisador para o dogma do método, como única via metodológica para conhecer a realidade. Quando o assunto é desenvolvimento humano, em que seus contornos vão muito além do que pode ser medido, porque envolve sonhos e esperanças individuais, o que é científico pode desviar o pesquisador da verdade.

Uma pesquisa qualitativa pode obter resultados imprecisos, não passíveis de serem repetidos. Esse pode ser um fator limitante desta dissertação. Porém, o que “comove os homens e os faz agir é sempre o qualitativo. Inclusive a ciência”. (ALVES, 1999, p. 127).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. As organizações

Entende-se por organização o “conjunto de relações de ordem estrutural (direção, planejamento, operação e controle) que mantém uma empresa em funcionamento. Consiste num sistema por meio do qual se operacionalizam e coordenam os desempenhos pessoais”. (SANDRONI, 2000). O professor é um dos profissionais que faz parte das organizações de ensino, compondo com os alunos o centro do negócio “educação”.

Todas as ações tomadas pelo professor, em conformidade ou não com as determinações da organização, retroalimentam a estrutura. Negado o pedido de material necessário para o desenvolvimento de sua aula, pode resultar numa aula menos eficiente, com resultados menos satisfatórios por parte dos alunos. Essa aula poderá trazer críticas destrutivas por parte do aluno, ou da família e significar a retirada do aluno e a conseqüente diminuição da renda da organização. A tomada de um rumo diferente para o problema traria, certamente, conseqüências diferentes.

Desde que se apresentou a necessidade de identificar os princípios e habilidades que regem as organizações, diversos teóricos estabeleceram diferentes teorias que elucidam a prática organizacional. Para o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), a necessidade de uma estrutura hierárquica claramente definida apontava para uma teoria de administração organizacional burocrática, em que todos os processos estão previstos e normatizados (divisão de trabalho), havendo pouco espaço para a criatividade ou para o desabrochamento de novas idéias. O modelo weberiano prevê a seleção formal dos membros da organização, baseada em qualificações técnicas demonstradas por treinamento, educação ou exame formal. A disciplina rigorosa e sistemática (regras e regulamentos formais) faz com que o trabalhador esteja inteiramente desligado do produto de seu trabalho. Segundo Weber,

esse tipo de administração é, em princípio, aplicável com igual facilidade a uma ampla variedade de setores diferentes. Assim pode ser a organizações que visam lucro, às de caridade ou a um número indefinido de outros tipos de empresas privadas que persigam objetivos materiais ou ideais. (apud CAMPOS, s/d, p. 21)

Para estabelecer imediatamente um paralelo entre o sistema econômico capitalista e as organizações burocráticas, pode-se constatar que a existência dessa última vem cristalizar o primeiro, uma vez que a administração burocrática corrobora o exercício da

dominação do opressor, ainda que pelo saber. O trabalho de Weber traz em si alguns pontos obscuros, como a forma como ele é introduzido. Quem é o objeto da burocracia? Quais são seus fins?

As características da burocracia, conforme reconhece Weber (1978), estão presentes, em diferentes graus, nas organizações, como é evidenciado pelo uso que fazem de termos e qualificações, tais como mais ou menos, normalmente, habitualmente e comumente (ALDRICH, 1979). Estas características podem ser entendidas como dimensões, termo, aliás, mais apropriado à realidade das organizações modernas (GOULDNER, 1970). Da leitura de Weber (1978) e Gouldner (1970) se pode concluir que a burocracia tem as seguintes características ou dimensões: 1. caráter legal das normas; 2. caráter formal das comunicações; 3. caráter racional e divisão do trabalho; 4. impessoalidade nas relações; 5. hierarquia de autoridade; 6. padronização das rotinas e procedimentos; 7. competência técnica e meritocracia; 8. especialização da administração; 9. profissionalização dos participantes; 10. completa previsibilidade do funcionamento. (MENEGASSO, 2001)

O quadro a seguir detalha as características de cada uma das dimensões da organização formal burocrática.

Figura 1 - Dimensões e características da burocracia

DIMENSÕES DA BUROCRACIA	CARACTERÍSTICAS
Caráter legal das normas	Toda norma está estabelecida por acordo ou imposição, visando fins utilitários ou valores racionais, sendo definidas por escrito, rotinas e procedimentos e, junto com as regras, regulamentos, regimentos internos e estatutos, serão obedecidos por todos, sem exceção.
Caráter racional e divisão do trabalho	Posições definidas com esfera específica de competência e atribuições estritamente delimitados pelo cargo que ocupa.
Caráter formal das comunicações	Atos administrativos, decisões e normas registrados por documentos escritos, mesmo que a discussão oral seja válida ou prescrita; impessoalidade das relações.
Impessoalidade nas relações	Ênfase no cargo e não na pessoa que o ocupa; obediência à lei e às regras e não às pessoas.
Hierarquia de autoridade	Estrutura hierárquica piramidal; poder de mando das pessoas derivado da impessoalidade do cargo decorrente do papel exercido.
Rotinas e procedimentos standardizados	Regras e procedimentos uniformes estabelecem o poder do comando e padronizam as ações
Competência técnica e meritocracia	Escolha das pessoas baseada na competência técnica e na qualificação profissional, utilizando-se exames, concursos e títulos para admissão; promoção baseada no desempenho.
Especialização da administração	O dirigente da organização não é necessariamente o dono dos meios de produção; o profissional especializa-se em gerenciar a organização .
Profissionalização dos participantes	O funcionário é um profissional, prepara-se para seguir carreira e, se bem sucedido, pode atingir os níveis mais elevados da estrutura da pirâmide.
Completa previsibilidade do funcionamento	Tanto o comportamento do funcionário, como o ambiente interno e externo são controlados e previsíveis; atividades previstas por manuais, diretrizes de procedimentos, rotinas

conforme Weber (*in*: Campos, 1978); Morgan (1996) e Menegasso (1998):

Para o cientista social Amitai Etzioni, o modelo weberiano do tipo ideal aplica-se particularmente a empresas e governo, mas não abrange todas as organizações. O humanista Etzioni acredita que as organizações são unidades sociais, que têm objetivos específicos, e por isso não se encaixam num modelo universal.

Apesar de diferentes umas das outras, as organizações agrupam-se em categorias. As categorias permitem fazer análises comparativas e ressaltar peculiaridades. Segundo Etzioni (1976), há três tipos ou categorias de organizações. Cada tipo de organização é definido pelo tipo de poder exercido sobre as pessoas. Cada tipo de poder dá origem a um tipo de obediência.

De acordo com a matriz de análise utilizada, da tipologia de Etzioni, as organizações podem ser coercitivas, utilitárias ou normativas. Por meio da obediência, uma pessoa comporta-se de acordo com a orientação que é dada por outra. A obediência apóia-se no poder dessa segunda pessoa. O tipo de poder determina o tipo de obediência (ou envolvimento, ou ainda, contrato psicológico) e define a natureza da organização. Há três tipos principais de poder, três tipos de contrato psicológico e, conseqüentemente, três tipos principais de organizações. O quadro abaixo demonstra as relações entre o tipo de poder, o tipo de contrato psicológico e o tipo de organização.

Figura 2 - Tipologia de organizações segundo Etzioni

TIPO DE PODER	TIPO DE CONTRATO PSICOLÓGICO	TIPO DE ORGANIZAÇÃO
PODER COERCITIVO: Baseia-se em punições	ALIENATÓRIO: obediência mecânica	COERCITIVA: objetivo é controlar o comportamento
PODER MANIPULATIVO: Baseia-se em recompensa	CALCULISTA: obediência interesseira	UTILITÁRIA: objetivo é obter resultados por meio de barganha com os funcionários.
PODER NORMATIVO: baseia-se em crenças.	MORAL: disciplina interior	NORMATIVA: objetivo é realizar missão ou tarefa em que os participantes acreditam.

O modelo burocrático percebe o homem como linear, unidimensional e distanciado do objeto de seu trabalho. Embora as críticas às teorias clássicas da administração situem-no como próprio ao passado recente, o modelo ainda está presente em muitos momentos da prática organizacional atual. Na organização escolar confessional católica montessoriana na qual esta pesquisa foi desenvolvida há fortes resquícios da burocracia weberiana e só um estudo mais aprofundado permitiria identificar os referidos traços. Como este não é o objeto da presente dissertação, o foco do estudo permanece nas linhas mais gerais, que apontam para as possíveis limitações para o desenvolvimento integral do professor.

Em contraposição ao modelo clássico de administração que, segundo Stoner, “não proporcionou suficiente eficiência de produção e harmonia no local de trabalho”(STONER, 1982, p. 30), os estudiosos da administração incorporaram ao seu saber as visões dos psicólogos, sociólogos e o conhecimento de outras ciências afins. A escola comportamental de administração propõe compreender e administrar com mais eficácia as pessoas dentro das organizações.

O movimento das Relações Humanas não abandona os propósitos capitalistas da produção. Pelo contrário, percebe-se que há “uma verdadeira preocupação com os trabalhadores, aquelas ‘máquinas vitais’, produzia dividendos”. (STONER, 1982, p. 31). Perceber o indivíduo no contexto organizacional como “homem social”, além de “racional-econômico” foi um passo adiante para o entendimento de que o homem é a organização,

porém demonstrou o quão distante ainda estava a teoria da efetiva compreensão do papel do indivíduo, muito mais complexo do que se imaginava anteriormente.

O próximo passo na teoria da administração contempla a escola comportamentalista, que visualiza não apenas a visão psicológica e sociológica, mas também a de economistas, cientistas políticos e antropólogos, incorporando os diversos saberes e o método científico para estudar o comportamento organizacional. “Nossa compreensão atual de questões como liderança, motivação do funcionário, diferenças de personalidade, desenho de cargos e desenho organizacional, culturas organizacionais, administração de conflitos e técnicas de negociação deve-se em grande parte às contribuições de cientistas do comportamento”. (ROBBINS, 2000, p.496)

A síndrome comportamentalista estabelece diferenças entre as regras sociais e as organizacionais, ofuscando o senso pessoal. Ao dicotomizar o ser humano, a teoria comportamentalista está separando as condutas, estabelecendo regras objetivas de conveniência, baseadas em desejos e interesses, impedindo a fluidez da individualidade.

Por impressionantes que se afigurem os traços básicos da síndrome do comportamento, deve-se compreender que os mesmos não estão afetando remotamente a vida das pessoas. Na realidade, constituem o credo não enunciado de instituições e organizações que funcionam na sociedade centrada no mercado. (RAMOS, 1989, p. 67)

A instituição analisada como organização de ensino, funciona debruçada apenas em seu setor pedagógico, porém, está constantemente recebendo influência dos modelos teóricos de administração, embora não haja nenhum movimento claro de estudo destas correntes. O setor administrativo, muito distanciado da prática pedagógica, não contribui para que a organização avance num movimento de crescimento e analise seus efeitos sobre a ação pedagógica ou os desta em relação ao modelo administrativo.

A idéia de que as organizações podiam ser analisadas em uma estrutura sistêmica, popular a partir dos anos 70, encontra em meados da década de 90 a organização alvo desta dissertação em um momento em que se estava discutindo exatamente a questão: Montessori – sistema ou método de educação.

Neste momento da discussão então, aprofunda-se a compreensão da visão sistêmica, que no âmbito organizacional é vista como “constituída de fatores

interdependentes, incluindo indivíduos, grupos, atitudes, motivações, estrutura formal, metas, status e autoridade” (DEGREENE, apud Robbins, p. 499).

A percepção da organização como um sistema aberto, que recebe e sofre influências não apenas de si mesma, mas também do ambiente externo, em diversas relações, vai determinar uma avaliação energética da mesma e um entendimento mais completo da necessidade de aprofundamento pessoal do profissional envolvido diretamente no fazer organizacional. Conforme apontava Montessori, todos os fatores envolvidos em sua metodologia, quais sejam o ambiente montessoriano, as relações, a administração, motivação intrínseca, instalações físicas, materiais montessorianos, alunos, familiares, preparação acadêmica, entre outros, demonstram uma grande complexidade sistêmica. A partir desta visão, a organização estudada toma consciência das inter-relações entre todos os subsistemas.

Um próximo passo neste progressivo entendimento do panorama que envolve a pesquisa diz respeito às organizações de ensino no Brasil.

2.1.1. As organizações de ensino no Brasil

A organização escolar no Brasil, entendida aqui como iniciativa de ensino formal – portanto desprezando a educação indígena caracterizada como transmissão oral do saber e prática de vida, bem como a observação do desenvolvimento espontâneo, inicia sua história em 1549, com a construção da primeira escola em Salvador, iniciativa dos padres jesuítas, para ensinar os índios a ler, de forma que pudessem ser evangelizados.

Quando os jesuítas chegaram aqui eles não trouxeram somente moral, costumes e religiosidade europeus; trouxeram também os métodos pedagógicos.

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de

Coimbra, em Portugal a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina.

Esses métodos funcionaram absolutos durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando aconteceu a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Se existia alguma coisa muito bem estruturada em termos de educação, o que se viu a seguir foi o mais absoluto caos. Em 1770 o ensino deixa de ser responsabilidade dos padres jesuítas para passar a ser dirigido pelos vice-reis, nomeados em Portugal. Quando a Família Real, fugindo de Napoleão na Europa, resolve transferir o Reino para o Novo Mundo, inicia-se uma nova fase na história da Educação no Brasil.

Na verdade não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil, D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança. Segundo alguns autores, o Brasil foi finalmente "descoberto" e a nossa História passou a ter uma complexidade maior.

A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária. Basta constatar que em 1538 já existia a Universidade de São Domingos e em 1551 a do México e a de Lima. No entanto, a nossa primeira Universidade só surgiu em 1934, em São Paulo.

Por todo o Império, incluindo os reinados de D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua qualidade ruim. Com a Proclamação da República, várias reformas foram tentadas, de forma que pudessem imprimir um novo impulso à educação no Brasil; mas se for observada cuidadosamente, a educação brasileira, em termos de modelo, não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo.

Em 1835 cria-se a primeira escola Normal, dedicada à formação de professores. Nossa primeira Universidade só surgiu em 1934, quando o Sistema Montessori de educação já era conhecido internacionalmente. A primeira escola montessoriana fundada no Brasil data de 1955.

A história da educação no Brasil, como efetivamente significativa, é, portanto, recente.

Segundo a nova lei de Diretrizes e Bases para a Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as organizações de ensino, entendidas como órgãos que se dedicam à educação para o mundo do trabalho e para a prática social, abrangem os processos formativos que se desenvolvem nas instituições de ensino e pesquisa.

Encarar uma organização de ensino como uma instituição que se encarrega dos processos formativos seria analisar apenas um dos lados da questão. Conceituar uma organização de ensino, uma escola, como instituição, explica a sua ação, fornece o seu *corpus*. Para existir perante a lei, uma organização precisa se tornar uma empresa. Empresas são pessoas jurídicas. Como toda personalidade jurídica, elas agem de acordo com suas características. Dessa forma, sofrem influências e influenciam seu grupo de funcionários e clientes de acordo com as características específicas de sua própria constituição. Como os modelos teóricos de relações organizacionais, não é possível deixar de lançar um olhar sobre as características jurídicas da instituição estudada, para analisar mais detalhadamente as possibilidades de desenvolvimento humano dos professores ali engajados.

2.1.2. As organizações de ensino e seu momento atual

Através dos tempos, conforme já abordado na discussão do tema desta pesquisa, a instrução escolar passou a ser um incremento da produção. A ampliação das possibilidades educacionais esteve, historicamente, relacionada à idéia da “igualdade de oportunidades” para se conseguir trabalho, de tal forma que, em detrimento da construção dos direitos de cidadania, os novos interesses da industrialização crescentes puderam coexistir com aqueles ligados à manutenção da dominação e da subalternidade.

Atualmente, a educação formal vem sendo questionada em sua eficácia para acompanhar as mudanças globais e o discurso dominante sobre o futuro da educação tem se baseado nas categorias “*sociedade do conhecimento*”, “*qualidade total*”, “*formação abstrata e polivalente*”. Tais categorias enfatizam a necessidade de constituição de novos paradigmas educacionais, pautados na perspectiva de um mundo totalmente interligado,

bem como na interdependência dos fenômenos biológicos, psicológicos, ambientais e sociais, onde não é mais possível desvincular a técnica, do conhecimento sobre a técnica.

De acordo com ASSIS (apud Ferreti, 1994), a demanda por estas modalidades de conhecimento, consideradas essenciais ao operador da tecnologia atual, implicará na reestruturação do sistema educacional formal, uma vez que qualidades anteriormente consideradas importantes na formação do trabalhador, como a destreza motora, cederão lugar para aptidões cognitivas e conhecimentos teóricos, aspectos normalmente atribuídos ao processo pedagógico ao qual o sujeito se submete através da educação escolar.

A relação educação-tecnologia tem estado cada vez mais presente nos estudos atuais dedicados a analisar o contexto educacional e de formação dos sujeitos sociais. Alguns desses estudos afirmam que a educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, no sentido de que deverá gerar, além do entendimento e interpretação de tecnologias, reflexões sobre as práticas e as técnicas aplicadas.

Tais considerações aplicam-se aos diferentes instrumentos tecnológicos que têm adentrado o sistema escolar, especialmente nos últimos cinquenta anos, período em que a difusão de outros estilos de vida e de cultura, bem como de outras tecnologias elevou-se qualitativa e quantitativamente de modo muito mais rápido do que nos períodos históricos anteriores.

As mudanças e as modificações da sociedade processam-se velozmente e acabam tornando-se normas. Quem não acompanha essas modificações pode estar fadado ao retrocesso ou estagnação. A educação também é um processo contínuo, aberto ao desafio de renovação, modalidade de construção e de reorganização do conhecimento, que estabelece, através de um vasto comunicante entre a vida e a escola, um entrar e sair cíclico e permanente.

LOLLINI (1994, p. 20) acrescenta que “o mundo da tecnologia e da informação nos fornece antenas, aprimora os nossos sentidos, permite-nos viver em um bem-estar com que os nossos antepassados não ousaram sonhar. Um único luxo, porém, não nos é permitido: interromper os nossos processos de aprendizagem, subtrair-nos à formação permanente. Antes a escola era treinamento para a existência, depois instrução e educação em vista do ingresso no mundo do trabalho, agora é uma necessidade de vida.”

A experiência profissional em que o professor se envolve para adquirir competência provoca o processo de desequilíbrio/equilíbrio, necessário para a construção de conhecimento e reflexão sobre a experiência. Somente a partir desta reflexão o professor poderá esboçar a proposta metodológica para a sua prática. E para exercê-la, seja qual for a escolha ou a oportunidade, precisará estar em constante aprofundamento não apenas profissional, mas também pessoal.

No caso da instituição pesquisada, não há a possibilidade de que o professor opte pela proposta metodológica que irá utilizar. Esse fator, aliado a outros determinantes da escola ser católica e privada, são restritores da possibilidade de escolha. É preciso ter em mente que, nesse caso, a escolha por trabalhar nesta instituição deveria preceder as questões materiais. No entanto, na prática, as questões de sobrevivência podem se antepor a outras, de caráter mais subjetivo.

Alem dos supracitados, o entendimento da organização estudada como tal vai lançar luz sobre outros fatores que podem dificultar o desenvolvimento humano do professores pesquisados.

2.1.3. A organização de ensino particular, confessional e filantrópica

Ainda segundo a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 20, contempla-se que as instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por um ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideológica específicas e ao disposto no inciso anterior.

IV - filantrópicas, na forma da lei.

O caso da organização estudada nesta dissertação aplica-se aos incisos I, III e IV do artigo 20. A instituição tem como proprietária uma congregação religiosa, o que a caracteriza como instituição confessional católica apostólica romana. Está totalmente voltada para os valores do evangelho, e desta forma enfatiza a formação humanística evangélico-libertadora a que se dispõe. Conforme consta na agenda distribuída aos alunos da escola, entende-se por educação evangélico-libertadora, “aquela que existe em função do homem, a quem vê como pessoa livre, situada, consciente e co-responsável, ser em relação consigo, com o outro e com Deus. Assume-o como um agente de permanente conquista de si mesmo, sujeito e autor da história, responsável e artífice principal de seu êxito e de seu fracasso. (...) [o desenvolvimento da educação evangélico-libertadora] busca proporcionar ao educando a descoberta de sua identidade através do cultivo de valores cristãos à luz do Evangelho”.

A instituição é filantrópica, pois aplica todos os seus lucros em obras assistenciais amplamente documentadas através de seu departamento jurídico.

A educação evangélico-libertadora, por si só, poderia ser alvo de uma análise bastante mais aprofundada. No entanto, o que importa para esta pesquisa é entender como os professores percebem estas características da escola, se as vêem como verdadeiras e complementares ao Sistema Montessori de Educação, e se estão voltadas para o objetivo final de cumprir a missão a que se propõe.

Se até então está-se estudando o desenvolvimento humano do ponto de vista individual, do professor, é também importante observar como as instituições o entendem.

2.2. O Desenvolvimento Humano

No campo das organizações, o estudo do desenvolvimento humano integral está sempre voltado para os fins da organização e não para a possibilidade de realização pessoal dos seres envolvidos no trabalho. A obsessão pela eficácia, pelos resultados, pelo desempenho na organização formal burocrática, leva à busca incessante de técnicas eficazes de controle do pessoal, ao invés de procurar compreender a essência da natureza humana e captar sua complexidade.

Porque, além do ecumenismo aparente, completamente relativo sem sombra de dúvida, observa-se no interior deste conjunto teórico heterogêneo, mesmo heteróclito, a ocultação ou ausência de certas dimensões humanas (...): a dimensão cognitiva e da linguagem, a dimensão espaço-temporal, a dimensão psíquica e afetiva, a dimensão simbólica, a dimensão da alteridade, a dimensão psicopatológica. (CHANLAT, 1996, p.23)

A preocupação excessiva com a acumulação de riqueza, a subordinação humana aos objetos e mercadorias e à lógica econômica levou o próprio homem a alienar-se de sua condição racional substantiva. O trabalho, conforme foi explicado na função da escola moderna, na justificativa para a escolha do tema desta dissertação, passou a ser a razão de ter, e a lógica do empregado é semelhante à do patrão: a vida gira em função do objeto, produzido ou consumido.

Se o saber no domínio do ‘comportamento organizacional’ desenvolveu-se antes de mais nada com o desejo e a vontade de melhorar a produtividade e a satisfação no trabalho, esta contaminação de categorias econômicas não deve por único efeito desenvolver uma concepção do ser humano isoladamente; ela freqüentemente desembocou em perspectivas simplistas, mecânicas, instrumentais, elitistas, utilitaristas e universalistas. (CHANLAT, 1996, p. 26)

A abordagem sistêmica em voga para as empresas deve contemplar também o ser humano, único, um todo que não pode ser fragmentado em diversos papéis, porquanto embora os exerça, todos fazem parte de sua essência. É preciso perceber o homem, segundo Chanlat, como um ser ao mesmo tempo genérico (faz parte da espécie humana) e singular (desempenha papéis no mundo); um ser ativo e reflexivo, capaz de pensar e agir; um ser de palavra, capaz de expressar suas idéias através de um código que precisa ser totalmente absorvido, em suas nuances e dimensões; um ser de desejo e pulsão, que embora se construa individualmente, o faz em relação ao outro, individual ou coletivo; um ser simbólico, produto da evolução da cultura arquetípica – da etnologia, das religiões, das artes etc; um ser espaço-temporal, cuja inserção na vida é um movimento no espaço e no tempo vividos, de quem sofre e no qual exerce influência; um ser objeto e sujeito de sua ciência. “Só o conjunto interdisciplinar de abordagens poderá delinear uma imagem menos parcelada do indivíduo na organização, porque somente cruzando e multiplicando os diferentes níveis é que se poderá interpretar a realidade observada, buscando reconstruí-la em sua integralidade”. (CHANLAT, 1996, p.33)

Ainda segundo Chanlat, para que a organização possa apropriar-se de uma teoria antropológica que favoreça o desenvolvimento humano de seus funcionários, é preciso apreender a realidade humana em níveis. Um dos níveis é o do indivíduo, entendido como ser biopsicossocial, uma visão que pode explicar porque os indivíduos reagem diferentemente quando expostos à mesma situação. Um outro nível é o da interação, que envolve as relações do indivíduo com o outro, que pode ser um modelo, um objeto, uma sustentação ou um adversário. A interação pode acontecer na relação self-outro, básica, na relação ego-massa, que nas organizações podem ser vistas em acontecimentos sociais, como festas, assembléias e na relação nós-nós, que aparece nas identidades coletivas: grupos de interesses nas organizações, professores, universo masculino/feminino, entre outros.

A interação se dá através da comunicação, que não se restringe apenas ao verbal, mas se dá através de elementos contextuais (gestos e mímicas, movimentos do corpo) e vocais (como timbre de voz, entonação). Só é possível analisar a interação através da observação de todos os subsistemas que a compõem. A interação pressupõe ainda ritos, como os rituais coletivos que mantêm a sociabilidade, indicativo do “estado qualitativo das relações humanas”(CHANLAT, 1996, p. 39). Toda interação está vinculada à afetividade e, portanto, passa pelos processos psíquicos incontornáveis nas relações humanas.

O terceiro nível das relações, segundo Chanlat, é o nível da organização, porquanto “ela forma o quando social de referência no qual se inscrevem os fenômenos humanos (...), de uma parte um subsistema estrutural e material, de outra parte um subsistema simbólico”. (CHANLAT, 1996, p.40). Como espaço onde o ser humano passa grande parte de seu tempo, a organização exerce influência sobre o indivíduo, sobre a natureza, as estruturas socioeconômicas e a cultura. Dessa forma passa-se ao próximo nível, que é o da sociedade. Se a organização exerce influência na sociedade, da mesma forma esta situação se inverte. “Se a ordem organizacional exerce um papel na edificação da ordem societal, a ordem social perpassa de uma maneira ou de outra a ordem organizacional. Esta relação de natureza dialética é capital para compreender o universo das organizações e das sociedades”. (CHANLAT, 1996, p.42)

Para finalizar, o nível global precisa ser levado em consideração, especialmente em tempos de mundialização. O papel que cada sociedade exerce no panorama mundial

determina sua dinâmica. Os problemas que afligem cada um dos níveis em particular – conflitos e crises –, constituem-se numa dimensão incontornável “da existência humana contemporânea, a ordem do mundo atual pelas suas características – globalização, desigualdades, rivalidade, cooperação e lógica econômico-financeira – desenha os contornos nos quais as sociedades, as organizações e os indivíduos devem cada vez mais se inserir e se movimentar”. (CHANLAT, 1996, p.44)

O espaço organizacional precisa ser revisitado com base nos “novos fundamentos epistemológicos. Dos dias de Taylor até hoje, a teoria da organização (...) tem sido, em grande parte, uma ideologia do sistema de preço do mercado. Só sobreviverá se for transformada numa teoria realmente viável, fazendo-se sensível aos pontos cegos de sua conceptualização e redefinindo-se sobre bases substantivas”. (RAMOS, 1989, p. 136)

É nesse contexto, complexo e interdependente, que o indivíduo se insere e busca seu pleno desenvolvimento, através da realização pessoal. Uma cadeia sistêmica, que inspira a figura da teia de Capra (CAPRA, 1996), circular e delicada, um sistema de inter-relações, que para Montessori resume-se numa visão cósmica. Para perceber o indivíduo como fim último da vida, sujeito e objeto de sua ação, é necessária a mudança que Montessori propõe, mudança que precisa instalar-se desde a primeira infância. E para isso, o professor montessoriano precisa ter espaço para seu desenvolvimento também dentro da própria instituição. Esse círculo pode ser vicioso ou virtuoso, dependendo da percepção do indivíduo, da organização e da sociedade na qual esta instituição está inserida. E, ainda pensando do ponto de vista sistêmico, não é possível ser isto ou aquilo, ter uma visão estanque e segmentada, sob risco de voltar-se ao ponto de partida.

Ao propor um modelo educacional que prepara para uma mudança de paradigma social – uma educação voltada à paz – Montessori obriga o professor engajado com seu sistema a refletir profundamente sobre as questões centrais da sociedade centrada no mercado: produção, ao invés de processo; competição, ao invés de cooperação; urgência ao invés de harmonia; rumor, ao invés de silêncio; olhar para o outro e não sobre si mesmo; respeito ao tempo linear e não restrito ao ritmo e ao tempo individual.

Percebendo-se como sistema, o indivíduo também é cosmos – visão cósmica – e não apenas trabalhador. Ao mesmo tempo que precisa entender-se como professor capaz de promover ações que provocarão mudanças efetivas de longo prazo, precisa perceber que a

auto-realização não pode estar restrita ao espaço organizacional. “Na realidade, a sociedade centrada no mercado tem privado o indivíduo da variedade de experiências de tempo que ele sempre encontrou à sua disposição, até o surgimento dessa sociedade”. (RAMOS, 1989, p. 172)

Alienação é o diagnóstico de quase todos os estados críticos da modernidade. Os sintomas são um sentimento individual e pessoal de ineficiência e inadequação e de estranhamento e impermeabilidade com o mundo social. De acordo com a moderna teoria social, a alienação emerge como um problema de transição das sociedades organicamente integradas para um modelo mais individualista. Enquanto o homem foi se distanciando mais e mais da vida em comunidade, tentou desesperadamente entender o mundo mais amplo, estendido, em termos do seu pequeno ambiente familiar e comunitário. Tentou, em outras palavras, impor o conhecido sobre o desconhecido, tentou entender o mundo impessoal através dos costumes da sociedade pessoal.

Do ponto de vista do indivíduo, a nova sociedade não satisfaz a dimensão social do *self*; ela falha em fornecer o senso de lugar e de conectividade que são aspectos essenciais da auto-realização. Nessas condições, o ser humano está absolutamente distanciado do que entende-se por desenvolvimento humano integral.

A satisfação destes conflitos potenciais de conectividade e pertinência reside na idéia de trabalho significativo. O trabalho é significativo quando permite que o trabalhador experimente uma forma de auto-inserção e um ponto de conexão e solidariedade com a grande sociedade.

Em seus estados paradigmáticos, as instituições modernas parecem ser ameaças ao trabalho significativo. Os teóricos da alienação enfatizam semelhanças entre as instituições: elas têm como premissa a especificidade da função, envolvem coordenação potencial em larga escala, e, acima de tudo, regulam-se através de regras impessoais.

Para atingir o desenvolvimento humano integral, é preciso levar em conta que este ser é racional e substancial, imanente e transcendente. O espaço organizacional por si só não será capaz de prover a este ser toda a possibilidade, porém deve ser oportunidade para o processo de desenvolvimento. O ser humano mente, físico e racional - portanto multidimensional, não pode ficar restrito ao desempenho de papéis. Ele não existe sem um

conjunto de crenças e valores, que são a base da verdade individual, elaborada também a partir da história da humanidade.

Para SENGE (1999), as pessoas que possuem um nível especial de proficiência em todos os aspectos da vida – pessoais e profissionais – possuem domínio pessoal. Essas pessoas percebem a realidade como aliada, entendem uma visão como um chamado, aliam-se às forças da mudança, são profundamente curiosas, comprometem-se a ver a realidade de forma cada vez mais precisa, sentem-se conectadas às outras e à vida em si, não sacrificam sua singularidade. Aí está definida sua imanesência. Acreditam ser parte de um processo criativo maior, o qual pode ser influenciado, mas não controlado unilateralmente – caráter transcendente.

Implícita na idéia de que desenvolvimento é processo, está a concepção de que há modelos fornecidos por seres humanos ‘mais desenvolvidos’. No entanto, para o ser humano, “a transcendência é talvez o desafio mais secreto e escondido. Porque nós, seres humanos, homens e mulheres, na verdade somos seres de protestação, de ação de protesto. Protestamos continuamente. Recusamo-nos a aceitar a realidade na qual estamos mergulhados, porque somos mais, e nos sentimos maiores do que tudo que nos cerca”. (BOFF, 2000, p.22)

A fundamentação teórica aqui desenvolvida pretende lançar luz sobre os pressupostos básicos para o esclarecimento da pergunta de pesquisa. Mais uma vez vale ressaltar que não esgota as questões abordadas e é uma visão limitada do assunto, restrita ao grupo de teóricos pesquisado.

2.3. O Sistema Montessori de Educação

As correntes pedagógicas desenvolvidas especialmente em meados do século passado são inúmeras, provenientes de diferentes países da Europa e dos Estados Unidos. Dentre elas está o Sistema Montessori de Educação, idealizado por Maria Montessori (1837 – 1952).

A educadora italiana foi a primeira mulher a formar-se em medicina em seu país. Considerada uma mulher a frente de seu tempo, elaborou uma filosofia e criou um método de ensino baseado na pesquisa e observação, especialmente de crianças mais jovens. A

pesquisadora desejava que as crianças fossem vistas como embriões espirituais do adulto em que se tornariam. Ela acreditava na responsabilidade do adulto para guiar e auxiliar o crescimento da criança, cuidadosamente permitindo o florescimento da personalidade do infante.

A base de seu método é o respeito à individualidade do ser humano, que propõe utilizar a observação como ferramenta para guiar o educador na tarefa de assistir o desenvolvimento da criança, da melhor maneira em que ele possa ocorrer. Para isso, a cientista desenhou materiais concretos que auxiliam a criança a desenvolver-se através das experiências e do erro, sem a necessidade de um adulto para dizer-lhe quando está certa ou errada. Interagindo com o ambiente preparado, a criança desenvolverá o conhecimento de seu entorno, através da liderança de um adulto bem capacitado, que interfere apenas quando necessário.

Há quatro princípios básicos no que diz respeito à natureza e necessidade da criança, de acordo com Montessori. São eles:

- 1.O desenvolvimento é hierárquico e acontece em uma série de estágios.
- 2.A criança é diferente do adulto – em objetivo, ritmo, mentalidade e necessidades.
- 3.O mecanismo do desenvolvimento físico e mental é genético e construído; a criança possui uma motivação interior para desenvolver as potencialidades físicas e psíquicas através da interação com o ambiente.
4. No estágio formativo a criança tem características especiais.

Montessori enfatizava que a experiência escolar na primeira infância é fundamental para uma vida bem sucedida, uma vida que enfoque a paz interior e, conseqüentemente, do mundo. Como viveu os horrores da guerra, Montessori entendia que o crescimento da semente da discórdia repousa no sentimento de superioridade, no confronto entre quem é forte ou fraco, pressupostos que levam o homem à guerra. Ela acreditava que a educação tem um papel preciso e precioso no sentido de evitar o fortalecimento desse sentimento. Nas escolas que adotam o sistema não há o favorecimento da competição; o trabalho sério em colaboração com o outro é imperativo. O currículo privilegia atividades de vida prática (lavar louça, abrir cadeados, engraxar sapatos são alguns exemplos) e exercícios sensoriais (discriminação olfativa e de sons, sensibilidade tátil, meditação, constituem exemplos),

artes, música, literatura, geometria, matemática, educação ambiental, estudos sociais, ciências, sempre partindo do todo para o particular e começando nos estágios iniciais do desenvolvimento. Tudo isto, combinado com a forte filosofia, resultará no que chamamos de Sistema Montessori.

No que diz respeito ao termo Sistema, Joy Turner, em trabalho apresentado no simpósio "Montessori na Cultura Americana Contemporânea" realizado na Virgínia, afirmou que "Montessori chamava sua abordagem de 'método' ou 'sistema' de educação" (TURNER, apud Loeffler, 1992, p. 19). Para Turner, sistema parece um termo apropriado, "porque embarca todas as facetas de um todo dinâmico; e quando as partes do Sistema Montessori estão trabalhando juntas, o todo torna-se maior que a soma das partes – uma sinergia" (p. 19). Concebe-se como sistema as totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores.

Algumas características da teoria sistêmica, segundo seu criador Von Bertalanffy (1976), são compatíveis com o estudo em questão:

- a) o sistema está em constante transformação, adaptando-se às exigências das diversas fases de seu ciclo de desenvolvimento, assim como às mudanças nas solicitações sociais, com o fim de assegurar continuidade e crescimento;
- b) o sistema é ativo, auto-regulado, com regras desenvolvíveis e modificáveis no tempo, através de tentativas e erros;
- c) o sistema é aberto e interage com outros sistemas.

Ao iniciar seu trabalho como médica psiquiatra, Maria Montessori foi indicada para dirigir a primeira Escola Ortofrênica de Roma. Surpresa com o estado de abandono intelectual dos pacientes-alunos, ali iniciou o desenvolvimento de seu sistema com crianças com necessidades especiais (portadoras de disfunções cerebrais mínimas, Síndrome de Down, distúrbios motores ou físicos, todas institucionalizadas), as quais, após haverem trabalhado com a médica, foram submetidas a exames nacionais de prontidão e aprovadas para ingresso nas escolas, dentro dos padrões considerados adequados.

“Eu tive sucesso ao ensinar algumas crianças idiotas do asilo a ler e escrever tão bem que pude submetê-las ao exame das escolas públicas junto com as crianças normais. E elas passaram” (MONTESSORI, 1964, p. 38). Este fato levou Montessori a questionar os possíveis resultados com crianças normais submetidas às mesmas condições. Ela reflete:

“Eu me convenci que métodos semelhantes aplicados a crianças normais desenvolveriam ou liberariam suas personalidades de forma surpreendente e maravilhosa.” (MONTESSORI, 1964, p. 33).

A partir do trabalho com crianças deficientes, Montessori dedicou os próximos sete anos de sua vida ao estudo da pedagogia, da filosofia e da psicologia, e, ao mesmo tempo, dava aulas na universidade. Enquanto estudava, publicou *Antropologia Pedagógica*.

Convidada a dirigir a Casa dei Bambini, escola para abrigar os filhos de operários de um bairro pobre de Roma, Montessori inicia ali seu trabalho com crianças normais, colocando em prática tudo o que havia estudado e pesquisado nos anos anteriores. A partir deste trabalho a já educadora afirmou que a aprendizagem se dá pelo movimento e a criança não pode ficar presa a uma sala de aula com carteiras fixas. Ela precisa movimentar-se em seu ambiente, aperfeiçoando a graça e a elegância de seus gestos.

A educação pelos sentidos é privilegiada nas classes montessorianas, através de materiais que desenvolvem cada um dos canais através dos quais o indivíduo absorve o mundo.

Trabalhar com gabinetes de formas geométricas nas diversas opções, com discriminação de semelhanças e diferenças, dá ao aluno a oportunidade de aperfeiçoar sua inteligência espacial.

As aptidões pessoais (intra e inter) são plenamente estimuladas pela pedagogia montessoriana: as crianças são estimuladas a trabalhar em cooperação com as outras e consigo mesmas, são encorajadas a respeitar os outros em todos os momentos, aprofundar seu conhecimento pessoal, meditar, relaxar, partilhar seus sentimentos, expressar suas conquistas, e desenvolver uma visão cósmica.

Os exercícios de vida prática, que variam da atividade de versar líquidos de um recipiente para outro até lavar a roupa ou engraxar sapatos, passando por tudo que pode envolver o cotidiano, permitem que o aluno desenvolva uma visão da utilidade de seus conhecimentos e experimente o mundo através de atividades realistas. Os materiais de matemática são os mais conhecidos da proposta da educadora, por possibilitarem uma vivência concreta, que antecipa a abstração.

Quando Montessori prepara um ambiente em que as crianças podem mover-se livremente e trabalham de acordo com suas necessidades internas, através da possibilidade de repetição, ela está dando às crianças a oportunidade de desenvolvimento mental integral. Uma sala de aula montessoriana é um espaço para o desenvolvimento de todo o potencial, pois as crianças estão ocupadas, cada uma de uma maneira diferente, com materiais didáticos cientificamente desenvolvidos, que contêm em si mesmos o controle do erro, tornando possível a auto-educação.

O agrupamento de crianças de três faixas etárias diferentes em uma mesma sala de aula indica como Montessori percebe as diferenças: se alunos de três, quatro e cinco anos interagem na sala, as diferenças não são apenas esperadas, elas são essenciais. Embora alguém possa afirmar que há diferenças entre crianças da mesma idade, a expectativa é que todas atinjam, em algum momento, os mesmos resultados, e então a comparação é inevitável. Em grupos de idades mistas, “cada um se aperfeiçoa através de seus próprios poderes, e vai em frente guiado por uma força interna que o distingue de todos os outros, como um indivíduo.”(MONTESSORI, 1964, p. 373). Nesse grupo a diversidade de conhecimentos é um ganho e a possibilidade de encontrar um par que esteja no mesmo nível de desenvolvimento é maior: às vezes o parceiro será mais velho, às vezes mais novo, mas, em ambos os casos, o sentimento de superioridade estará sendo evitado, enquanto se constrói, internamente, o respeito às aptidões individuais variadas, que se alternam em importância diante de cada situação.

Uma sala de aula montessoriana é um ambiente cuidadosamente preparado para levar o aluno a aprender. Seu objetivo é a auto-educação: aprender a aprender. Nas classes mais adiantadas, o professor que verdadeiramente herdou a filosofia montessoriana incorpora em seu acervo as mais modernas tecnologias, como o uso do computador e de todo instrumento didático que esteja a favor do conhecimento. Aliar a tecnologia à formação humanista é tarefa precípua do professor, que planeja meticulosamente as atividades de cada aluno, pensando no indivíduo como tal, em sua função social e na contribuição que cada um tem para o grupo.

O professor montessoriano, bem preparado e capacitado, observa o aluno, fazendo registros do desenvolvimento cognitivo e afetivo, interferindo no trabalho do aluno apenas quando necessário. Para Montessori, seu método traz em si a existência de uma nova

criança e também de um novo professor, que ela chama de dirigente ou orientador. O professor montessoriano “precisa adquirir um profundo senso da dignidade da criança como ser humano; uma nova apreciação do significado das atividades espontâneas; uma compreensão mais clara e completa das necessidades da criança; e uma grande reverência pelo fato de ser ele o criador do adulto a se formar”. (MONTESSORI, apud Standing, 1984, p.298)

Segundo o pensamento de Montessori, a questão mais crucial na educação, aquela que abarca todas as outras dificuldades, está na relação orientador x aluno, que fica melhor esclarecida ainda se a considerarmos um “problema social”.

O problema fundamental em educação não é de forma alguma um problema educacional: é social. Consiste no estabelecimento de uma relação nova e melhor entre dois grandes segmentos da sociedade: adultos e crianças”. (MONTESSORI, apud Standing, 1984, p. 251)

Ao fazer tal afirmação, Montessori vai mais além em sua análise, constatando que “no mundo inteiro, em toda terra – civilizada ou não – em todo extrato social (não menos entre os ricos) há uma opressão desastrosa do forte pelo fraco – uma opressão não menos real e opressiva em seus efeitos, porquanto seja inconscientemente exercida e, por isso, não intencional. É de fato uma forma de opressão muito estranha, porque aqueles que a exercem amam os que oprimem e desejam ajudá-los e não prejudicá-los. Mais ainda, os oprimidos amam seus opressores”. (STANDING, 1984, p. 251-252)

Para a cientista, a única forma de modificar esta batalha, que reproduz na relação entre crianças e adultos a mesma opressão exercida em outras relações sociais, é o desenvolvimento integral do adulto, que deve “procurar encontrar os limites de sua interferência, parar de pensar em si mesmo com o orgulho de quem pensa que o progresso da criança depende inteiramente de si mesmo – e não dos poderes que estão dentro da própria criança”. (MONTESSORI, apud Standing, 1984, p. 263). Por esta afirmação pode-se perceber a questão do desenvolvimento humano do corpo docente presente na teoria montessoriana.

Para Montessori, o papel do adulto continua fundamental: seu aperfeiçoamento pessoal é indispensável para o desenvolvimento de um trabalho que contemple a transformação da sociedade.

No nível educativo superior, a justiça é realmente espiritual, tenta fazer com que toda a criança atinja o máximo de suas possibilidades. Justiça é proporcionar a cada ser humano o auxílio que o pode levar a atingir sua grandeza espiritual plena, e quem serve o espírito em todas as idades deve auxiliar aquelas energias que levam a alcançá-la. Talvez esta venha a ser a organização da sociedade futura. Nada deveria ser perdido destes tesouros espirituais, pois os tesouros econômicos perdem seu valor quando comparados aos primeiros. Não importa se sou rica ou pobre: se puder alcançar minha total personalidade, o problema econômico se arranjará por conta própria. Quando a humanidade puder aperfeiçoar totalmente seu espírito, haverá de se tornar mais produtiva e o aspecto econômico perderá seu valor preponderante. Os homens não produzem com os pés e com o corpo, mas com o espírito e a inteligência, e quando estes tiverem atingido o desenvolvimento que deveriam ter, todos os problemas insolúveis serão resolvidos.(MONTESSORI, s/d, p.306)

Quando trata especificamente da formação do professor montessoriano, a idealizadora desse sistema é bastante específica quanto aos aspectos a serem desenvolvidos e que não estão apenas ligados ao conhecimento do trabalho que dela se exige e ao domínio dos materiais de desenvolvimento. Para ela, “será difícil uma preparação teórica da mestra; precisará ‘autoformar-se’, aprender a observar, ser calma, paciente e humilde, conter seus próprios ímpetos; sua tarefa é eminentemente prática; delicada sua missão”.(MONTESSORI, 1965, p.145).

Para ser professor, o adulto deve exercitar em si qualidades que depois transferirá ao aluno, através da prática. “A mestra há de evitar o supérfluo, mas não deverá esquecer o necessário. A presença do supérfluo e a ausência do necessário são dois equívocos principais; a linha de demarcação entre esses dois extremos indica o nível de perfeição”. (MONTESSORI, 1965, p. 155)

A filosofia montessoriana vai de encontro aos paradigmas vigentes para a sociedade de mercado. Inserida nele, a escola montessoriana possui significado como construção de um outro modelo de sociedade, como ponte para o aperfeiçoamento da humanidade. O papel do professor nessa construção, através de seu desenvolvimento integral, é fundamental.

Na perspectiva do sistema montessoriano, o ser humano está em processo de desenvolvimento humano, porquanto:

1. Possui motivação intrínseca. Quando o trabalho está ligado ao impulso íntimo do instinto, torna-se encantador e irresistível. Na motivação intrínseca, o que se vê é o desejo de se desenvolver, impulsionado pelo próprio interesse e curiosidade.
2. É um ser espiritual e luta por certos valores culturais.
3. É autônomo. A essência da autonomia é que o indivíduo torne-se apto a tomar decisões por si mesmo. A autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos. O indivíduo precisa exercer sua vontade.
4. É independente. E, portanto, livre. O princípio do livre arbítrio precisa ser exercido através da observação externa e interna, para que o indivíduo conheça melhor suas tendências e necessidades psíquicas. A liberdade verdadeira é aquela que conduz o indivíduo à independência.
5. Possui responsabilidade social. Todos os indivíduos fazem parte de um sistema político mundial e de um sistema ecológico mundial. Ambos os sistemas possuem Constituições e todos devem aprender a viver segundo as suas leis. Como naturalista, Montessori conhecia as leis do homem e da natureza e entendia as conseqüências de desobedecê-las.
6. Tem confiança em si mesmo e é competente, sabendo avaliar seus erros e trabalhar para transformá-los em acertos.
7. Está preparado para a auto-educação, para assumir o seu trabalho, levando-o à atividade, à pesquisa. A preparação acadêmica envolve a ativação e o cultivo de capacidades e processos que tornem o indivíduo um fornecedor de significados e coisas significantes.

A educação montessoriana, que objetiva o processo de desenvolvimento humano integral e visa a paz universal, objetiva a construção do Homem ético e em pleno uso do potencial físico, cognitivo e psíquico. Não há conflitos entre os objetivos montessorianos e o conceito aqui utilizado para desenvolvimento humano.

Maria Montessori, indivíduo único, personalidade singular, é influenciadora de sua obra educativa. Como mulher, ter estudado Medicina num tempo em que só homens o

faziam, haver sido mãe solteira, não ter criado seu próprio filho no momento em que se dedicava à educação, apresentar dificuldades de relacionamento em um mundo avesso às suas idéias inovadoras, ter sido exilada, morado em diversos países, são fatores que influenciam sua paixão pela obra, seu idealismo e sua crença em que havia possibilidade de mudança a partir da educação.

A arrogância, prepotência e autoritarismo presentes na personalidade de Montessori, contrárias inclusive ao que prega a filosofia de seu sistema, além de revelar a contradição endógena que ele abarca, pode explicar algumas dificuldades na execução de seu método da maneira como é descrito na literatura.

Os traços fundamentais, embasamento teórico e filosófico, podem ser mantidos.

Para melhor compreensão da realidade a que pertencem os professores pesquisados, cabe agora o estudo das instituições de ensino como tal.

3. METODOLOGIA

3.1. Procedimentos metodológicos

A abordagem procedimental da presente pesquisa, em seu estudo e análise, é a investigação exploratória, a qual se mostra mais adequada para o entendimento da questão a ser pesquisada.

As técnicas utilizadas serão a leitura preliminar da bibliografia relacionada, leitura reflexiva e interpretativa. Em seguida será aplicada a técnica do *focus group* – daqui em diante utilizada em sua tradução literal: *grupo focal* - para a análise qualitativa.

A análise qualitativa será aplicada; porquanto, as qualidades a serem observadas pertencem às experiências subjetivas que os pesquisados possuem a partir de suas relações com os objetos. A análise qualitativa busca apreender em profundidade os significados e as relações sociais que conformam a prática dos atores sociais, numa perspectiva dialética que focaliza indivíduo e sociedade, estruturas e sujeitos (HAGUETE, 1987, CHIZZOTI, 1995). Essa metodologia representa uma colaboração potencial para as ações desenvolvidas na área das humanidades, porque favorece a análise dos significados e dos valores socialmente construídos e de valores presentes na prática dos sujeitos. Auxilia, assim, a compreensão do imaginário que alicerça tais práticas e comportamentos e, portanto, subsidia estratégias e ações mais sensíveis a tais expectativas.

3.2. A natureza da pesquisa:

A técnica do grupo focal pode ser definida como uma forma de entrevistas com grupos que se baseia na comunicação e na interação entre os participantes da pesquisa para gerar dados. O grupo focal (KITZINGER, 2000) permite apreender a dinâmica social por atitudes, opiniões e motivações expressas em interações grupais e explorar as necessidades da equipe.

Há muitas definições para grupo focal na literatura, porém algumas, como discussão organizada (KITZINGER 1994), atividade coletiva (POWELL et al, 1996), eventos sociais (GOSS & LEINBACH, 1996) e interação (KITZINGER, 1995) identificam a contribuição que os grupos focais podem dar às pesquisas sociais.

Powell et al define um grupo focal como “um grupo de indivíduos selecionado e montado por pesquisadores para discutir e comentar, a partir da experiência pessoal, o tópico que é o alvo da pesquisa”. (1996, p. 499)

O grupo focal é uma forma de entrevista de grupo, mas é importante distinguir uma técnica da outra. A entrevista em grupo envolve o questionamento de um número de pessoas ao mesmo tempo, estando a ênfase nas perguntas e respostas entre o pesquisador e os participantes. No grupo focal, no entanto, o que importa é a: “*interação do grupo, baseada no tópico que é fornecido pelo pesquisador*”.(MORGAN, 1997, p. 12)

A característica chave que distingue os grupos focais da entrevista em grupo, é a visão e os dados produzidos pela interação entre os participantes.

A escolha da técnica do grupo focal para esta pesquisa reside no fato de que a resposta dos participantes, suas atitudes, crenças, sentimentos, experiências e reações não poderiam ser observadas em outro tipo de pesquisa, quer seja na observação, em uma entrevista individual, ou com o uso de questionários. Essas atitudes, sentimentos e crenças, podem ser parcialmente independentes das do grupo ou de seu contexto social, mas são mais propensas a despontar via encontro social e interação, o que um grupo focal contempla. O grupo focal é particularmente útil quando, como no caso desta pesquisa, a

linguagem e a cultura cotidiana de um grupo particular é de interesse, e é necessário verificar o grau de consenso no tópico abordado.(MORGAN & KREUGER 1993).

Kitzinger (1994, 1995) argumenta que a interação é a vantagem crucial do grupo focal porque elucida a visão de mundo dos participantes, a linguagem que usam sobre o tópico estudado e seus valores e crenças acerca da situação apresentada. A interação também permite aos participantes fazer perguntas uns aos outros, bem como reavaliar e reconsiderar a própria compreensão de suas experiências específicas.

Um outro benefício do grupo focal é a elucidação da informação de forma a permitir ao pesquisador descobrir porque uma questão é relevante, assim como o que é relevante nela (MORGAN 1988). Como resultado, o *gap* entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem pode ser melhor compreendido (LANKSHEAR 1993). Caso várias compreensões e significados forem relevados pelos participantes, serão mais facilmente articuladas múltiplas explicações para suas condutas e atitudes.

3.3. Modo de investigação

O número recomendado de participantes de um grupo focal varia de seis a dez, (MACINTOSH, 1993), mas alguns pesquisadores chegaram a usar quinze pessoas (GOSS & LEINBACH 1996) ou apenas quatro (KITZINGER, 1995). O número de grupos varia, alguns estudos usam apenas um encontro com cada um de muitos grupos (BURGESS, 1996), outros encontram o mesmo grupo muitas vezes. Uma sessão do grupo focal deve durar uma a duas horas e o local de encontro deve ser neutro, evitando associações positivas ou negativas com um local em particular (POWELL & SINGLE, 1996).

Não é tarefa fácil montar um grupo focal. Os participantes precisam sentir-se confortáveis uns com os outros. Encontros em que os sujeitos pensem que todos possuem características semelhantes ou níveis de compreensão aproximados sobre determinado tópico, serão mais proveitosos. (MORGAN, 1988).

A composição do grupo focal para esta pesquisa foi planejada de modo a ser homogênea e funcional. O grupo foi montado a partir da segmentação do grupo de professores, monitores e especialistas (orientadores educacionais e supervisores) da instituição pesquisada, em Educação Infantil, primeiro segmento do Ensino Fundamental (professores de 1ª a 4ª série) e segundo segmento do Ensino Fundamental (professores de 5ª a 8ª série), que perfazem 82 profissionais. Foram escolhidos os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, por suas características de especialização não apenas no Sistema Montessori de educação, mas também nas disciplinas que ministram e pelo trânsito em várias turmas ao mesmo tempo, fatores que proporcionam uma visão mais ampla das possibilidades de implantação da metodologia.

Para a execução desta pesquisa, o planejamento das atividades foi assim composto:

1. Convite para a participação no grupo focal estendido a todos os professores, monitores e especialistas que compõem o quadro que trabalha com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental na instituição analisada (cerca de 30 pessoas). O convite foi feito de forma informal em uma reunião de planejamento e depois formalizado por escrito conforme modelo incluso nos anexos;
2. Montagem do grupo (ou grupos) a serem trabalhados. O grupo não poderá ter mais de 10 participantes, número que permite um grau de interação moderado, e não abre espaço para dispersão por parte dos participantes.
3. O moderador atuou como condutor das questões refletidas, encaminhando-as ao debate e reconduzindo o grupo ao foco de debate sempre que necessário.
4. O roteiro da reunião baseou-se na discussão das seguintes perguntas:
 - Você está ciente de sua função como construtor de um modelo social diferente do capitalista de consumo, objeto do Sistema Montessori?
 - Vê-se em constante aperfeiçoamento?
 - O cargo que ocupa tem relação com suas aspirações pessoais ou é meio de sobrevivência?
 - O desenvolvimento das atividades no dia-a-dia permite o exercício da criatividade, a introdução de modificações que julga necessárias?
 - Sua individualidade é preservada e valorizada na instituição?

- O princípio de educação que assume a vida como centro da própria função é respeitado?
 - Se desenvolvimento humano é “processo de ampliação do campo de escolhas das pessoas, aumentando suas oportunidades de educação, assistência médica, renda e emprego, cobrindo o espectro completo das escolhas humanas, desde um ambiente físico saudável até as liberdades econômicas e humanas”, a instituição onde trabalha lhes dá condições deste desenvolvimento?
 - Até que ponto o fato de utilizar o Sistema Montessori de educação amplia suas condições de desenvolvimento humano?
5. O grupo focal será conduzido de forma franca e aberta. Como os convidados já possuem o escopo do objetivo da entrevista, serão lembradas as regras para o trabalho em grupo: cada um fala de uma vez, não são permitidas conversas paralelas e todos são incentivados a participar.
 6. A reunião aconteceu no dia 7 de novembro às dezenove horas. Foram realizadas duas horas de debate. A reunião teve gravação de voz e de imagens, uma vez que, além dos depoimentos, foram analisadas a expressão corporal e facial dos participantes. O local escolhido para a entrevista foi a residência do pesquisador, uma vez que o local mostra-se acolhedor aos colegas de trabalho e conveniente para locomoção de todos os participantes.
 7. A análise dos resultados foi feita através de um sumário qualitativo e a codificação sistemática, por meio da análise de conteúdo. Foram transcritas as partes mais importantes dos depoimentos, em ordem lógica. A transcrição integral do debate será incluída nos anexos.

Após a análise dos resultados do grupo focal, constatou-se que era necessário avançar um pouco mais na discussão com o grupo, para melhor esclarecer e relacionar os resultados, com o propósito de detalhamento e esclarecimento de alguns pontos, bem como do estreitamento de pressupostos que permitissem fazer inferências.

Assim sendo, quatro elementos do grupo focal foram convidados a participar de um exercício de classificação que se deteve na reflexão sobre a tipologia organizacional

segundo Etzioni, do Sistema Montessori de Educação e do desenvolvimento humano. A partir da análise dos resultados destes gráficos tornou-se possível esclarecer a pergunta da pesquisa.

O subgrupo reuniu-se com o pesquisador, os gráficos foram discutidos, um a um; iniciou-se com as dimensões da organização formal burocrática. Os professores analisaram cada item e atribuíram valores de 0 a 10, conforme cada dimensão fosse mais ou menos evidente na organização.

A partir da análise destes novos dados é que foi possível estabelecer novas inferências. As figuras abaixo detalham os gráficos apresentados aos professores.

Figura 3 - Gráfico de análise das dimensões da organização formal burocrática

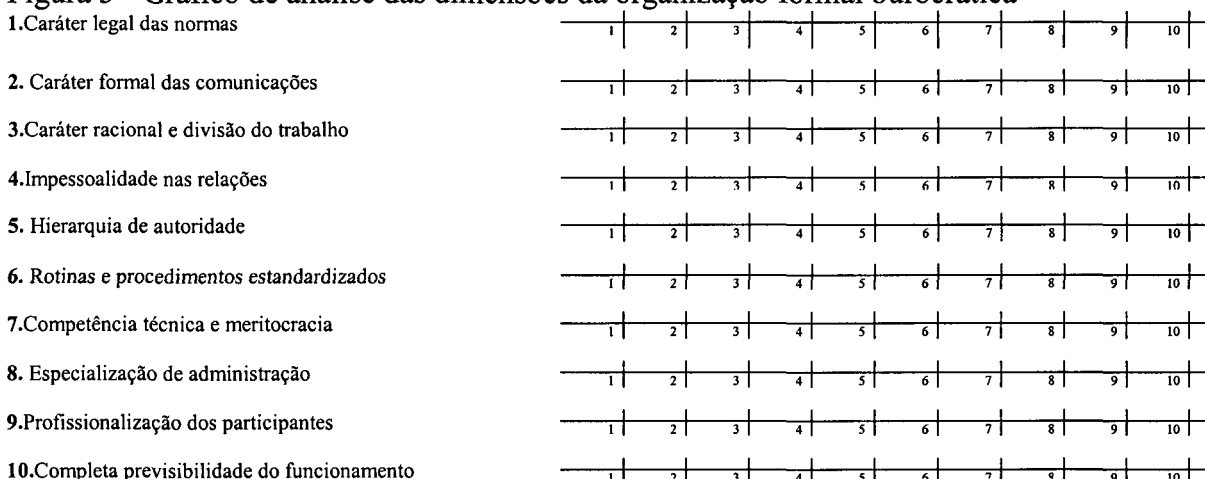


Figura 4 - Gráfico de análise das dimensões do desenvolvimento humano

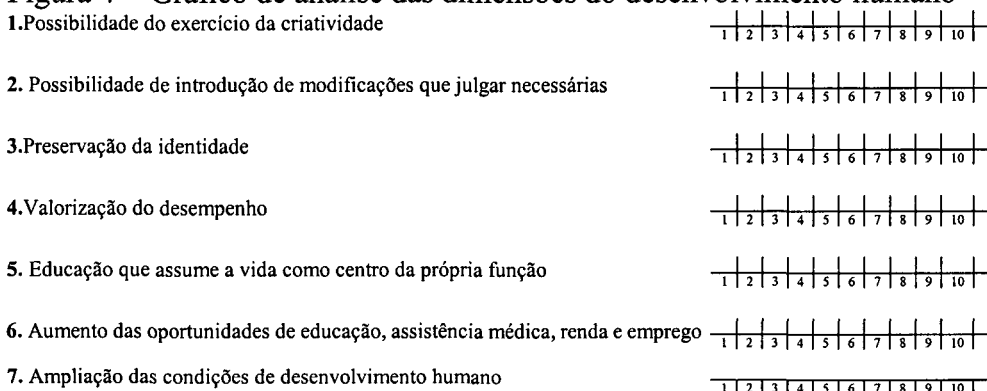
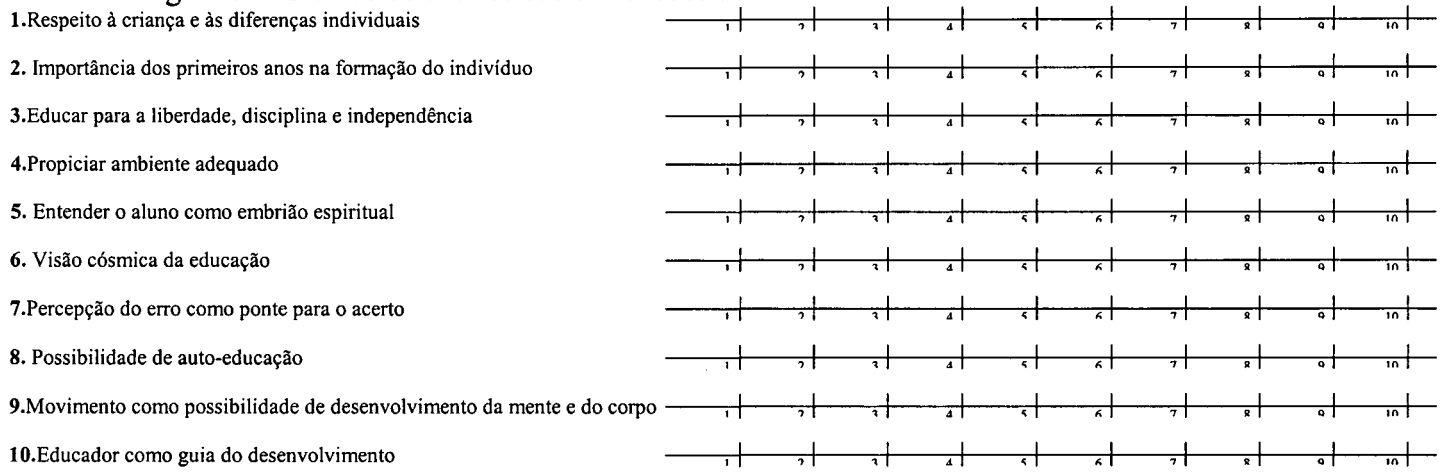


Figura 5 - Gráfico de análise das dimensões do Sistema Montessori



4. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

4.1. Contextualizando a organização

A organização estudada foi fundada em 1955, com quinze alunos e possui hoje, 46 anos depois de sua fundação, cerca de 1800. Situada em Florianópolis, é uma instituição educacional, confessional católica, privada. Seu quadro funcional conta com 180 empregados.

Quando de sua fundação, era uma escola tradicional, utilizando metodologia eclética, nos moldes da educação cristã, presente no Brasil desde 1549. O Sistema Montessori de Educação foi introduzido por uma coordenadora, no ano de 1974, dezenove anos após sua fundação, como resposta a problemas disciplinares que vinham sendo enfrentados. A formação desta coordenadora foi realizada em São Paulo, no Instituto Pedagógico Maria Montessori, dirigido por Izaltina de Lourdes Machado, mais conhecida como Madre Valentina. A partir dessa formação, o colégio criou seu próprio curso de formação de professores, recebendo ainda professores – leigos e religiosos - com formação em São Paulo (via Madre Valentina), no Rio de Janeiro (via professora Talita de Almeida) e no exterior (Estados Unidos da América e Itália).

No ano de 1990 iniciou-se um projeto de implantação de mudanças, programa que começou com a introdução da informática educacional e culminou com a implantação do segundo segmento do Ensino Fundamental. Durante este processo foram encontrados inúmeros problemas e dificuldades, os quais não estavam previstos e para os quais a equipe de implantação não estava instrumentalizada a resolver.

À medida que os percalços foram acontecendo, várias questões se escondiam por trás de todas as pressões que aconteciam no cotidiano e que precisavam ser resolvidas imediatamente. Essas questões diziam respeito às contradições que porventura poderiam aparecer, entre os pressupostos filosóficos e metodológicos do Sistema Montessori de Educação, os princípios de uma instituição confessional católica e os interesses de uma organização inserida no mercado. É oportuno neste momento esclarecer que a instituição estudada é considerada sem fins lucrativos, de acordo com a lei.

Diante dessas três vertentes seria possível favorecer o desenvolvimento humano dos professores, primeira tarefa de uma instituição acadêmica que pretende formar cidadãos integrais?

Dentre as mudanças ocorridas, a partir da implantação do novo projeto, surgiu a necessidade de um projeto de planejamento estratégico, que iniciou-se com uma auditoria interna, feita por comitês eleitos pelo próprio corpo diretivo e docente da escola. Esse planejamento estratégico baseou-se no modelo norte-americano de padrão para escolas montessorianas. Como meta desse planejamento, foi definida a seguinte missão para a instituição:

“Somos uma escola particular católica, que resgata o protagonismo do leigo cristão e oferece espaço de evangelização. Utilizamos o Sistema Montessori de Educação, ampliando a perspectiva humanística no exercício da solidariedade, autonomia e competência. Esta educação privilegia a formação da cidadania”.

A visão holística das organizações, emprestada da visão sistêmica na biologia, contribuiu para a compreensão de que mudanças efetivas, que aproximassem a instituição de sua missão, só poderiam se realizar a partir do professor e que este é, em última análise, o responsável pela “doença” instalada na administração e sua única chance de recuperação. Do desenvolvimento humano integral do profissional que lida diretamente com o aluno é que depende o desenvolvimento do cidadão que se espera formar.

...a qualidade do processo educativo está ligada diretamente à qualidade de vida dos educandos e **professores**². Um enfoque individualista do desenvolvimento e da educação deveria ter isto em mente, se se pretende ser coerente. (CORAGGIO, 1996, p.252)

4.2. Valores cristãos e Montessori

A educação montessoriana, aliada aos princípios de evangelização, dá ênfase a uma formação humanística, de desenvolvimento integral do ser humano. Esta dissertação revela-se de suma importância para esclarecer se os professores que fazem parte desta instituição estão sendo encarados em sua multidimensionalidade. Apresenta ainda a questão de fundo: o método Montessori, aliado a duas outras vertentes, Catolicismo e Sociedade de Mercado – serão complementares ou antagônicas – contribui mais efetivamente para o desenvolvimento humano de seus professores?

A constatação do grupo focal realizado demonstra que a filosofia montessoriana e os valores evangélico-libertadores estão absolutamente entrelaçados na escola em questão, não sendo possível separá-los. É indispensável demonstrar que esta questão está presente no

² Grifo da autora

modelo idealizado por Montessori. O sistema Montessori é baseado na idéia de liberdade em um ambiente preparado. Por causa do conceito de liberdade, no entanto, muitas vezes Montessori foi criticada como idealizadora de um sistema em que as crianças fazem o que gostam. *Corruptio optimi pessima*, dizia Montessori, afirmando que o melhor torna-se o pior, quando corrompido. Liberdade e disciplina caminham na mesma mão, segundo a autora:

Não é apenas pensar no que gostamos que nos torna livres. É pensar na verdade, de acordo com a Bíblia: a verdade o libertará! Da mesma forma, fazer o que se gosta não necessariamente liberta. O que liberta é fazer o que é certo. Os teólogos afirmam que é impossível aos abençoados do paraíso cometerem pecados; no entanto, esta circunstância não lhes destrói a liberdade. É má psicologia e má teologia afirmar que a possibilidade de fazer errado é essencial à liberdade. (STANDING, 1957, p. 281)

Se, no embasamento teórico montessoriano é possível detectar claramente a influência dos valores cristãos, em uma escola confessional católica torna-se impossível separar ou delimitar o campo de influência de ambas as correntes.

Na análise do discurso dos professores envolvidos no grupo focal percebe-se a presença marcante dos valores cristãos, fundidos nos preceitos montessorianos: a valorização do ser em detrimento do ter, a construção de relações novas em oposição ao que se vive, o respeito às diferenças, a demanda pela paz, todos são posturas morais, na concepção cristã da moral. As regras de convivência cristãs, necessidade básica de ordem e raiz universal do fenômeno da moralidade, apresentam-se inicialmente como princípio organizador que, a partir de um aparato moral, permitem a convivência sem atrapalhar os demais. A mola impulsora do moral do cristianismo, corroborada por Montessori, é o amor (MONTESSORI JR., 1960, p.30). Esse amor passa dos sentidos ao espírito, mas não deve ser, de forma alguma confundido com a força que faz com que um indivíduo projete-se para além de si mesmo em direção a alguma coisa, esquecendo-se inclusive de seus interesses pessoais.

Os depoimentos seguintes ilustram a interrelação entre os valores:

- *Eu acho que quando ela (Montessori) fala sobre o indivíduo espiritual, esse gerado por um espírito, acho que é um período principalmente na nossa sociedade, essa coisa espiritual, cristão mesmo.*

- *Nosso colégio é católico, daí entra a questão da ressurreição, a semente tem que morrer para depois entrar no... Quer dizer, morte, ressurreição.(na educação dos meninos isto também acontece).*
- *O que eu acho que é fundamental em Montessori é acreditar que a outra pessoa tem coisa boa para pôr para fora. Então você numa relação acredita que o outro tem potencialidades que também podem vir à tona, pode se desenvolver. Conseqüentemente a relação vai ser pelo menos mais horizontal. Todo mundo pode crescer, todo mundo tem coisa boa.*
- *Toda a criança é um ser espiritual, tudo começa antes do nascimento. É a preparação daquele novo ser, depois ele nasce, tem aquele período que ele observa tudo que ela faz, o contato está interagindo, está vivendo mais através.*

Para Montessori, o catolicismo foi uma questão de conversão pessoal e é nítida a influência de seus preceitos na filosofia que respalda o sistema. Porém, é necessário enfatizar que seu pensamento nunca foi o de que suas escolas fossem confessionais, sectárias, mas que o desenvolvimento espiritual de alunos e professores fosse contemplado.

Para que os professores possam nutrir a espiritualidade nas classes montessorianas – não – sectárias – é importante que entendam a diferença essencial entre espiritualidade e religião. Espiritualidade é a qualidade básica da natureza humana; a prática de uma religião em particular é a maneira pela qual muitas pessoas escolhem dar voz à sua espiritualidade. (WOLF, 1996, p. 13)

4.3. O sistema Montessori e a construção do novo

Em função de sua grande capacidade de adaptação ao meio e de transformá-lo, à medida que constrói sua personalidade, a criança precisa ser constantemente observada e o adulto que a acompanha deve perceber as relações existentes entre o homem e o meio, bem como o modo como se dá esta adaptação. Se este adulto deseja, conforme Montessori, construir um modelo diferenciado de comunidade, dirigida para a paz, e na qual ele possa realizar suas potencialidades, o educador deve estar ciente de que o desenvolvimento humano é resultado de uma inconsciente atividade criadora do indivíduo e de que este processo só é possível em associação com diversos outros.

Na década de 1940, Montessori já previra as crises sociais com as quais nos confrontaríamos nos dias de hoje. Ela descreveu vigorosamente a incapacidade humana face às pressões do progresso. O próprio homem, dizia, tem desencadeado essas pressões e não tem sido capaz de manter-se em harmonia com elas em termos de adaptação e desenvolvimento. Criou-se *“um abismo entre o homem e seu meio, do qual o homem precisa sair, através do fortalecimento de seus próprios recursos, do desenvolvimento de seus valores e da tomada de consciência de sua própria força”*. (MONTESSORI, p. 86, 1955)

Preocupada com a realidade que se mostrava e com as projeções que fazia, Montessori entende que a única possibilidade de transformação vem através da educação. É interessante notar que muitas das características das escolas Montessori são reconhecidas como básicas para a prosperidade e desenvolvimento humanos pelos cientistas sociais. Em uma lista de propriedades fundamentais dos sistemas sócio-culturais, Eric Tirsit menciona auto-controle, dependência, interdependência, coordenação e cooperação como sendo ideais para a saúde física, amadurecimento, capacidade intelectual, a aquisição de cultura e expansão do meio ambiente. Todas essas propriedades são estimuladas pela educação montessoriana, e merecem ser consideradas quando se buscam melhores condições para a preparação de futuros cidadãos. Em seu último livro, Montessori escreve:

Uma das medidas mais urgentes a ser tomada em favor da reconstrução da sociedade é a de reestruturação do ensino para que aqueles poderes maravilhosos que hoje permanecem ocultos sejam despertados na criança. Só assim surgirão pessoas capazes de compreender e controlar nossa civilização.(MONTESSORI, p.98, 1955)

No grupo focal, levado a discutir sobre sua função na construção deste novo, os professores da instituição revelam-se conscientes dela, porém, muitas vezes, suas percepções acerca de que novo é este são diferentes, conforme se pode perceber pelos depoimentos a seguir:

- *eu acho que Montessori abre espaço para que as relações das pessoas sejam diferentes, sejam mais abertas, sejam mais voltadas para o crescimento. Eu acho que isso é meio inerente a Montessori, daquilo que eu conheço. Então conseqüentemente se as pessoas vão ter uma relação em que elas acreditam umas nas outras, elas podem crescer.*

- *O que eu acho fundamental das lições que ela trás dentro da parte da filosofia, de como se relacionar com o mundo, como respeitar o outro, restabelecer outras regras de convivência: do falar, o ouvir, se posicionar na altura daquele que está falando.*
- *Então, realmente eu acho que agora mais do que nunca esse pensamento dela da igualdade, de todos valorizarem o ser, é uma consequência da pessoa ser, então eu acho que isso é fundamental. Algumas vezes a gente encontra muita dificuldade para manter isso com o educando de hoje e as crianças de hoje. Pela influência que o capitalismo exerce nas crianças. Então, acho que é uma missão até mais árdua do que na época em que ela implantou o sistema.*
- *Eu com certeza quero estudar muito mais sobre isso e vejo que a criança tem o poder de construir o dia a dia, de partilhar, de se ver no outro. Difícil é, é muito difícil, principalmente nessa sociedade em que um quer se sobrepor ao outro. É ter, ter, ter... Mas eu penso que nós temos e devemos manter sempre o ser, ser, ser...*
- *Eu não me lembro muito de Montessori assim como um ser mais social, política. Ela sempre fala do mundo novo que vem da criança, do homem novo que vem da criança e eu acho que isso expressa a visão crítica. Ainda que seja construir uma coisa nova, e se a gente precisa construir uma coisa nova é porque tem coisa para ser superada.*
- *Eu vejo a questão da cooperação. Hoje o consumo está muito ligado à competição, então eu compro uma camisa de marca melhor, para poder mostrar. Então eu consumo, eu compro pra poder me sobressair ao outro. Quando a gente trabalha, que nem no nosso dia a dia, a gente insiste na cooperação, a gente está dando este outro enfoque, preciso do outro. O outro é meu limite. O outro é que me ajuda a ser mais. Então eu acredito que quando a gente trabalha a cooperação, estamos dando um passo a mais.*
- *Naquele momento esse outro era uma criança, era mulher, então ela retomou toda a questão do respeito, de buscar as desigualdades sociais. Outra questão, querendo ou não, eu não consigo fugir. Essa era a preocupação dela com o ambiente. Que eu vejo que o homem hoje nessa sociedade consumista, o que ele está trazendo? Ele está destruindo seu próprio habitat. Quer dizer que ele busca o consumo sem se preocupar*

com o que ele está deixando, isso eu falo do meio, mas não somente o meio ambiente, vamos supor, a natureza. O meio dele dentro de uma sala de aula. Você vê que eles querem crescer não importa como. Então Montessori traz isso, né? De olhar o teu caminho, de olhar qual é o fruto que virá.

- *É que exige de nós uma postura política na concepção mais aberta da palavra. Porque a gente tem que realmente assumir Montessori. Não dá pra assumir pela metade ou meio termo. Tem que assumir por inteiro para poder levar essa transformação. Porque uma das grandes dificuldades que nós temos é o que a sociedade coloca. E eles trazem da rua para a escola. E na escola a gente coloca o contra-ponto e se a gente coloca esse contra-ponto na escola, na rua é com eles.*

- *É uma questão de testemunho.*

- *É o exemplo.*

4.4. Desenvolvimento humano e Montessori

Para refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento humano que os professores da instituição pesquisada possuem, precisa-se lançar luz sobre o que eles entendem por desenvolvimento humano, antes de fazer o confronto com o conceito emitido pelo HDR e que foi usado como parâmetro para este trabalho. Via de regra, os professores que participaram da discussão do grupo focal possuem uma visão que transcende os conceitos arcaicos de desenvolvimento humano, estritamente relacionados a padrões materiais e que está bem próxima daquela estabelecida pelo relatório das Nações Unidas 2001, conforme podemos constatar pelos conceitos transcritos abaixo:

- *Desenvolvimento humano em si seria alcançar um estágio em que o homem, essas coisas fossem superadas, essas diferenças, como eu diria? Agora fugiu a palavra. Mas enquanto o homem não conseguir superar as coisas que estão limitando aquele alcance, aquele estágio que ele consiga pensar em coisas mais positivas para si, para os outros, para o planeta.*

- *Então eu acho que dá pra pensar um pouquinho no que é desenvolvimento humano, no que aquilo simboliza. Que são as condições materiais em primeiro lugar. Que todo mundo pode ter acesso aos avanços da tecnologia, aos avanços*

materiais, mesmo da sociedade, comida, educação, conhecimento e por outro lado condições espirituais que a gente podia dizer que é mais que condição material. Que é também conhecer a si mesmo. O homem se sentir sintonizado com o universo, ter uma sincronia maior, então eu acho que aquele índice, eu não sei se ele fala também dessa dimensão espiritual, mas acho que tem desenvolvimento humano quando as pessoas podem usufruir as coisas boas que a humanidade fez. E que a natureza oferece para todo mundo, não só para a minoria.

▪ *Eu acho que o desenvolvimento humano na verdade, é justamente esse auto-conhecimento. Eu acho que o desenvolvimento é o conhecimento, é a tua relação contigo, é essa questão da paz, da paz interior. E essa paz interior se dá quando você interage com o meio que tu vives e para o ser humano encontrar essa paz ele tem que primeiro suprir essas necessidades básicas dele. Seria a alimentação, moradia, com todas essas necessidades básicas dele supridas. Que ele possa entrar em relação consigo harmoniosamente e ele vai conseguir uma harmonia com o meio em que vive. Eu não consigo fazer uma relação com, claro que o mundo mostra hoje, mas eu não consigo separar países de terceiro mundo com o de primeiro em busca desse desenvolvimento humano.*

▪ *É que o homem vai construindo, eu acho que o desenvolvimento humano está na busca do homem pleno, que tem consciência da sua história pessoal e da história que acontece ao redor. A gente trabalha 5 dimensões: a pessoal, a comunitária, sócio-política, espiritual e falta uma. Mas a gente vai buscar tudo o que o ser humano precisa para estar bem. Então não adianta a gente chegar ao ponto, por exemplo, o cara tem casa, comida mas não luta pela sua cidadania.*

Em que pese a possibilidade de relacionar os conceitos expressos pelos professores e o do HDR - a criação de um ambiente no qual as pessoas desenvolvam todo o seu potencial de forma a terem vidas produtivas e criativas, de acordo com suas necessidades e interesses – a subjetividade exerce papel preponderante. Essa subjetividade está presente nos conceitos dos professores, que apontam para seus interesses na expressão do que entendem por desenvolvimento humano.

Numa tentativa de reduzir a subjetividade ao mínimo indispensável, Max-Neef (2001, p.56) , em seu estudo sobre as necessidades humanas básicas, sugere que elas são

nove: subsistência, proteção/segurança, afeto, compreensão, participação, lazer, criação, identificação/significação e liberdade. Ele acredita que possa existir uma décima, transcendência, mas não tem certeza de que seja universal.

Algumas das necessidades e seus satisfatores (não há necessariamente uma correspondência biunívoca) são muito diretas, como proteção e sistema de saúde, compreensão e educação formal e informal. Porém, em outros casos, confundimos as necessidades e seus satisfatores. Ele acredita, por exemplo, que alimento e abrigo não são necessidades e sim satisfatores da necessidade de subsistência. Há diferentes maneiras de satisfazer esta necessidade, como por exemplo, leite em pó ou alimentação no seio. Ambas as maneiras de alimentar satisfarão a necessidade de subsistência, mas a alimentação no seio vai também prover satisfatoriamente as necessidades de subsistência, proteção, afeto, compreensão, participação, lazer, identificação e liberdade.

Se cruzar-se as necessidades básicas com alguns princípios básicos da educação Montessori, ver-se-á conformidade. Para Montessori, a criança possui necessidades internas, físicas e psíquicas (subsistência, proteção, afeto, compreensão, participação, lazer, identificação e liberdade). Somente tendo satisfeitas estas necessidades pode-se entender ou interpretar o mundo em que estamos inseridos. Para tal, a escola deve ser um ambiente cultural no qual a criança possa familiarizar-se com a cultura da qual faz parte. O professor deve observar o comportamento espontâneo da criança, ciente de suas necessidades. A aprendizagem é um processo dinâmico que articula toda a personalidade, da criança e do adulto, do aluno e do professor.

4.5. Desenvolvimento humano e escolhas pessoais

A análise do depoimento dos professores que participaram do grupo focal revela uma fratura de consistência no convívio entre o grupo pesquisado. Os docentes apontam para a presença de uma dinâmica superficial de padrão de relacionamento, que impede que as escolhas pessoais possam ser feitas com consciência. *“Eu sinto que tem uma dinâmica na escola que, não sei direito como eu vou explicar, mas nos separa, não nos une e prejudica o encontra da gente e eu não sei direito o que é, eu chamo de dinâmica porque acho que é um mecanismo lá, uma coisa, a gente corre muito, a gente tem coisa demais para fazer, sempre correndo atrás do prejuízo, a gente mal se conhece, a gente mal senta*

para conversar, os planejamentos são muito rápidos e muita gente não se coloca. São poucos os que falam, aí na hora do café, não sei, é um mecanismo que não favorece um encontro mais verdadeiro.”

Em outro depoimento o participante aponta para o problema do ritmo de trabalho, *“O ritmo, como questão básica a gente consegue, a gente está acima, se formos levar em conta o ritmo que levamos sempre tem uma coisa, sempre tem outra. Acho que às vezes peca neste sentido. Tem que estar correndo atrás do prejuízo. Praticamente conseguimos planejar, mas é muita coisa, não sei se eu estou fora, mas acho que acaba atrapalhando um pouquinho. Aquele ritmo acelerado.”* Nesse momento da discussão pode-se perceber um desconforto por parte dos participantes, revelado pela alteração no tom de voz e pela mudança de posição. Um dos participantes, visivelmente agressivo neste momento, com voz alta e fala extremamente rápida, afirma: *“Você lembra quando o colégio era menor? Quem trabalha há mais tempo na escola e lembra quando o colégio era menor? Nós tínhamos mais oportunidades de estarmos juntos e trocávamos experiências. Eu acho que isso era muito enriquecedor e quando o colégio cresceu parece que houve uma divisão em compartimentos assim e aí ficou mais complicado para a gente trocar experiências. Então quando acontece essas reuniões pedagógicas, tudo já está com os passos certinhos, planejados. Não é o tempo e são muitas coisas importantes se manter, mas a gente sente falta disso.”* Um outro depoimento ainda, discorre sobre a falta de consistência entre o que se diz e o que se faz: *“Não podemos fazer metade do que planejamos, não pudemos fazer aquele encontro, aquela situação, não foi possível isso, não foi possível aquilo. Porque tem muitas coisas a serem feitas e o tempo é pouco. Isso vai criando uma angústia na gente e as crianças sentem isso, elas absorvem isso, o que a gente traz todo dia para a sala de aula.”*

A partir desses depoimentos é possível verificar que o ritmo de trabalho vem prejudicando o grupo. É imprescindível inferir que o Sistema Montessori de Educação tem em seus princípios o respeito ao ritmo individual de trabalho. Montessori afirma que não é possível exigir nada da criança, que o adulto não tenha cultivado em si mesmo. Para Jung, *“se há algo que desejamos mudar na criança, devemos primeiro examinar-nos e verificar se não é algo que pode ser melhor conduzido em nossa própria vida.”* (JUNG, p. 285, 1940)

A formação de professores montessorianos vem sendo determinada por restrições de tempo, financeiras e de ordem prática. Esses fatores refletem-se na prática educativa tanto em questões endógenas à sala de aula, como nas exógenas, conforme apontadas nos relatos. Questões relativas às relações interpessoais mostram-se prejudicadas quando o tempo e o ritmo atropelam o cotidiano. Quando Montessori enfatiza que o professor necessita dedicar um tempo de sua formação a estudar-se, a descobrir seus valores, suas crenças, suas fraquezas, seus hábitos e habilidades e de que forma suas características pessoais atrapalham ou contribuem para suas relações com as crianças e com seus colegas, ela está verdadeiramente demonstrando que só é possível haver desenvolvimento através do movimento de formação, de crescimento e mudança. E o professor precisa optar por este movimento, cabendo à instituição prover os meios para que isto aconteça. Isto posto, cabe então debruçar-se sobre a questão das oportunidades de desenvolvimento oferecidas pela instituição.

4.6. As oportunidades de educação em uma escola montessoriana

De acordo com Montessori, uma escola que se dedica ao sistema que leva seu nome deve ser um ambiente de profundo pesquisar. O professor montessoriano deve ser, antes de mais nada, um cientista. Neste sentido, Pedro Demo corrobora a afirmação de Montessori, ampliando esta capacidade para qualquer professor: *“É condição fatal da educação pela pesquisa que o professore seja pesquisador. Mais que isto, seja definido principalmente pela pesquisa. Não precisa ser um ‘profissional da pesquisa’, como seria o doutor que apenas ou, sobretudo, produz pesquisa científica. Mas precisa ser, como profissional da educação, um pesquisador.”*(DEMO, p.38, 1996) Deve ainda o professor montessoriano usar dos recursos do fazer pesquisas para desenvolver um trabalho comprometido com cada aprendiz que está sob seus cuidados.

Além do profundo senso de observação dos estágios de desenvolvimento pelos quais passam seus alunos, com critérios claros e previamente estabelecidos, cabe ainda a este profissional o desenvolvimento de materiais didáticos, a seleção dos recursos adequados à prática pedagógica e o cuidado com o ambiente e com as relações nele desenvolvidas. Para isto é necessário um constante aperfeiçoamento, um estudo sistemático

e profundo das questões relacionadas à pedagogia e à psicologia, bem como as didáticas e tecnologias.

A alfabetização estética é fundamental para o professor montessoriano, de forma que as diversas expressões da arte possam estar presentes no ambiente, organizadas de forma agradável e estimulante, sem exagero.

Todos esses comportamentos podem e devem ser desenvolvidos por cada professor e isto depende tanto de motivação intrínseca, aquela que se espera de qualquer aprendente, bem como das oportunidades que a instituição oferece a seus profissionais.

No caso da instituição analisada este foi outro item que causou polêmica na discussão do grupo focal, conforme pode-se constatar dos depoimentos abaixo transcritos:

- *Não sinto oportunidades, assim, a instituição não te oferece um plano para que mesmo você trabalhando o dia inteiro tenha condições de estudar, ou ela te beneficie uma pós-graduação, te dar um desconto. Não existe este investimento no profissional, ou pelo menos para os professores, eu não sinto este investimento. Você tem que arregaçar as mangas e ir por tua conta e sentir que o tempo está passando, o mundo está girando e isso gera uma aflição.*
- *Tem certos momentos onde acontecem coisas que eu não me sinto tão preparada como deveria e sinto apoio de todos os lados. Porém esta falta de tempo para a gente ler, estudar ...*
- *A escolha não é bem o que a gente queria, mas tem tantos pontos contra e a favor que a gente tem que escolher o que mais se encaixa naquele momento. Acho que a gente tem que se empenhar sim, a instituição, uma vez comentei contigo, 2 horas é muito pouco, não dá para nas reuniões de planejamento colocar tudo o que quer. Às vezes não dá tempo para ler o planejamento todo e tem que ficar correndo atrás dos professores perguntando como é que faz isso? E o professor quer explicar mas tem outra sala para atender. Os nossos 15 minutos passam e eu estou sempre lá, como é que se faz isso? Então eu tentei durante todo o ano, como todo mundo aqui tenta, é a matéria, é o conteúdo. Esse é o meu ponto de vista e ficou prejudicado. Tentei correr atrás, eu tenho certeza que fiz o possível, que estava ao meu alcance e ainda estou correndo atrás. Não é só a instituição, é que também eu não tive a chance que eu queria para fazer a escolha que eu queria.*

Uma instituição de ensino, seja ela montessoriana ou não, deve preocupar-se com a formação do profissional que se vem demonstrando, através do tempo, com uma qualificação cada vez mais precária. Já não se admite que, em detrimento da qualidade, se pense em tantos fazeres, em tantos projetos a serem cumpridos. Nesse sentido, Demo enfatiza *“que o professor precisa de oportunidades para recuperar a competência, de preferência a cada semestre, através de cursos longos (pelo menos 80 horas), nos quais se possa pesquisar, contralar, elaborar, discutir de modo argumentado, (re)fazer propostas e contrapropostas, formular projeto pedagógico próprio, e assim por diante.”* (DEMO, p. 51, 1996)

4.7. Os aspectos econômicos individuais na instituição

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, ter condições de sobrevivência, que incluem alimentação e moradia, acesso a educação e saúde, são os requisitos básicos para analisar a questão de salários na organização estudada. No cálculo desta equação o grupo focal apontou para as situações individuais: o indivíduo é solteiro, mora com a família, divide as despesas com um companheiro ou companheira? Nestes casos o grupo aponta para um ganho digno, capaz de prover com vantagem as necessidades básicas mencionadas. Para aqueles que são arrimo de família, no entanto, a inquietação com o sustento da mesma é grande.

- *E tem também a história individual de cada um, pois somos bastante heterogêneos. Há pessoas de diferentes níveis sociais e um conjunto de histórias familiares diferentes. Há aqueles que seu ganho é seu, outro é de toda a família, então tem uma complicação nisso. Então quem tem o apoio de como dividir as despesas para essa parte econômica da família pode pensar além, não precisa trabalhar o dia todo já tem todo um outro esquema diferente. Mas quem tem um histórico onde tudo depende de si fica muito mais complicado pensar além.*
- *... eu penso que em termos de salário, de ambiente, de pessoas, de tudo ela (a escola) proporciona*
- *Mas quando você parte da instituição que é o planejamento, e tem prova, e tem que dobrar, e tem que pagar, eu só me lembro daquela música assim: "E quando*

tudo pede um pouco mais de calma", sabe, parece que você quer calma para poder passar para os seus alunos essa calma.

Esse assunto causou um certo desconforto no grupo, que procurou evitar aprofundamento da discussão. Um silêncio constrangedor carregou a ambiente quando dinheiro estava envolvido na discussão. Um compromisso com o projeto da escola, que parece vincular todo o grupo, não permitiu que a questão avançasse. Questões de valores cristãos parecem estar permeando o discurso do grupo neste momento. Há uma tentativa de manter-se coerente com a questão de não ser tão importante o ter, mas o ser. Nesse sentido, a organização em estudo revela-se capaz de desenvolver-se como instituição, porque *“as pessoas que a constituem têm um propósito convergente, compartilham valores e crenças e formam algum consenso em torno de objetivos e metas.”*(FRANCO, 2001, p.31)

4.8. O respeito às individualidades e à criatividade do corpo docente

Preceitos básicos do Sistema Montessori, o respeito à individualidade e o incentivo à criatividade parecem constar entre os mais difíceis de se atingir, partindo em primeiro lugar do que aponta o grupo focal. Perguntado se sente-se respeitado e incentivado a criar, o grupo trouxe respostas como as que se seguem:

- *Falando pessoalmente, às vezes eu me sinto um pouco podada em algumas coisas, até pela hierarquia que temos que respeitar. Toda a instituição tem uma hierarquia a ser respeitada. Pela possibilidade de realização, pelo tempo que impede que as atividades sejam colocadas em prática, então às vezes a gente pensa projetos lindos, a gente se encanta, tem vontade de ir a fundo mas sabemos que não vai ter tempo para trabalhar isso. Exige-se, até por a escola ter um currículo para cumprir, a gente esbarra nisso e tem uma série de outras coisas que a gente tem que trabalhar também. Às vezes a multiplicidade de temas que a escola aborda, o PPP³, que nos impede de usar a criatividade, tem que ficar restringida àquilo. Muitas vezes eu me sinto um pouco podada.*
- *A escola é muito bem equipada, tem muitos recursos e na sala de aula há criação. Porém por outro lado entra tudo isso, a falta de tempo, às vezes a falta de credibilidade, às vezes falta de valorização.*

³ Projeto Político Pedagógico

- *Eu sinto a escola Montessori, como a fulana falou, se eu tenho um momento uma situação de conflito, se não encontro a supervisora e a orientadora, se não encontra a coordenadora eu vou e busco, nessa hora estou precisando de uma busca, ou que me ouçam. Todos são Montessori, todos são educadores, não precisa ninguém julgar se uma pilha está reta ou torta, o processo de educação está acontecendo.*
- *Eu penso que a criação deveria ter mais unidade, mais consistência, não fosse tão individual. Esse processo de criação a escola propicia e tem todo um respaldo material. Eu sinto falta da consistência de unidade, esse processo criativo de unidade para que as coisas não fiquem só no individual.*

O principal problema aí detectado pode estar diretamente relacionado à dificuldade de aceitar o outro como alguém que é capaz, diferente, nem melhor, nem pior. Esse deve ser o pilar de qualquer educação que pretenda estar voltada para a paz. Porém, não parece ser um preceito que vá ao encontro das organizações. Sob o pretexto do controle e da unicidade de padrões e comportamentos, criam-se hierarquias rígidas e consideram-se adequados aqueles, neste caso, alunos e professores, que obedecem ao sistema, que se encaixam nos modelos. Montessori, porém, deixa claro que é na diversidade que reside a possibilidade de renovação de um modelo. E pode-se encontrar legitimidade em seu discurso, no que concerne às organizações:

A democracia está fundada no princípio de que é possível aceitar a legitimidade do outro, ou seja, de que os seres humanos podem gerar coletivamente projetos comuns de convivência que reconheçam a legitimidade do outro. (FRANCO, 2001, p.37)

Se a análise recair na linha da teoria sistêmica, ver-se-á que o termo microcosmo, quando aplicado ao ser humano, expressa que nele se sintetiza o macrocosmo. Toda a exposição da teoria sistêmica, da teoria de redes e as demais categorias de análise mais contemporâneas, partem da base de que o todo não é igual nem qualitativa nem quantitativamente à simples soma das partes, mas que cada uma delas, de alguma maneira, resumem o todo. Assim sendo, cada parte, cada indivíduo - microcosmo, precisa estar em movimento, no caminho do desenvolvimento, para que seja possível transformar o macrocosmo.

Se continuar-se a pensar pela linha de que não é possível desenvolver nos alunos aquilo que não é vivenciado, se considerar-se o relato de alguns professores de que o testemunho é preponderante, tem-se aqui mais um ponto nevrálgico na organização estudada. Não é possível negligenciar a opinião de um membro, que enxerga que a contradição está presente no cotidiano e em seu próprio pensamento. Senão, veja-se:

▪ *A gente sente que está faltando essa unidade embora mantendo a individualidade, porém agindo como um todo em prol de um mesmo objetivo, linhas de segmento, por exemplo, na praticidade do dia a dia. Não pode isso, não pode aquilo, só para um grupo. Eu acho que talvez a gente se ressinta disso em alguns momentos do dia a dia. Mas isso vai contra o estabelecido, não que seja errado, mas já que é uma linha a seguir tem exceções, nós somos individuais, os alunos também, mas tem que ter certas coisas que tem que ser no todo.*

Ao professor que espera ser tratado como um indivíduo, não será possível fechar os olhos para a contradição que se faz presente, quando ele mesmo clama por padrões e normas que se apliquem uniformemente.

Para que o professor possa desenvolver-se, para que uma organização possa desenvolver-se e não permanecer estática é preciso que seus membros sejam criativos e possam fazer as coisas que se espera que façam. Para haver mudanças,

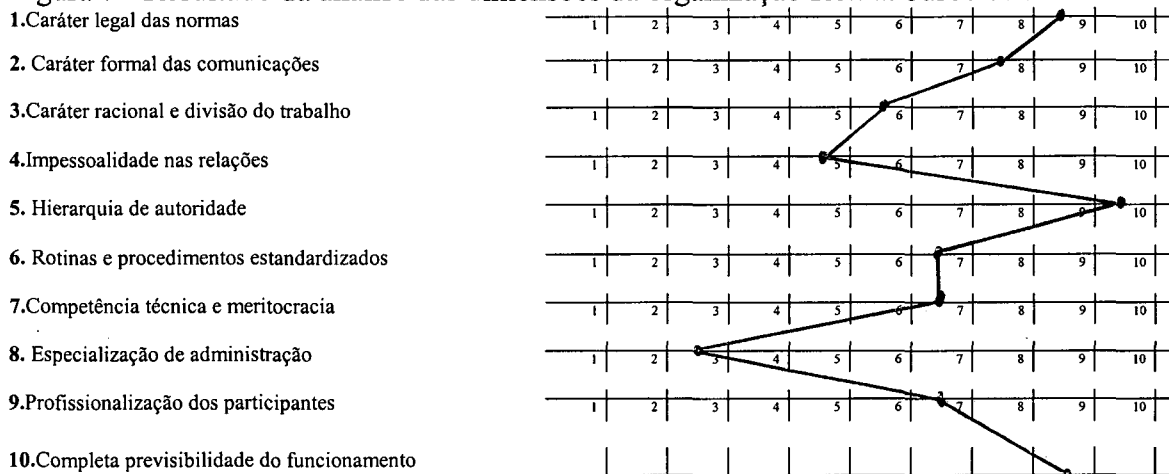
...precisamos aprender a suportar e valorizar a diferença, a conviver com o contrário e a adotar um modo democrático de lidar com os conflitos que, necessariamente, vão surgir quando as opiniões das pessoas forem liberadas. (FRANCO, 2001, p.39)

4.9. A Burocracia e a organização

As dimensões da burocracia, conforme estudadas por Weber (1978) e Gouldner (1970), envolvem aspectos de controle e administração que estão presentes na organização objeto de estudo desta dissertação e também a influenciam.

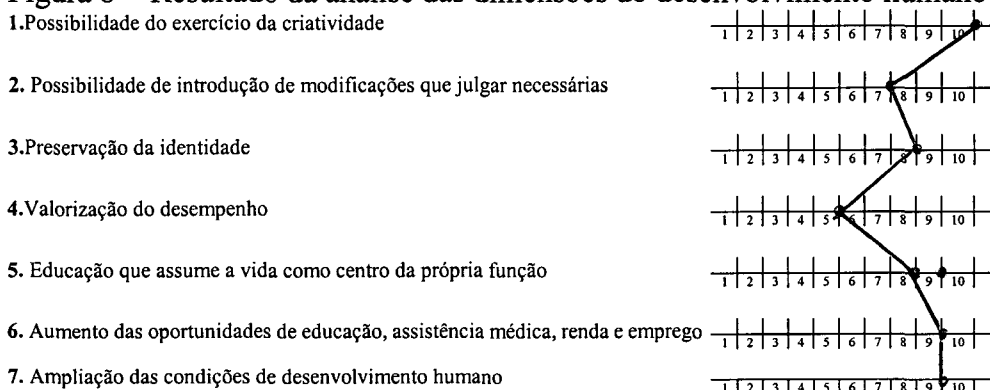
Os quadros abaixo apresentam em grau que cada uma das categorias da burocracia, do desenvolvimento humano e de Montessori está presente segundo a análise dos professores que a analisaram.

Figura 7 - Resultado da análise das dimensões da organização formal burocrática



O exercício de classificação das dimensões da burocracia, para posterior comparação com os fundamentos montessorianos, apontou para o fato de que a organização estudada é de caráter utilitário-coercitivo, com forte caráter legal das regras, que devem ser obedecidas por todos e estão claramente expressas. A hierarquia de autoridade está extremamente bem caracterizada, alcançando o maior índice do exercício, as rotinas e procedimentos são estandardizados e há completa previsibilidade de funcionamento. No entanto, as pessoas exercem diversas funções no seu fazer cotidiano, não necessariamente ligadas às suas funções específicas, e as relações apresentam relativa personalidade.

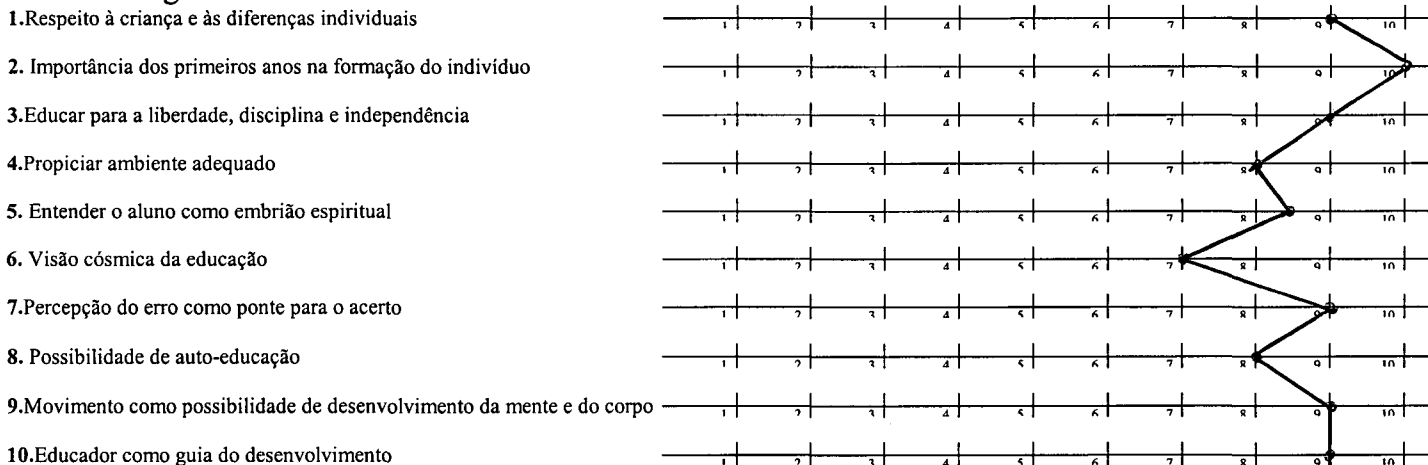
Figura 8 - Resultado da análise das dimensões do desenvolvimento humano



Quanto ao desenvolvimento humano, os professores consideram que embora haja grande possibilidade de exercício da criatividade, quando esta se dirige à implantação de mudanças há um impedimento que está diretamente relacionado ao caráter burocrático da

organização. A valorização do desempenho é o item que apresentou menor grau e também nesse aspecto há forte correlação com o aspecto burocrático, uma vez que o desempenho é avaliado, neste tipo de organização, como um todo e os erros acabam por ser mais focalizados do que os sucessos, segundo apontam os pesquisados.

Figura 9 - Resultado da análise das dimensões do Sistema Montessori



O Sistema Montessori de Educação, na visão dos professores pesquisados, encontra-se mais fortemente prejudicado no que diz respeito ao ambiente adequado, destacando-se que neste ambiente entram fatores que vão desde materiais de desenvolvimento até condições acústicas das salas de aula. A visão cósmica da educação também merece atenção especial e, mais uma vez, sua relação com a burocracia é relevante, uma vez que a segmentação dos cargos e funções não permite a visão ampla preconizada por uma educação holística.

A decomposição dos diversos fatores – organização, desenvolvimento humano, linha pedagógica - que esse estudo propôs, permitiu analisar isoladamente cada um deles. No entanto, esta análise só possui sentido quando se devolve ao contexto o objeto de estudo e se procede à análise do ponto de vista macro-sistêmico. A compartimentalização só existe do ponto de vista teórico, para fins de estudo.

A organização pesquisada revelou-se burocrática, com características utilitário-coercitivas. Estas características surgem na escola a partir de seu crescimento. Com a expansão, vem a necessidade de standardização e controle. Embora inevitáveis, estas

características organizacionais refletem-se na sala de aula e contaminam o fazer montessoriano, tornando-o mais mecanizado e com padrões mais rígidos de funcionamento. A visão sistêmica administrativa, conforme apontada no corpo teórico desta pesquisa, pode contribuir para perceber o espaço de sala de aula – a organização do professor – como um subsistema que terá tanto maiores condições de êxito quanto maior for sua autonomia na criação. Se as organizações são criações humanas, conforme estabelecido na base teórica desta dissertação e as pessoas são a “alma” destas organizações, a sala de aula, percebida como organização, também é invenção humana, sujeita a todas as características de uma organização, que serão estabelecidas de acordo com a sua “alma” – o professor.

Vista como sistema, a pedagogia Montessori não deve sujeitar-se à burocracia. A possibilidade de trabalho mais adequada para esta afirmação é a de subsistema. Cada sala de aula deve ser considerada uma organização em si mesma. A autonomia, a criatividade e a possibilidade de transformação de cada professor devem ser estimuladas. Desta forma, estaria contemplada não somente a pedagogia Montessori, mas também o desenvolvimento humano do professor, conforme entendido neste estudo.

A organização formal burocrática prevê, conforme apontado no item 4.10 deste estudo, o caráter legal das normas, que são claramente expressas e obedecidas por todos. Esta dimensão obteve grau máximo no exercício classificatório. O sistema Montessori de Educação prevê o respeito à criança e às diferenças individuais. Como é possível ter normas obedecidas por todos e ao mesmo tempo respeitar as diferenças? A padronização limita a flexibilidade, privilegia as similaridades, estimula a obediência servil, mais em consonância com os princípios judaico-cristãos, do que propriamente com a filosofia montessoriana.

A organização formal burocrática prevê a divisão do trabalho. Neste sentido a organização está distanciada da classificando, estando mais próxima do sistema Montessori de Educação, que pressupõe visão cósmica, olhar macro, alternância de funções.

Grave constatação desta dissertação diz respeito à falta de clareza do corpo docente da organização estudada, no que diz respeito à linha pedagógica que adota. Embaraçados na organização burocrática utilitária-coercitiva e confessional, os princípios metodológicos

ficam diluídos e confusos e o foco da organização encontra-se disperso em diversos meandros, o que dificulta a conduta dos profissionais e, muitas vezes, desvirtua a ação acadêmica.

Para a organização pesquisada, seria de suma importância trabalhar com sua equipe que proposta é a de Montessori, para que fique nítido para seu corpo docente que uma visão filosófica clara do que se pretende, agrega em si todos os pontos mencionados pelos professores na discussão do grupo focal por ocasião da pergunta sobre o novo modelo de relações sociais proposto por Montessori, mas com um fim último, um objetivo final amplo, que deve estar sempre no horizonte de quem trabalha com esta metodologia.

O modelo proposto abaixo demonstra como poderia ser dirigida uma reflexão a respeito do tema, para esclarecer o que se pretende. A partir desta reflexão, que poderia ser aprofundada para discutir o quanto Montessori extrapola os valores da religião e se debruça sobre espiritualidade, a organização teria expressa sua missão filosófica, amplamente trabalhada por todo o grupo. Este estudo poderia ainda trazer em sua formulação oportunidades de aprofundamento pessoal e análise de questões que neste trabalho revelaram-se como pontos nevrálgicos para o corpo docente. Como estes indicadores estão intimamente relacionados ao pensamento montessoriano, seria possível abordar os temas.

A título de sugestão para a escola, o organograma de trabalho abaixo parece ser adequado a este fim.

Plano de estudo para elaboração da missão montessoriana na organização em questão:

1º passo: Espalhar pela escola cartazes contendo a seguinte pergunta:

Montessori propõe um novo modelo de relações sociais. Que modelo é este?

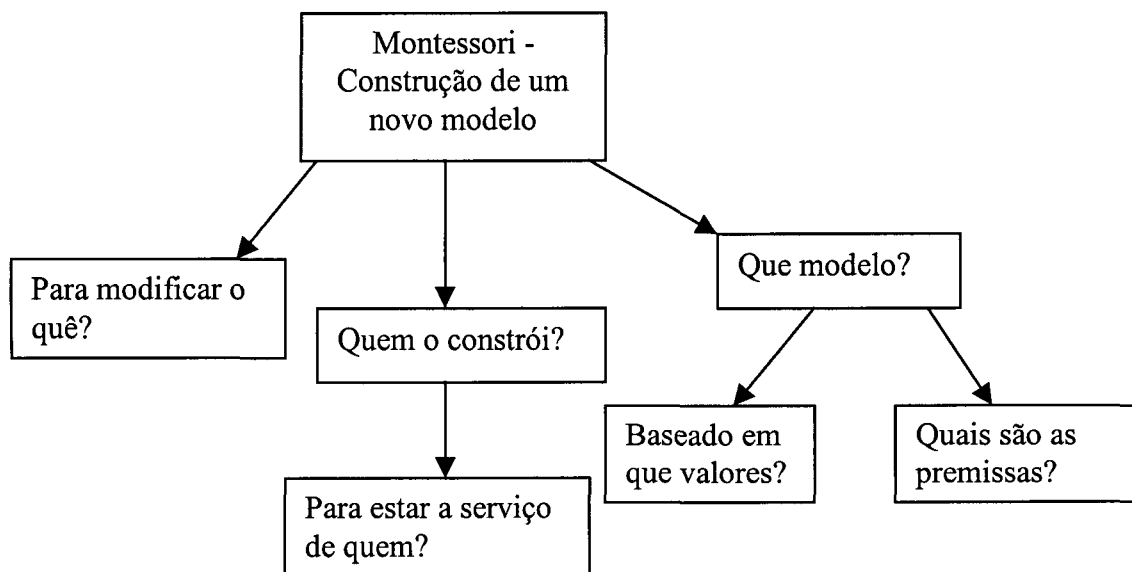
Se você gostaria de aprofundar seu entendimento a este respeito, ou pensa que pode contribuir para o aprofundamento, venha participar dos encontros de reflexão sobre o assunto, que acontecerão (marcar data, horário e local de acordo com os interesses dos envolvidos).

A adesão voluntária, proposta pelo convite, permite que se construa um projeto comum que levará à constituição de uma comunidade. Haveria apenas um coordenador geral do grupo, que encaminharia as discussões, porém todo o planejamento do estudo ficaria a cargo da comunidade formada.

2º passo: No primeiro encontro, seria encaminhada a discussão a partir do gráfico abaixo, ponto de partida para a reflexão. O objetivo final do grupo ficaria então definido: que modelo novo é este proposto por Montessori, no entendimento deste grupo de reflexão? A elaboração de um documento, embasado teoricamente, seria o produto destes encontros. A dinâmica de trabalho, os textos para reflexão, o encaminhamento das discussões, a liderança em cada encontro, tudo isto seria definido a partir deste primeiro encontro, pelo próprio grupo. O tempo mínimo de encontros deve ser de seis.

A construção de um modelo de estudo próprio é em si mesmo uma tentativa de demonstrar a possibilidade de uma vida comum entre diferentes. O exercício da democracia como uma aposta na possibilidade de gerar projetos comuns de convivência, pode ser, por si só, um grande ganho para esse grupo. De qualquer forma, na tentativa de elaboração do projeto comum, já se praticará muitos dos aspectos refletidos pelo grupo focal, ainda que de maneira subliminar.

Figura 10 - Questões para ponto de partida do grupo de estudos



Ao propor um modelo de estudo que possa aproximar a organização analisada de seus diversos focos, esta pesquisa descortina uma situação multidimensional, em que tantas são as variáveis quanto as possibilidades de desenvolvimento. Similarmente ao ser humano, multidimensional, a organização caracteriza-se por pontos de consonância e de dissonância entre todas as suas características. O Sistema Montessori de Educação, quando analisado individualmente pelo grupo pesquisado, encaminha os profissionais nele envolvidos para maiores condições de desenvolvimento. Quando aliado à uma organização escolar confessional, exacerba esta possibilidade em diversos aspectos, especialmente quanto ao acesso à renda, educação e saúde, exercício da criatividade e preservação da identidade pessoal.

Nos aspectos de valorização de desempenho e possibilidade de introdução de modificações, a rigidez da organização utilitário-coercitiva agregada aos princípios judaico-cristãos, ainda determinam que os professores envolvidos no processo considerem apenas mediano, o avanço pessoal.

5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. Conclusões

O Sistema Montessori de Educação contribui para o desenvolvimento humano dos professores de uma organização confessional, quando possibilita que esses profissionais exercitem a criatividade e permite o respeito e a valorização das diferenças individuais. Uma pedagogia que, isoladamente, preenche todos os requisitos apontados pela Organização das Nações Unidas como indispensáveis para o desenvolvimento humano, apresenta-se limitada em sua implantação, quando adotada em uma organização formal burocrática.

Quando inserido em uma organização confessional, o profissional nela envolvido agrega aos fatores da pedagogia específica as vantagens de realização pessoal através de acesso a melhores condições de renda, acesso à saúde e à educação.

Por outro lado, fica comprometido o aspecto de introdução de modificações que o profissional julga necessárias à organização, uma vez que o aspecto formal burocrático acaba por impedir a agilidade da mesma.

É preciso manter em discussão, no entanto, o fato de que há uma dicotomia entre o mundo da organização e o mundo da religião, como da ética da responsabilidade e a ética da convicção (CAMPOS). Ao ser inserido na instituição confessional, o funcionário assume papéis. Cada papel deve estar impregnado do código de conduta religiosa. Se o papel estiver bem desenhado, por uma questão de ética religiosa, deve levar ao desenvolvimento humano. Cabe, portanto, à instituição, delimitar claramente os limites de aplicabilidade de seu regimento. Todos os instrumentos formais das instituições confessionais (regimentos), deveriam expressar até onde a conduta religiosa deve ir, sem interferir nos resultados que têm que ser produzidos.

Quando utiliza um regimento e uma pedagogia específicas, que pretendem definir e separar o certo do errado, segundo um código de ética da convicção, a organização limita-se nas possibilidades de desenvolvimento humano de seus funcionários.

Há que levar ainda em consideração o dilema humano da busca de sentido para sua existência. E este sentido, que dá ao homem condições de sobrevivência, só pode ser realizado quando ele chega a um denominador comum axiológico, moral, isto é, se chegar a

ter valores comuns, tarefas comuns e esperanças comuns; quer dizer, se se unir por uma vontade coletiva, que o conduza a um sentido coletivo. Neste caso, a organização acaba por desempenhar papel fundamental nesta busca, uma vez que é nela que o indivíduo passa grande parte de seu tempo (FRANKL). A transcendência de si mesmo na direção de alguma causa ou de alguma pessoa é que possibilita ao ser humano realizar-se.

O sentido de vida tem que ser encontrado pelo próprio indivíduo, mas não dentro dele. O caráter de desafio, inerente a cada situação em que o indivíduo se encontra, favorece o encontro deste sentido de vida. E nesta medida, estar inserido em uma organização confessional e com pedagogia definida, pode prover o indivíduo de plenos desafios para a busca do sentido de sua existência.

Não é possível separar a ciência da crença, na medida em que toda ciência tem uma base paradigmática (KHUN). A organização estudada poderia aproximar ciência e crença, reconceitualizando as dimensões burocráticas.

Na revisão dos objetivos propostos nesta pesquisa, percebe-se que os mesmos foram atingidos de maneira satisfatória, embora sempre possa haver uma certa insatisfação por parte do pesquisador, que considera que ainda seria possível um maior aprofundamento em algumas questões, que passam então a fazer parte das recomendações.

5.2. Recomendações

Com o objetivo de aproximar a organização dos objetivos expressos em seu regulamento, a instituição estudada deveria redesenhar, por exemplo, seu esquema hierárquico. Expressar a necessidade de que alguém desempenhe a liderança, a fim de conduzir a objetivos consensuais, exigiria uma organização utilitário-normativa, ao invés de utilitário-coercitiva, como foi avaliada nesta pesquisa.

O exercício da construção do consenso, como proposta coletiva legítima, onde se valorizem as opiniões e através do qual se desenvolve a crença de que todas as pessoas têm capacidade de se autoconduzir coletivamente, originaria um processo de coordenação emergente (FRANCO) e desembocaria num processo de hierarquia rotativa. Desta forma a cultura da organização se aproximaria mais dos objetivos expressos em seu regimento enquanto instituição confessional e daqueles expressos por Montessori em sua pedagogia.

Uma relação que obedeça a um processo horizontal de organização, em que não haja para tudo uma subordinação de uma pessoa à outra, mas relações de interdependência, ao invés de dependência, pode gerar uma aproximação do ideal e permitir maior nível de desenvolvimento humano.

Se o que se deseja é uma organização coerente e que se desenvolva, ela deve se comportar de maneira semelhante à descrição de MATURANA para o processo autopoietico que ocorre entre os seres vivos, ou seja, é preciso uma dança coletiva, em que cada individualidade se move pelo movimento do parceiro. Organização e individualidade são parte de um todo e é a movimentação sinérgica entre ambos e o meio que viabiliza o desenvolvimento.

Muitas outras pesquisas podem ser feitas a partir do presente estudo. Outras organizações de ensino confessionais, que não utilizem o Sistema Montessori, poderiam ser averiguadas para cruzamento de dados sobre o Desenvolvimento Humano de seus professores. Ao mesmo tempo, organizações educacionais que utilizam a pedagogia montessoriana e não são confessionais também poderiam ser pesquisadas, para referendar a hipótese levantada por este grupo focal, de que Montessori isoladamente proporciona maiores chances de desenvolvimento pessoal dos professores envolvidos no processo.

Ainda com relação ao tipo de organização formal burocrática, pesquisas com organizações de ensino de menor porte, que utilizem o Sistema Montessori, poderiam testar a hipótese de que subsistemas autônomos favorecem o desenvolvimento humano.

Os problemas de educação são meros reflexos dos mais profundos problemas de nosso tempo. Eles não podem ser resolvidos por organização, administração ou dispêndio de dinheiro, malgrado a importância destas coisas todas não seja negada. Sofremos de uma doença metafísica; por conseguinte, a cura deve ser metafísica. A educação que deixa de esclarecer nossas convicções centrais é mero treinamento ou mera condescendência. Pois são nossas convicções centrais que se encontram desordenadas e, enquanto perdurar a atual disposição, antimetáfísica, a desordem piorará. (SCHUMACHER, 1973, p. 86)

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALMEIDA, Talita e BAZILIO, Luiz Cavalieri. **Educação Cósmica: a criança de 6 a 12 anos**. Rio de Janeiro: Mauro Familiar Editor, 1979.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência. O dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BOFF, Leonardo. **Tempo de transcendência** Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- BURGESS J. 'Focusing on fear', *Area* 28 (2): 130-36, 1996.
- CAMPOS, Edmundo (organização, introdução e tradução). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, (s/d)
- CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CORAGGIO, José Luiz. **Desenvolvimento Humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo. Editora Autores Associados, 1996.
- ETZIONI, Amitai. **Organizações complexas: estudo das organizações em face dos problemas sociais**. 1 ed. São Paulo : Atlas, 1971.
- _____. **Organizações modernas**. 5 ed. São Paulo : Pioneira, 1976.
- FERRETI, Celso João et all (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FRANKL, Viktor E. **Sede de Sentido**. 2 ed. São Paulo: Quadrante, 1998
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991
- GOSS J.D., LEINBACH T.R. **Focus groups as alternative research practice**, *Area* 28 (2): 115-23, 1996.
- HAGUETTE, T. M. F. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1987.
- JUNG, Carl G. **The integration of personality**. London: Routledge and Kegan Paul, Ltd., 1940.
- KITZINGER J. **The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants**, *Sociology of Health* 16 (1): 103-21, 1994.
- KITZINGER J. **Introducing focus groups**, *British Medical Journal* 311: 299-302, 1995.

- KRISHNAMURTI. **A Libertação dos condicionamentos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Instituição Cultural Krishnamurti, 1968.
- LEZANA, Alvaro. **Desarrollo Regional a través del estímulo a las empresas de pequeña dimensión. Una propuesta para el diseño y puesta en práctica de programas de promoción**. Florianópolis, 1995. 197p. Tese (doutorado em Engenharia de produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina.
- LANKSHEAR A.J. **The use of focus groups in a study of attitudes to student nurse assessment**, *Journal of Advanced Nursing*, 18-19, 86-89, 1998.
- LOEFFLER, M.H. **Montessori in contemporary American culture**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc, 1992.
- LOLLINI, Paolo. **Didática e computador: quando e como a informática na escola**. São Paulo: Loyola, 1991.
- MAX-NEEF, Manfred, HOPENHAYN, Martin, ELIZALDE, Antonio. **Desarrollo a escala humana**. Chile: Nordan Comunidad, 2001.
- MACINTOSH J. **'Focus groups in distance nursing education'** *Journal of Advanced Nursing* 18-19, 81-85, 1981.
- MENEGASSO, Maria Ester. **O declínio do emprego e a ascensão da empregabilidade: um protótipo para promover a empregabilidade na empresa pública do setor bancário**. Florianópolis. 1998. 326p. Tese (doutorado em Engenharia de produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina.
- MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica (s/d).
- MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- MONTESSORI, M. **The absorbent mind**. 2 ed. Wheaton, IL: Theosophical Press, 1964.
- MONTESSORI, M. **The Formation of Man**. Adyar, India; Kalakshetra, 1955.
- MONTESSORI JR, Mario M. **Educação para o Desenvolvimento Humano – para entender Montessori**. Rio de Janeiro: OBRAPE, 1960.
- MORGAN D.L. **Focus groups as qualitative research**. London: Sage, 1988.
- MORGAN D.L. **Focus groups as qualitative research**. 2nd Edition. London: Sage, 1997.
- MORGAN D.L. and SPANISH, M.T). **Focus groups: a new tool for qualitative research**, *Qualitative Sociology* . v.7, p 253-270, 1984.
- MORGAN D.L. and KREUGER, R.A. **When to use focus groups and why** in Morgan D.L. (Ed.) *Successful Focus Groups*. London: Sage, 1993.

POWELL R.A. and Single H.M. **Focus groups**, *International Journal of Quality in Health Care*, v. 8, n.5, p. 499-504, 1996.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989

ROBBIN, Stephen P. **Administração mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2000.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de administração e finanças**. São Paulo: Editora Best Seller, 2000.

SCHUMACHER, E. F. **O Negócio é ser pequeno**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

STANDING, E. M. **Maria Montessori, her life and work**. New York: First Plume Printing, 1984

STONER, James, FREEMAN, R. Edward. **Administração**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil Ltda., 1985

VON BERTALANFFY, Ludwig. **General System Theory : Foundations, Development, Applications**, 1976

WIEBE, Robert H. **The search for order**, 1967

WOLF, Aline D. **Nurturing the spirit in non-sectarian classrooms**. Pennsylvania: Parent Child Press, 1996.

HUMAN DEVELOPMENT REPORT, 2001. United Nations Development Program.

<http://mail.iis.com.br/~jbello/heintro.htm>

http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_en.html

AMINOÁ-c-idos. Projeto Editorial Augusto de Franco. Agência de Educação para o Desenvolvimento, nº 1, 2001.