

**Coleção Gestão Escolar e
Contemporaneidade:**

**Seminários de Pesquisa:
Novos enfoques e novas abordagens**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luis Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Carlos Eduardo Bielschowsky

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Celso Costa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR: Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

EDITORA UNICENTRO
CONSELHO EDITORIAL: Mario Takao Inoue, Beatriz Anselmo Olinto, Carlos de Bortoli,
Hélio Sochodolak, Ivan de Souza Dutra, Jeanette Beber de Souza, Jorge Luiz Favaro,
Luiz Gilberto Bertotti, Maria José de P. Castanho, Márcio R. Santos Fernandes,
Maria Regiane Trincaus, Mauricio Rigo, Raquel Dorigan de Matos, Rosanna Rita Silva,
Ruth Rieth Leonhardt e Sidnei Osmar Jadoski.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR A DISTÂNCIA
COORDENADOR DO CURSO: Kleivi Mary Reali
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Ademir Juracy Fanfa Ribas, Adnilson José da Silva,
Ângelo André Marafon, Carlos Eduardo Stange, Clarice Linhares, Darlan Faccin Weide,
Fabiola Medeiros, Isabel Cristina Neves, Ivonaldo Brandani Gusmão, Jamile Santinello,
Jeferson Lozecky, Kleivi Mary Reali, Marcio Faccini, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Maria Regina da Silva Vargas, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa Pawlas,
Paulo Guilhermetti, Regina Habib Padilha e Rosângela Wolf.



FABÍOLA DE MEDEIROS
KLEVI MARY REALI

**Seminários de Pesquisa:
Novos enfoques e novas abordagens**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Adnilson José ds Silva, Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ângelo André Marafon, Carlos Eduardo Stange, Clarice Linhares, Darlan Faccin Weide, Fabíola Medeiros, Isabel Cristina Neves, Ivonaldo Brandani Gusmão, Jamile Santinello, Jeferson Lozecky, Klevi Mary Reali, Marcio Faccini, Maria Aparecida Crissi Knüppel, Maria Regina da Silva Vargas, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa Pawlas, Paulo Guilhermetti, Regina Habib Padilha e Rosângela Wolf.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Dalila Oliva de Lima Oliveira

CAPA
Espencer Avila Gandra

PROJETO GRÁFICO
Elisa Ferreira Roseira Leonardi
Espencer Avila Gandra

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA
Éverly Pegoraro

COLABORAÇÃO
Leandro Povinelli
Victor Mateus Gubert Teo

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava

S471 Seminários de pesquisa: novos enfoques e novas abordagens. / organizado por Fabíola de Medeiros e Klevi Mary Reali. -- Guarapuava : Unicentro, 2010.
432 p. (Gestão Escolar e Contemporaneidade,)

ISBN DO LIVRO 978-85-7891-062-4
ISBN DA COLEÇÃO 978-85-7891-022-8

1. Gestão Escolar. 2. Ética e Educação. 3. Planejamento e Avaliação. 4. Educação Ambiental. 5. Tecnologia da Informação
I. Título.

CDD

370
371.2

Sumário

| | |
|---|------------|
| Apresentação _____ | 7 |
| Fabiola de Medeiros - Klevi Mary Reali | |
| Artigo científico: orientações para elaboração com qualidade _____ | 9 |
| Fabiola de Medeiros | |
| Avaliação institucional: base estrutural para o projeto _____ | 33 |
| Carlos Eduardo Bittencourt Stange - Angelo André Marafon | |
| A ética e sua importância na atuação dos profissionais da educação _____ | 97 |
| Andréia C. de Lima - Elaine Cristina Penteado - Anna P. C. Mazur | |
| Consciência ambiental: um levantamento nas instituições escolares _____ | 129 |
| Rosângela Abreu do Prado Wolf | |
| Meio ambiente e tecnologia na educação: desafios à gestão escolar _____ | 151 |
| Margereth de Fátima Maciel | |
| Gestão escolar: controle financeiro e patrimonial _____ | 173 |
| Ivonaldo Brandani Gusmão | |
| Planejamento e estratégias em instituições de ensino superior: qualidade e satisfação _____ | 205 |
| Márcio A. Facini - Adriane B. Neves - Silvio R. Stefano | |
| A Formação do Professor-Gestor Escolar e as Comunidades Virtuais de Aprendizagem: a Construção do Conhecimento em Rede _____ | 227 |
| Jamile Santinello | |
| Tecnologia e educação: uma revisão crítica _____ | 251 |
| Rosane Klinpovous - Maria Helena Gomes Martins | |
| A formação inicial do professor a distância para atuar na educação básica: perspectivas atuais _____ | 267 |
| Clarice Schneider Linhares | |
| Ajustamento versus Transformação: perspectivas fundamentais para o projeto político-pedagógico _____ | 287 |
| Adnilson José da Silva | |
| A necessidade premente da qualificação docente: dilemas contemporâneos _____ | 313 |
| Fabiola de Medeiros | |

Satisfação dos servidores em relação ao
Programa de Capacitação da Unicentro — 339
Ademir Juracy Fanfa Ribas

O exercício da autonomia na Gestão Escolar — 371
Fabiola de Medeiros - Klevi Mary Reali

Piaget e os jogos pedagógicos: uma contribuição à
aprendizagem escolar — 393
Fabiola de Medeiros

Caros pós-graduandos,

É com imenso prazer que a Coordenação da UAB e a Coordenação do curso de Especialização em Gestão Escolar parabeniza os determinados e persistentes que chegaram até esta etapa do curso, na qual a disciplina Seminários de Pesquisa encerra o ciclo dos créditos, ou seja, das disciplinas do curso. Após a sua conclusão, vocês iniciarão o processo para o encerramento do curso, através da elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), conforme anunciado anteriormente.

Ao pensar no caminho que vocês ainda têm que seguir e, com o intuito de estimular os seus estudos, a Coordenação do Curso elaborou este livro, respaldado na coletânea de artigos dos professores do curso, e de pós-graduandos. Nessa direção, os diversos autores deste livro empreenderam suas reflexões transitando por aspectos teóricos, metodológicos e de pesquisa. A sua organização segue a estrutura temática conforme as linhas de pesquisas pré-definidas em:

- Avaliação Institucional.
- Ética, educação e cidadania.
- Gestão Ambiental.
- Planejamento estratégico e financeiro.
- Tecnologias na educação.
- Gestão Escolar.

O principal objetivo do livro é demonstrar a todos que o artigo não é apenas mais um percurso a ser vencido,

mas sim a possibilidade de colocar em prática os estudos teóricos propostos aqui, com a experiência prática vivenciada por vocês. Por isso, a importância em focar a pesquisa, cujo resultado será a produção do artigo, em um tema que derive resultados que poderão ser aplicáveis na suas vidas tanto pessoal quanto profissional.

A aspiração, com este livro, é contribuir para que a caminhada, que muitos consideram árdua, torne-se mais leve e prazerosa através deste pequeno incentivo.

A Coordenação do Curso, através da sua coordenadora prof^a. Ms. Klevi Mary Reali externa seus agradecimentos àqueles que contribuíram para que este livro se tornasse realidade e chegasse até vocês.

Artigo científico: orientações para elaboração com qualidade

Resumo

Este trabalho trata a respeito da elaboração de artigos científicos e se baseia nas Normas da ABNT, com a finalidade de orientar os acadêmicos da pós-graduação sobre a sua execução. De forma resumida, apresenta os elementos que constituem a estrutura de um artigo científico, bem como delinea, as regras de apresentação, como: o resumo, a introdução, o desenvolvimento, a conclusão, a citação e as referências. Procurou-se reunir as informações essenciais para a construção do texto científico.

Palavras-chave: Artigo Científico. Pesquisa. ABNT.

Abstract

Key-words

1. Introdução

O artigo é uma apresentação concisa, na forma de um documento escrito, texto no qual se apresenta os resultados de estudos e investigações realizadas sobre um tema. O principal objetivo do artigo científico é divulgar e tornar conhecido o tema investigado, de forma sucinta e objetiva, cuja apresentação se fará em eventos e publicação em veículos especializados.

Segundo a ABNT NBR 6022 (2003, p. 2) “Artigo científico é parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute idéias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.”

Para Lakatos e Marconi (1991, p. 270) os artigos científicos têm as seguintes características:

- a) não se constituem matéria de um livro;
- b) são publicados em revistas ou periódicos especializados;
- c) permitem ao leitor, por serem completos, repetir a experiência.

Este trabalho pretende apresentar orientações baseadas nas normas da ABNT para apresentação de artigos científicos e os elementos mais utilizados que fazem parte da estrutura do artigo, bem como suas definições.

2. Estrutura do Artigo

O artigo científico pode ser:

- a) **Original ou divulgação:** apresenta temas ou abordagens originais e pode ser: relato de caso, comunicação ou nota prévia.
- b) **Revisão:** analisa e discute trabalhos já publicados, revisões bibliográficas entre outros.

O artigo possui uma estrutura mais sintética em relação à monografia; texto, aquele, no qual os elementos são englobados conforme a composição apresentada abaixo:

- Pré-textual (título, autoria, currículo, resumo na língua do texto, palavras-chaves), devem aparecer na primeira folha do artigo.
- Textual (introdução, Desenvolvimento, Conclusões).

- Pós-textual: componentes que completam e enriquecem o trabalho, sendo alguns opcionais, variam de acordo com a necessidade, (título e subtítulo (se houver) em língua estrangeira; resumo em língua estrangeira; palavras-chaves em língua estrangeira; referências; apêndices e anexos.

A estrutura básica apresentada abaixo será explanada posteriormente:

- 1- Título
- 2- Autoria
- 3- Currículo
- 4- Resumo
- 5- Palavras-chave
- 6- Abstract
- 7- Introdução
- 8- Desenvolvimento (Referencial teórico)
- 9- Metodologia
- 10- Resultados
- 11- Considerações finais
- 12- Referências
- 13- Apêndices
- 14- Anexos

2.1 Título e subtítulo (se houver)

São os primeiros a constar na página inicial do artigo; é por onde a leitura começa, assim como o interesse pelo texto. Por isso deve ser estratégico, transparecer a idéia geral do texto, sendo importante criatividade, originalidade e coerência o que, certamente, chamará a atenção do leitor.

Deve ser elaborado após o autor já ter escrito boa parte do texto, porque necessita demonstrar segurança sobre a abordagem e o direcionamento do tema.

O título deve ser escrito com exatidão, empregando-se termos simples e não deve ser longo a

ponto de se tornar confuso. O subtítulo é opcional e deve completar o título com informações importantes para uma melhor compreensão do tema.

No título, deve-se evitar ponto, vírgula, ponto de exclamação e aspas ou qualquer outro elemento que interfira no seu significado, exceto o ponto de interrogação, que serve para destacar.

2.2 Autoria

Abaixo do título, em linhas distintas, deverá estar o nome do autor, nome do curso que está fazendo, nome da Instituição, ano, e-mail, a grande área de conhecimento na qual o autor fez sua pós-graduação, de acordo com a tabela do CNPq (www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm). E, abaixo, o nome do co-autor (no caso o orientador) e sua principal instituição de atuação. O nome do(s) autor (es) deve estar em negrito e itálico, diferentemente das demais linhas. Após a identificação dos autores, o espaçamento deve ser simples, deixando uma linha em branco.

2.3 Resumo

No resumo, é obrigatório conter: os objetivos, a metodologia, os resultados alcançados e as conclusões do trabalho. O resumo deve ser um parágrafo único, cuja extensão, geralmente, é entre 250 (valor mais utilizado) a 500 palavras, sem recuo na primeira linha. O espaçamento deve ser simples, justificado, fonte Arial tamanho 12, não deve conter citações e, segundo a ABNT NBR-6028, “deve ser constituído de uma sequência de frases concisas e não de uma simples enumeração de tópicos. Deve-se usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular.” (2003,

p. 2). De maneira geral, a primeira pessoa do plural (nós) não deve ser utilizada. E, ainda, evitar o uso de frases negativas, símbolos, equações, tabelas, quadros, entre outros.

2.4 Palavras-chave

Elemento obrigatório que pode variar entre três a cinco palavras, que expressem as idéias centrais do texto, contendo termos simples e compostos. A escolha dos termos deve identificar o tema principal pela leitura do resumo e das palavras-chave (NBR 6022, p. 2). Devem figurar abaixo do resumo, antecedidas da expressão: Palavras-chave, separadas entre si por ponto, conforme a NBR 6028 (2003, p. 2).

2.5 Abstract

Obrigatório em eventos de divulgação internacional ou quando solicitado no evento, consiste em uma versão do resumo em idioma estrangeiro. Quando não explicitado, geralmente é escrito em inglês. Deve ser seguido das palavras keywords (palavras-chave), traduzido para o idioma inglês.

2.6 Introdução

Por ser o início do trabalho propriamente dito, expõe finalidade e os seus objetivos, de modo que o leitor entenda o tema geral abordado. A norma 6022 (2003, p. 2) esclarece que deve constar a delimitação do assunto e finalizar com os objetivos da pesquisa.

Mesmo sendo a introdução um dos primeiros elementos a ser visualizado pelo leitor, Costa (2003, p.2) recomenda o último a ser elaborado para evitar equívoco

no texto desenvolvido. Nela consta o tema tratado, justificativa, problema de pesquisa, objetivos e outros elementos necessários para situar o tema do trabalho. (NBR 6024-89, p.2 e NBR 14724-01 p.4).

Em suma: apresenta e delimita a dúvida investigada (problema de estudo - o quê), os objetivos (para que serve o estudo) e a metodologia utilizada no estudo (como).

A introdução cria uma expectativa positiva e interessante para o leitor continuar a análise de todo artigo, ocupando, essa parte, entre uma a duas páginas.

2.7 Desenvolvimento (Referencial teórico)

Parte principal e mais extensa do trabalho (entre oito a dez páginas) que expõe, de forma ordenada, o aprofundamento e a análise dos aspectos conceituais mais importantes do estudo.

Divide-se em seções e subseções conforme a NBR 6024 (2003, p.3). Nele são discutidas as ideias e teorias que sustentam o tema (fundamentação teórica), apresentados os procedimentos metodológicos e análise dos resultados em pesquisas de campo, relatos de casos, entre outros. Por isso é importante ter domínio sobre o tema abordado, pois quanto maior for o conhecimento a respeito, tanto mais estruturado e completo será o texto.

Nas pesquisas de campo, são detalhados itens como: tipo de pesquisa, população e amostragem, tratamento estatístico, técnica para coleta de dados, instrumentação, análise dos resultados, entre outros, podendo ser enriquecido com gráficos, tabelas e figuras.

Pontos principais a serem levados em consideração no desenvolvimento no artigo:

- a) No corpo do trabalho o tema é discutido pelo autor.
- b) A revisão de literatura resume as obras já trabalhadas sobre o mesmo assunto e serve para contextualizar e fundamentar o tema, a problematização da pesquisa e os objetivos a serem estudados. É o debate entre autores pesquisados e deles com o autor do artigo, tendo como objetivo desenvolver idéias a respeito das contribuições teóricas, sobre o assunto abordado. Esta discussão baseia-se na bibliografia disponível e atualizada, e por meio do uso de periódicos científicos.
- c) São apresentados os objetivos do trabalho.
- d) As hipóteses a serem testadas são claras e objetivas.
- e) Explica-se a metodologia empregada para esclarecer as conclusões atingidas.

Quando o artigo inclui a pesquisa descritiva apresentam-se os resultados desenvolvidos na coleta dos dados através das entrevistas, observações, questionários, entre outras técnicas (GONÇALVES, 2004, p. 86).

2.8 Metodologia

Neste momento são apresentados e descritos os métodos, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados. São permitidas ilustrações explicativas. Relaciona-se o objetivo do estudo com o referencial teórico, as questões e hipóteses do estudo, a descrição e justificativa da metodologia utilizada, assim como as atividades realizadas antes, durante e após a coleta de dados. Lakatos (1990) sugere que, nesse momento, as seguintes questões sejam

ser respondidas: Como? Com quê? Onde? Quanto? De que forma?

2.9 Resultados

Parte do artigo na qual são descritos, explicados e discutidos os resultados, utilizando-se referencial teórico, a fim de argumentar e sustentar o que foi encontrado. Contem ilustrações e as tabelas necessárias para o entendimento da pesquisa (GONÇALVES, 2004, p.86).

2.10 Considerações finais

Após a análise e discussão dos resultados, são apresentadas as conclusões do artigo, evidenciando com clareza e objetividade os resultados obtidos, em aproximadamente duas páginas. No encerramento do artigo, o autor apresenta as conclusões da pesquisa, posiciona-se, faz críticas, apresenta as suas contribuições e traz sua marca pessoal. Contribui com um novo conhecimento ou reformula conhecimentos existentes (NBR 14724-01, p.4). Relaciona as diversas ideias desenvolvidas ao longo do trabalho, num processo de síntese dos principais resultados, em que apresenta as descobertas fundamentadas nos objetivos que foram apresentados, comprova ou refuta as hipóteses enunciadas na Introdução, ou ainda, confirma as respostas relacionadas às questões levantadas, Nessa parte do texto, o autor apresenta os seus comentários e as contribuições oferecidas pela pesquisa, além de sugestões

e recomendações para outros trabalhos. As principais características de uma conclusão são: essencialidade, brevidade e personalidade. Nessa parte, não é permitida a inclusão de dados novos, que não tenham sido apresentados anteriormente.

Resumindo, as considerações finais do artigo:

a) respondem às questões da pesquisa, correspondentes aos objetivos e hipóteses;

b) são breves podendo apresentar recomendações e sugestões para trabalhos futuros;

c) limitam a explicar brevemente as idéias que predominaram no texto como um todo, sem muitas polêmicas ou controvérsias;

d) no caso das pesquisas de campo, apresentam as principais considerações decorrentes da análise dos resultados.

2.11 Referências

Elemento obrigatório do texto. Constitui uma listagem ordenada dos documentos, como livros, artigos e outros elementos, de autores efetivamente utilizados e citados ao longo do texto (NBR 6023, 2000), ou seja, as referências permitem a identificação, no todo ou em parte, de documentos impressos ou registrados em diferentes tipos de materiais obedecem às Normas da ABNT 6023/2000.

Os elementos essenciais a serem citados nas referências são: autor (es), título, edição, local, editora e data de publicação. Quando necessário acrescentam-se elementos complementares à referência para melhor

identificar o documento. O recurso (negrito, grifo ou itálico) utilizado para destacar o elemento título deve ser igual em todas as referências.

Utiliza-se ordem alfabética para a classificação das referências ao final do trabalho.

2.12 Apêndices

Conforme a ABNT, o apêndice é um “texto ou documento elaborado pelo autor a fim de complementar o texto principal”. (NBR 14724, 2002, p.2), como roteiro de entrevista ou observação, questionário, pesquisas, tabelas, entre outros. Os apêndices são identificados por letras maiúsculas consecutivas, travessão e pelos respectivos títulos. É um elemento opcional do artigo.

2.13 Anexos

Elemento opcional. Para a ABNT, anexo é “texto ou documento não elaborado pelo autor, que serve de fundamentação, comprovação e ilustração.” (NBR 14724, 2002, p.2), como uma lei discutida no corpo do texto, itens do questionário aplicado, tabelas, entre outros.

2.14 Regras de formatação

No intuito de auxiliar, abaixo serão descritas as regras de formatação mais usuais em artigos.

2.14.1 Seções

As seções secundárias tais como os exemplos abaixo, devem ser em letras maiúsculas e minúsculas, em negrito e todas alinhadas à esquerda (NBR 14724, 2002).

Exemplo:

2 INTRODUÇÃO (tamanho 12 em negrito)

2.1 Gestão Escolar (tamanho 12 em negrito)

2.1.1 Introdução à educação (tamanho 12 em negrito)

2.14.2 Gráficos

Os gráficos apresentam dados numéricos em forma gráfica para melhor visualização. O mesmo procedimento de títulos deve ser adotado para os gráficos, ou seja, usar a palavra Gráfico, seu respectivo número e o título. A posição do título é centralizada e acima do gráfico. A fonte ou nota explicativa, quando necessário, é posicionada centralizada e abaixo do gráfico, em fonte Arial tamanho 10.

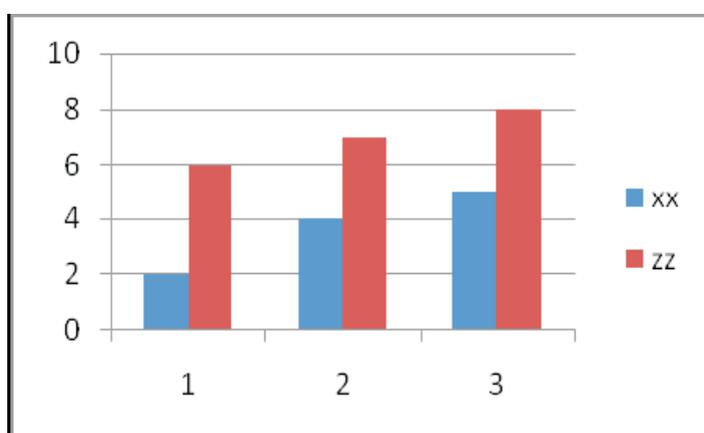


GRÁFICO 1 - Gráfico 2D (Uso preferencial)

Fonte: XXXXXXXX

2.14.3 Figuras

As figuras são centralizadas, com legenda numerada, partindo-se do 1. O título da figura é precedido pela palavra Figura e pelo respectivo número. O título fica centralizado e acima da figura. (A fonte ou nota explicativa, quando necessário, é posicionada centralizada e abaixo da figura, em fonte Arial tamanho 10.) As fotografias são tratadas como figuras, ou seja, com legenda intitulada Figura.

2.14.4 Tabelas e Quadros

As tabelas constituem uma forma adequada de apresentação de dados numéricos, principalmente quando compreendem valores comparativos.

A legenda da tabela é precedida pela palavra Tabela e pelo respectivo número. A fonte ou nota explicativa, quando necessário, é posicionada centralizado e abaixo da tabela, em fonte Arial tamanho 10.

Recomenda-se, pois, seguir as normas do IBGE (1993):

a) o título da tabela é o mais completo possível dando indicações claras e precisas a respeito do conteúdo;

b) o título figura acima da tabela, precedido da palavra Tabela e do número de ordem no texto, em algarismos arábicos;

c) são inseridas o mais próximo possível do texto em que foram mencionadas;

d) a indicação da fonte, responsável pelo fornecimento de dados utilizados na construção de uma tabela, é sempre feita no rodapé da mesma, precedida da palavra Fonte, após o fio de fechamento;

e) notas eventuais e referentes aos dados da tabela são colocadas também no rodapé da mesma, após o fio do fechamento;

f) fios horizontais e verticais são utilizados para separar os títulos das colunas nos cabeçalhos das tabelas, em fios horizontais para fechá-las na parte inferior. Nenhum tipo e fio são utilizados para separar as colunas ou as linhas;

g) no caso de tabelas grandes e que não caibam em uma só folha, da-se continuidade na folha seguinte; nesse caso, o fio horizontal de fechamento é colocado apenas no final da tabela, ou seja, na folha seguinte. Nesta folha também são repetidos os títulos e o cabeçalho da tabela.

Algumas pessoas confundem tabelas com quadros, porém nos quadros constam textos e dados, sendo utilizados em dados qualitativos, fechando todas as células; enquanto que as tabelas possuem somente dados numéricos é, sua estrutura, é delimitada, na parte superior e inferior, por traços mais grossos e abertos, e pelos traços verticais, nos extremos da tabela. Veja-se exemplo abaixo.

Exemplo:

| QUADRO 01 – Nome/título do quadro | | | |
|--|------------|------------|------------|
| Gestão 1 | Gestão 2 | Gestão 3 | Gestão 4 |
| Escola 1.1 | Escola 2.1 | Escola 3.1 | Escola 4.1 |
| Escola 1.2 | Escola 2.2 | Escola 3.2 | Escola 4.2 |

Fonte: XXXXXXXX

| TABELA – Nome/título do tabela | | | |
|---------------------------------------|----------|----------|----------|
| Coluna 1 | Coluna 2 | Coluna 3 | Coluna 4 |
| 01 | 05 | 12 | 26 |
| 02 | 35 | 45 | 54 |

Fonte: ZZZZZZZZ

2.15 Citações

Citação Direta

A citação curta é transcrita no corpo do texto, entre aspas, quando ocupar até três linhas impressas; indica-se as fontes de onde foram retiradas, o autor, a data e a página. Utiliza-se o sistema autor-data (onde a indicação da fonte no texto é feita colocando-se o sobrenome do autor, ou o nome da entidade responsável pela obra, ou ainda a primeira palavra do título (quando a obra não possuir autoria), seguida da data de publicação e da página.

Exemplo:

“Zzzzz aaaaaaaaaa yyyyyyyy xxx.” (AUTOR, 2010, pagina --)
OU
Conforme Autor (2009, p.1) “Aaaaaa xxxxxx ssssssss z aaaaaaaaa xx.”

As citações de mais de um autor são feitas com a indicação do sobrenome dos dois autores separados pelo símbolo &, conforme o exemplo: Autor & Autor (1990, p. 30) afirmam que “o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é o resultado do esforço, realizado pelo aluno”.

A citação longa (a partir de quatro linhas), é transcrita em bloco e em espaço simples de entrelinhas, com recuo de 4cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto (Arial 10), sem aspas ou itálico.

Exemplo:

Autor (2003, p. 205) entende que,

Fundada em 1940, a ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas – é o Órgão responsável pela normalização técnica no país, fornecendo a base necessária ao desenvolvimento tecnológico brasileiro. É uma entidade privada, sem fins lucrativos, reconhecida como Fórum Nacional de

Normalização – ÚNICO – através da Resolução n.º 07 do CONMETRO, de 24.08.1992. É membro fundador da ISO (International Organization for Standardization), da COPANT (Comissão Panamericana de Normas Técnicas) e da AMN (Associação Mercosul de Normalização).

No caso da citação direta, deve-se comentar o texto do autor citado, e nunca concluir uma parte do texto com uma citação.

Citação Indireta

A citação indireta reproduz idéias da fonte consultada sem, no entanto, transcrever o texto. É “uma transcrição livre do texto do autor consultado”. (ABNT, 2001, p. 2). Pode ser apresentada por meio de paráfrase quando alguém expressa a idéia de um dado autor ou de uma determinada fonte; quando fiel à fonte, esta é, geralmente, preferível a uma longa citação textual. Porém, é feita de forma que fique bem clara a autoria.

Citação de citação

A citação de citação é indicada pelo sobrenome do autor seguido da expressão latina *apud* (junto a) e do sobrenome da obra consultada, em minúsculas, conforme o exemplo, Freire *apud* Saviani (1998, p.30).

2.16 Observações para elaboração de um artigo

O artigo é trabalho extremamente sintético, por isso é importante lembrar algumas qualidades importantes como: linguagem correta e precisa, clareza na exposição das idéias, coerência na argumentação, fidelidade às fontes citadas e objetividade. Para que isso aconteça, é preciso que o autor conheça o assunto, ou seja, que estude, faça leituras.

Quanto à linguagem científica, é importante que sejam analisados os seguintes procedimentos, segundo Pádua (1996, p.82):

- Objetividade: a linguagem objetiva deve afastar as expressões: ‘eu penso’, ‘eu acho’, ‘parece-me’ que dão margem a interpretações simplórias e sem valor científico;
- Estilo científico: a linguagem científica é informativa, de ordem racional, firmada em dados concretos, onde pode-se apresentar argumentos de ordem subjetiva, porém dentro de um ponto de vista científico;
- Vocabulário técnico: a linguagem científica serve-se do vocabulário comum, utilizado com clareza e precisão, mas cada ramo da ciência possui uma terminologia técnica própria que deve ser observada;
- A correção gramatical é indispensável, onde se deve procurar relatar a pesquisa com frases curtas, evitando muitas orações subordinadas, intercaladas com parênteses, num único período. O uso de parágrafos deve ser dosado na medida necessária para articular o raciocínio: toda vez que se dá um passo a mais no desenvolvimento do raciocínio, muda-se o parágrafo.
- Os recursos ilustrativos como gráficos estatísticos, desenhos, tabelas são considerados como figuras e devem ser criteriosamente distribuídos no texto, tendo suas fontes citadas em notas de rodapé.

| QUADRO 01 - Fatores de Qualidade de um Artigo |
|--|
| Conteúdo correto e adequado |
| Integridade e ética dos autores |
| Correção gramatical e ortográfica |
| Estilo adequado |
| Técnica de escrita |
| Apresentação adequada |
| Ambiente científico: revisores |
| Bom dicionário |

Fonte: Fernandes (2010)

| |
|---|
| QUADRO 02 - Registros |
| Mantenha os registros de tudo o que faz |
| Notas de suas ideias |
| Documentação de programas |
| Notas de aulas |
| Notas sobre artigos que lê |
| Resultados obtidos |

Fonte: Fernandes (2010)

| |
|---|
| QUADRO 03 - Planeje o que vai escrever |
| Eleja alguém para revisar seu artigo na versão preliminar |
| Não tente dizer muito em um artigo |
| Fixe na estória principal e somente inclua o que for essencial a ela; guarde o resto para um outro artigo |

Fonte: Fernandes (2010)

| |
|--|
| QUADRO 04 - Foco do artigo: |
| Finalidade do artigo |
| Questão chave |
| Frase que impressione e capture a essência de sua contribuição |

Fonte: Fernandes (2010)

| |
|--|
| QUADRO 05 - Processos de escrita |
| Título |
| Objetivo: espelhar o foco de atenção ou conteúdo essencial do artigo |
| Deve ser adequado e conciso |
| Não sobrecarregar com o seguinte: Abreviaturas, Informações entre parênteses, Fórmulas gráficas e Referências bibliográficas |

Fonte: Fernandes (2010)

| |
|---|
| QUADRO 06 - Resumo |
| Esquema de 04 sentenças: |
| 1. Declare o problema |
| 2. Declare por que o problema é um problema |
| 3. Escreva a frase que capture a essência da sua solução/contribuição |
| 4. Declare a implicação/consequência da terceira declaração |

Fonte: Fernandes (2010)

| |
|--|
| QUADRO 07 - Introdução |
| Esquema das 05 perguntas/Parágrafos: |
| 1. Por que o tópico é de interesse? |
| 2. Qual é a base das soluções prévias, se houver? |
| 3. Qual é a base das soluções potenciais? |
| 4. O que foi tentado no presente esforço de pesquisa? [FOCO explícito] |
| 5. O que será apresentado neste artigo? |

Fonte: Fernandes (2010)

| |
|--|
| QUADRO 08 - Corpo do artigo |
| Esquema das 4 seções: |
| 1. Descreva o problema a ser resolvido: por que é um problema e por que é importante resolvê-lo! |
| 2. Descreva sua solução ao problema |
| 3. Mostre que a sua solução realmente resolve o problema |
| 4. Descreva o que outras pessoas fizeram na área: evidencie sua contribuição! |

Fonte: Fernandes (2010)

| QUADRO 09 - Conclusão |
|--|
| Deve apresentar as conclusões tiradas do trabalho desenvolvido. |
| Sentença introdutória amarrando a seção com o problema declarado na Introdução, se o problema inteiro foi resolvido ou não |
| Apresentar uma sentença ou duas sobre as limitações e implicações. Nas conclusões, não fazer referência a material novo, não apresentado no corpo do trabalho. |
| Apresentar caminho futuro das pesquisas, com base nas conclusões tiradas |
| Deve ser compreensível para alguém que não tenha lido o corpo do trabalho. |

Fonte: Fernandes (2010)

| Quadro 10 - Checklist: quanto à forma |
|--|
| 1. O título está adequado? |
| 2. A afiliação dos autores está colocada no texto de acordo com as diretrizes da publicação? |
| 3. O resumo está adequado? |
| 4. O manuscrito foi verificado quanto à correção ortográfica gramatical? |
| 5. A introdução está no formato apropriado? |
| 6. O foco do artigo está claro e explicitamente colocado na Introdução? |
| 7. A apresentação segue o estilo e o foro apropriado? |
| 8. O corpo do artigo segue a estrutura recomendada para a publicação alvo? |
| 9. Todas as referências mencionadas no texto estão na seção de referências bibliográficas? |
| 10. As referências estão no estilo correto? |

| |
|--|
| 11. Todas as figuras e tabelas têm legendas adequadas? |
| 12. Você tem permissão, por escrito, de autores/editores/editoras para a reprodução de material com direitos autorais? |
| 13. Você reconheceu a colaboração de terceiros? |

Fonte: Fernandes (2010)

| QUADRO 11 - Checklist: Quanto ao Conteúdo |
|---|
| 1. Você colocou a frase que captura a essência da sua contribuição? |
| 2. Você deixou explícito o seguinte: |
| - Você examinou a literatura sobre o seu assunto de forma extensiva? |
| - Você fez referências a publicações-chave? |
| 3. O artigo constitui uma contribuição à literatura no tópico? |
| 4. Os métodos de pesquisa foram claramente explicados no texto e, se necessário, justificados? |
| 5. Você consubstanciou suas declarações, quer seja por apresentar evidências com seus achados e argumentações razoáveis, ou por apresentar referências adequadas ao trabalho de outros? |
| 6. As conclusões concluem alguma coisa? |

Fonte: Fernandes (2010)

3. Considerações finais

O trabalho apresentado teve como objetivo descrever os principais elementos que compõem o artigo científico, além de apresentar observações para a sua elaboração. Como resultado, pretende-se que constitua um instrumento útil, que sirva como referência na construção

de artigos científicos. A elaboração de um artigo com qualidade requer algumas características como: disciplina, esforço, determinação e aprendizado contínuo na conduta para desenvolver um bom trabalho.

ABNT. **NBR6024**: Informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 2003.

ABNT. **NBR10520**: informação e documentação: citação em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT, Rio de Janeiro. **Normas ABNT sobre documentação**. Rio de Janeiro, 2000. (Coletânea de normas).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6028**: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

COSTA, Antônio F. G. **Guia para elaboração de monografias** – relatórios de pesquisa: trabalhos acadêmicos, trabalhos de iniciação científica, dissertações, teses e editoração de livros. 3 ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2003.

FERNANDES, Clovis Torres. **Dicas Para Elaboração de Artigos Científicos**. Laboratório de Aprendizagem e Interação – LAI. Departamento de Ciência da Computação – IEC. Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA. Disponível em : http://www.ic.unicamp.br/~ariadne/mo901/1s2009/Dicas_Escrita.pdf Acesso em 05 mar 2010.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Artigos Científicos**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

IBGE. Normas de apresentação tabular. 3. ed. 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1990.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1996.

Avaliação institucional: base estrutural para o projeto

Resumo

Trata-se de conteúdo integrado entre Planejamento Estratégico e Avaliação Institucional, em termos de Auto-Avaliação, explicitando que tal atitude institucional é ferramenta essencial para a gestão. Nestes termos, faz-se necessário compreender desde as definições institucionais de Missão e de Visão Institucionais, até um bom Plano de Ação para a implantação do processo e as necessárias implementações, em cada uma das fases desta tarefa de gestão. Portanto, noções sobre Projeto e a racionalidade que este exige; sobre as Dimensões que se deve ter em conta ao se estruturar um Planejamento; compreender a localização institucional de um processo interno de Avaliação e, por se tratar de uma instituição cujo objeto é a oferta de ensino, compreender a integração do Projeto Pedagógico Institucional com o processo de Auto-Avaliação são etapas essenciais para a que a avaliação interna realmente atinja a seu objetivo principal – o de ser uma das principais ferramentas de gestão. Neste sentido, a Instituição deve ter clareza sobre seus princípios e valores de modo a melhor estruturar as fases de implantação desta tarefa institucional onde, um dos principais pontos discutidos neste texto faz referencia as “validações” exigidas sob pena de se ter um processo, todavia, não legítimo e, por conseguinte, não legitimado por sua população.

1. Introdução

Este trabalho objetiva discutir desde as condições de planejamento institucionais para a estruturação de projeto de autoavaliação até as condições mínimas de implantação, desenvolvimento, metodologias de obtenção de dados, de sistematização estatística e de resultados.

Em primeiro plano, trata-se de um processo interno no qual a instituição tem por objetivo avaliar os serviços e condições de trabalho que ela mesma oferece, ou seja, distante de uma posição de endogenia, a instituição quer

saber se realmente o que faz é o que pensa ser e, se está no caminho do que pretende vir a ser ao longo do tempo. Em outros termos, para que se possa pensar em um processo avaliativo, faz-se necessário compreender o que é Missão e Visão Institucional.

Estes termos que, afirme-se, não são apenas termos conceituais, mas sim balizadores, complementam-se ao também ficar claro para a instituição a sua compreensão sobre: Negócio Institucional, Objeto e Objetivo Institucional e Função Institucional. Para tanto, desde um ponto de vista avaliativo, tem-se as seguintes definições:

1. Missão: É a razão de ser da instituição. É o que a Instituição é. Dentro de sua Missão está:

1.1. Negócio Institucional: É o que a instituição faz ao longo do tempo de tal forma a manter a essência daquilo que realmente a faz ser o que é;

1.2. Objeto: É com o que é trabalhado na instituição que a faz ser o que é; são categorias constituintes do negócio.

1.3. Função: É o que a instituição faz a partir de seu objeto.

2. Visão: É como a instituição deseja ser vista ao longo do tempo (imagem). Em sua Visão, figura:

2.1. Objetivo: É o que se pretende atingir com determinada ação para conseguir ser o que se deseja ser ao longo do tempo. É a partir dos objetivos que se estipulam processos/programas/atividades institucionais.

É importante observar a inclusividade de cada um dos termos – de Missão, ao qual estão diretamente subordinados os termos: Negócio, Objeto e Função; e o de Visão, a que está subordinado o termo de Objetivo. Por Missão, tem-se o presente da instituição e, por Visão, tem-se o futuro da instituição. Esta noção tem que estar clara

para a equipe gestora, uma vez que são estes os termos que balizam um processo autoavaliativo.

Não se pode esquecer, todavia, da natureza administrativa da instituição: se pública ou se privada e, também não se pode deixar de ponderar o nível de ensino em que atua, pois são estas condições básicas para que se possa definir a Missão e a Visão institucional.

Dentro deste cenário, pelo princípio avaliativo do respeito à individualidade institucional, compete à instituição inserir o seu processo de autoavaliação em seu planejamento estratégico de desenvolvimento institucional - PDI.

2. Do Planejamento: base para o projeto

O Planejamento, por mais que se dê em razão de apenas um único objeto e objetivo, exige um Projeto e, nestes termos, o Planejamento constitui-se em exercício racionalista de predições. Ou seja, parte-se do recorte de uma realidade objetivada como aproximações ao ideal, a partir do real, presente na perspectiva de soluções e superações de obstáculos conceituais, técnicos (operacionais e funcionais) e políticos institucionais.

E, em uma instituição de ensino, por mais que o planejamento esteja estruturado para apenas uma ação, por certo faz parte de um todo, pois para que toda a instituição desenvolva suas condições de oferta de ensino e de serviços, este projeto sempre fará parte de algo maior. Desse modo, todas as ações planejadas constituem-se em ações estratégicas, ou seja, em Planejamento estratégico

Estratégico porque exige racionalidade, análises de perspectivas, cooperação e interatividade, atitude democrática, lógica e dialética em prol do que se pensa por Missão e se projeta por Visão Institucional. É necessário, em razão desta racionalidade, projetar etapas sequenciais e consecutivas, metodologicamente tangíveis e mensuráveis em processos internos de avaliação/creditação que propiciem compreender a eficiência e a eficácia das ações pensadas em um Plano de Ação.

O Planejamento Estratégico exige, portanto, clareza de objeto e de objetivos sobre o ‘negócio’ institucional desenvolvido. Para tanto, exige-se posicionamentos fundamentados vislumbrando propósitos claros e possíveis a partir da compreensão das Dimensões Conceitual, Técnica e Política para as ações pensadas e exaradas em um Plano de Ação.

O Planejamento exige conhecimento para que se possa bem balizar critérios e argumentos; a auto-avaliação contribui com estas perspectivas. E, a partir destas, pode-se, institucionalmente, assumir posicionamentos e comprometimentos, questões que requerem responsabilidades profissionais/pessoais. Não se pode esquecer, todavia, que um Projeto é um Documento e, portanto, é formal e limitado. Formal na medida em que exige coerência, estilística e uma gramática e, é limitado porque se refere a certo espaço e determinado tempo.

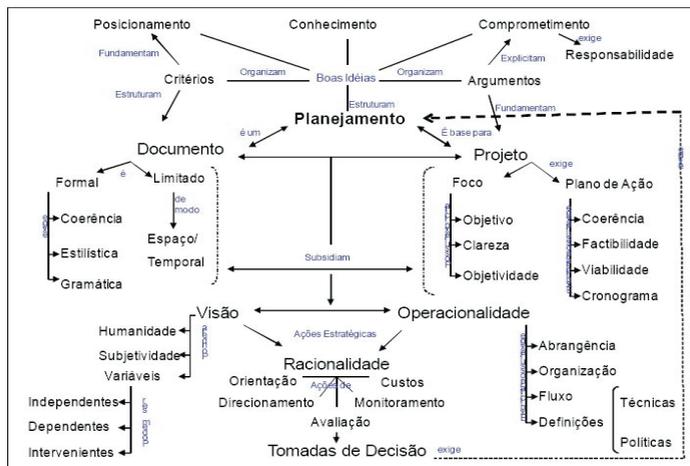
O Projeto, deste modo, apresenta com clareza, objetivo e objetividade um Foco. As atividades que se dão a partir disso precisam estar dispostas em um Plano de Ação para que se tenha uma ótima visão sobre a coerência, a

factibilidade, a viabilidade e o cronograma do seu desenvolvimento.

Assim procedendo, pode-se ter a Visão que o Projeto exige, sem, no entanto deixar de ponderar os aspectos de humanidade e de subjetividade presentes em um Planejamento. Necessário, também, a partir desta Visão, de modo racionalista, ponderar as variáveis que possam causar interferências sobre o desenvolvimento das atividades previstas em projeto, incluindo aqui, também, as variáveis intervenientes.

Todos estes cuidados/pontos estruturantes de um Projeto permitem, ao seu planejador, compreender a abrangência, a organização, o fluxo e ter domínio sobre as definições conceituais, técnicas e políticas possibilitando boas condições de operacionalidade. A partir desta estruturação, pode-se ter exatidão sobre orientações e direcionamentos, sobre custos e monitoramentos e, sobremaneira, avaliar para racionalmente Tomar Decisões Institucionais. O esquema a seguir sistematiza estas ideias.

(Figura 1– Planejamento: mapa conceitual):

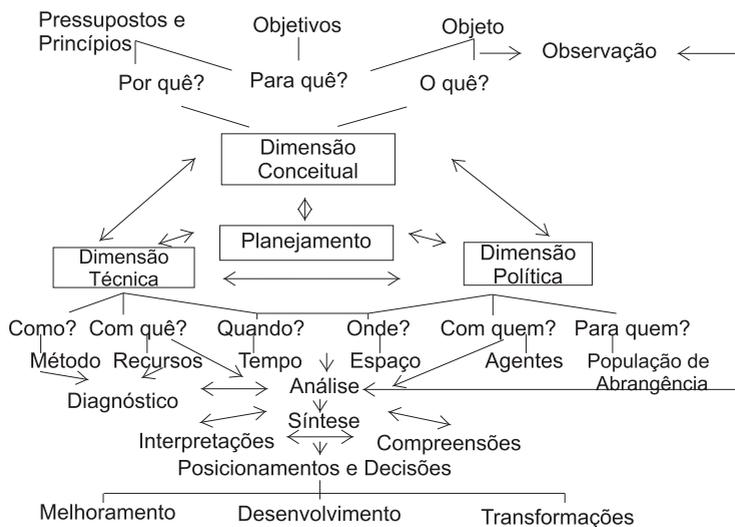


Fonte: o Autor

Um cuidado especial se deve ter para o estabelecimento das definições conceituais, técnicas e políticas. É necessário compreender estas definições como Dimensões em um Planejamento, considerando sempre os seus Fundamentos (Pressupostos e Princípios, Objetivos e Objeto), os Posicionamentos que o Projeto exige (Método e Recursos; o Tempo e o Espaço; e, os Agentes e a População de Abrangência). Com esta base se pode, então, ter clareza sobre seus Propósitos (Tomadas de Decisão, Melhoramentos, Desenvolvimento e Transformações).

Para tanto, faz-se necessário que o planejador tenha respostas a nove perguntas básicas, conforme esquema a seguir

(Figura 2. Dimensões de Planejamento – mapa conceitual):



Fonte: o Autor

Responder a estas perguntas é um ótimo exercício de localização/definições para a estruturação do Projeto de Autoavaliação Institucional. E, assim instrumentalizado, com a base de Projetos para ações estratégicas e, com a Base das dimensões Conceituais, pode-se, então, partir para o Plano de Ação.

Em uma visão administrativa, para que se possa estruturar um bom Plano de Ação, faz-se necessário, a partir do negócio institucional, ter clareza da Missão e da Visão Institucional; isto possibilita:

1. Compreender o(s) objetivo(s) Geral(is) e Específico(s) pensados;
2. Determinar e compreender o(s) objetivo(s) geral(is) em razão do tempo e da estrutura do real presente em cada objetivo geral pensado;
3. Determinar e compreender os objetivos específicos;
4. Definir e compreender as atividades necessárias para o atingimento destes objetivos específicos; Essas atividades norteiam a relação tempo p o r tarefas planejadas;
5. Estruturar perspectivas avaliativas ao longo do processo;
6. Compreender a necessidade de flexibilidade a partir da relação entre resultados esperados e resultados obtidos.

O Plano de Ação estrutura-se a partir de Objetivo Geral, Ano, Objetivos Específicos e Atividades por Meses. A distribuição de cronograma se estrutura pelas Atividades, estas é que devem ser demarcadas pelos meses em que projeta a realização de cada uma destas.

Caso se tenha mais de um Objetivo Geral, deve-se, em razão da visualização do cronograma, abrir uma nova relação de Objetivos Específicos e Atividades. A Figura 3. Tabela – modelo para Plano de Ação ilustra essa sistematização.

O Plano de Ação esclarece, pelos objetivos, geral e específicos e pelas atividades pensadas, o Tempo necessário para a execução do Projeto. As atividades relacionadas devem ser capazes de responder aos objetivos específicos e, estes, ao geral, demonstrando coerência e objetividade à sequência estratégica do Plano de Desenvolvimento Institucional. E, o processo de auto-avaliação institucional é o processo que propicia a equipe gestora compreender se o que a instituição faz (Missão – Negócio e Objeto Institucional) realmente é o que ela pretende fazer em razão do quer ser (Visão – Objetivo Institucional).

| | | | |
|---------------------|--|-----|--|
| I. Objetivo Geral: | | | |
| Objeto | | BPO | |
| Objeto específico: | | | |
| Metas: | | | |
| Atividades: | | | |
| Objeto específico: | | | |
| Atividades: | | | |
| II. Objetivo Geral: | | | |
| Objeto específico: | | | |
| Objeto específico: | | | |
| Atividades: | | | |
| Objeto específico: | | | |
| Atividades: | | | |

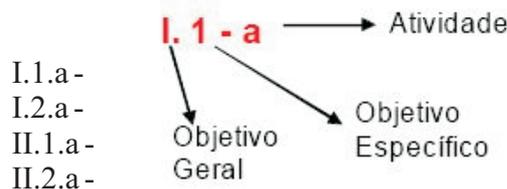
Fonte: o Autor

Necessário a este raciocínio de Plano de Ação é a estruturação de prospecções de resultados para que se possa compreender o atingimento dos objetivos mediante os reais resultados obtidos. Para tanto, sugere-se a seguinte metodologia:

- Cada atividade pensada deve estar localizada em um objetivo específico do projeto.

- Caso sejam necessários dois ou mais objetivos gerais, incluir uma linha intermediária no corpo da tabela, reiniciando a localização dos objetivos específicos e das respectivas atividades.

- Logo após o cronograma, relacionar, para cada atividade pensada, por Objetivo – Geral e Específico, as estratégias/Metodologia bem como os Resultados Esperados, como no exemplo:



O esquema a seguir (Figura 4 – Planilha de Resultados) pode auxiliar nesse raciocínio:

| Atividades | Estratégias/Metodologias | Resultados | |
|------------|--------------------------|------------|---------|
| | | Esperados | Obtidos |
| I.1 - a | | | |
| I.1 - b | | | |
| | | | |
| I.2 - a | | | |
| I.2 - b | | | |
| | | | |
| II - 1 - a | | | |
| II - 1 - b | | | |

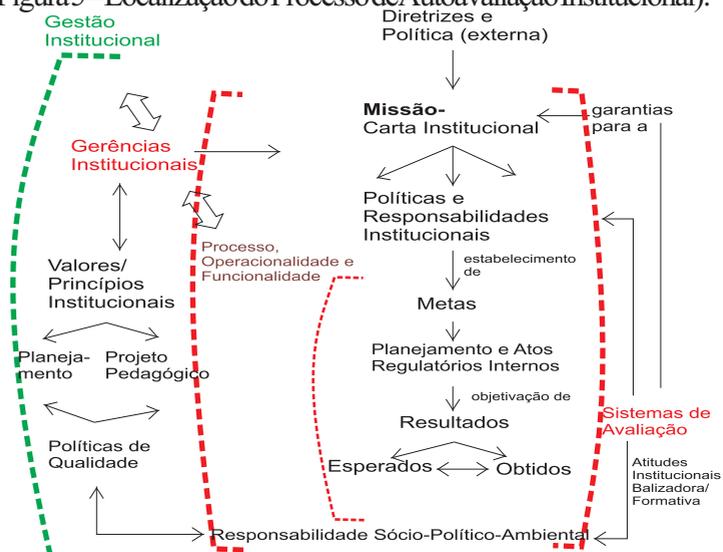
Fonte: o Autor

Sabendo como proceder para realizar um bom projeto em termos de planejamento estratégico institucional, pode-se agora perceber onde e como o processo de autoavaliação contribui para a instituição em termos de ferramenta de gestão.

3. Avaliação Institucional: localização no processo de Gestão Institucional

Importante observar a relação direta entre gestão, gerência e processos; operacionalidade e funcionabilidade institucional. Cabe ao gestor ter a visão sobre todo o processo institucional – tanto de modo geral quanto relativo à especificidade dos setores institucionais, ou seja, ter em mente o estatuto, os regimentos e os respectivos regulamentos institucionais, pois toda a sistematização da organização está traduzida nesses documentos. A localização do processo auto-avaliativo, neste contexto, está ilustrada na figura seguir

(Figura 5 – Localização do Processo de Autoavaliação Institucional):



Fonte: o Autor

É também função desde o ponto de vista da gestão, em razão da responsabilidade que lhe é inerente em termos de macro-políticas, tanto contribuir quanto supervisionar as ações de gerência para que estas não firam os valores e os princípios institucionais, bem como não escapem ao que se concebe por Missão Institucional. A ciência entre as

determinações legais externas e o planejamento institucional, incluindo-se aqui o Projeto Pedagógico, permite à equipe gestora nortear seus gerentes de modo a garantir as políticas e responsabilidades internas à instituição, pautando-se em metas sistematizadas de modo estratégico, para que, por meio de processos avaliativos se possa sempre balizar o que realmente foi atingido em razão do esperado.

A avaliação institucional constitui-se, portanto, em atitudes institucionais balizadoras e formativas, onde, a partir da valorização do homem, desde o pressuposto de uma cultura colaborativa e democrática, tem-se a legitimidade processual de supervisão de processos operacionais e funcionais, bem como de gerência e de gestão, garantindo, desse modo, a Missão Institucional. Observe-se aqui que, tanto o movimento de garantias se dá a partir da função da gestão quanto e, principalmente, por meio das tarefas distribuídas na organização institucional.

A avaliação coleta seus dados e informações neste meio organizado e, pode ser direcionada, por meio de seus instrumentos, a exercer coletas sobre qualquer um dos aspectos/dimensões institucionais – a definição de dimensões e de instrumental de coleta, bem como da metodologia avaliativa é sempre, em uma instituição democrática, pertinente à comissão de avaliação.

Outro fator importante nesta localização refere-se ao que a instituição de ensino realmente faz – a sua essência, a oferta de ensino. Para tanto, faz-se necessário também discutir a interação da auto-avaliação e o Projeto Pedagógico.

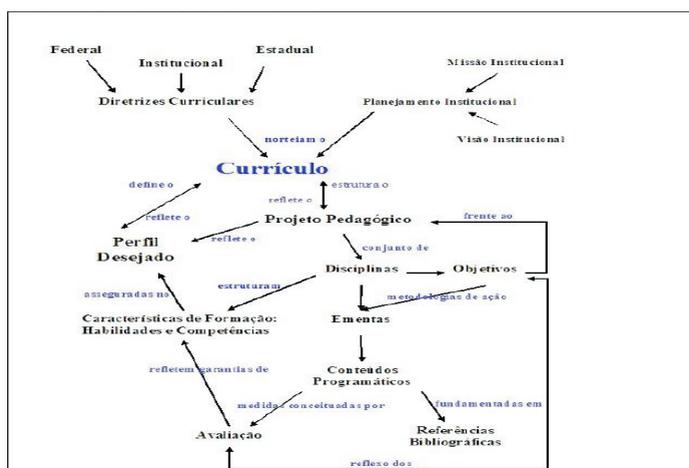
4. Avaliação Institucional: interação com o projeto pedagógico

Em uma instituição na qual o ensino é o foco, outras tarefas também compõem suas atividades; a exemplo, a pesquisa, a extensão, prestações de serviços diretos, dentre outros. Essencialmente, o ensino, a pesquisa e extensão agregam a sua Missão e Visão Institucional. Por pressuposto, o processo de auto-avaliação também avalia as condições de oferta do ensino que a instituição desenvolve.

A exemplo das categorias avaliadas pelo SINAES, na avaliação externa de curso são: Organização didático-pedagógica; Corpo docente, Corpo discente e Corpo técnico-administrativo e Instalações físicas. A metodologia baseada em escala estatística do tipo Likert é uma ótima razão estatística de interpretação de dados, tanto para o instrumento em si, quanto para questionários que complementem as visões das populações integrantes da instituição: professores, alunos e funcionários.

Em outro plano, a avaliação realizada em sala de aula também é fator interferente no exercício de avaliação institucional, pois o Projeto Pedagógico da Instituição é parte integrante do seu Planejamento e, de igual modo, as ações de gestão e gerência. As ações de cunho pedagógico são essenciais para a garantia da Missão e Visão Institucional.

A estrutura a seguir nos possibilita compreender a estrutura basilar de um Projeto Pedagógico (Figura 6 – Estrutura de Projeto Pedagógico).



Fonte: o Autor

É importante observar que a avaliação de ensino está refletindo tanto os objetivos de cada disciplina quanto, e principalmente em razão disto, subsidiando garantias das características de formação que asseguram o perfil desejado previsto no Projeto Pedagógico que, por sua vez, está diretamente relacionado ao que a instituição é (Missão Institucional) e pretende vir a ser (Visão Institucional).

5. Autoavaliação institucional: condicionantes, princípios e valores avaliativos.

5.1 Condicionantes Institucionais

Por “Condicionantes Institucionais” têm-se as situações, sem as quais a instituição não concebe a estruturação de um projeto de exercício avaliativo sobre suas condições de Gestão, Gerencia, Operacionalidade e Funcionalidade frente ao fim a que se propõe, ou seja, à sua Missão Institucional.

São, portanto, questões de gestão, definidas a partir das macropolíticas institucionais para dar conta/nortear situações gerenciais (micropolíticas) internas à instituição.

Tais Condicionantes agregados aos Princípios e Valores Institucionais imprimem legitimidade ao processo e, sobremaneira, segurança aos seus participantes.

A definição colaborativa destes termos é o primeiro passo a ser ponderado em um exercício avaliativo. É a partir desta ação que se tem a noção, com a maior aproximação possível ao real pretendido pela instituição. Ressalta-se que um processo avaliativo não se resume a tão somente uma coleta de dados e informações; aliás, cada coleta de dados e informações é um recorte temporal, ou seja, um diagnóstico. A perspectiva avaliativa se dá a partir de ao menos três diagnósticos temporalmente espaçados (um, dois ou, no máximo, três anos), em que, por meio de curvas estatísticas, podem-se inferir percepções balizadoras de juízos de valor. Por isso estes termos são essenciais e primeiros e, somente a partir do âmbito colaborativo, tem-se a legitimidade de sua ação e abrangência.

Algumas questões são, por premissa, essenciais ao processo avaliativo e, por esta razão, assumem este caráter de “Condicionante Institucional”, a saber:

1. Um exercício avaliativo surge para **valorizar o homem**, jamais para discriminá-lo.
2. Compreender que um exercício avaliativo somente será legítimo e legitimado se for **coletiva e colaborativamente construído** (pensado, idealizado e implementado). Para tanto, sugere-se a constituição de uma

comissão representacional específica de avaliação institucional cuja função está em compreender a legislação pertinente e discutir e estabelecer as diretrizes institucionais, bem como dar suporte técnico e conceitual aos demais membros da instituição que estarão, efetivamente, operacionalizando as ações projetadas. Esta comissão tem por natureza ser autônoma em relação aos demais órgãos colegiados da instituição, contudo, ressalta-se, autonomia não significa supremacia ou soberania.

3. A compreensão, principalmente por parte das instâncias superiores da instituição, que um processo avaliativo, embora ofereça resultados parciais, estes nem sempre se dão de modo imediato à aplicação de seus instrumentos de coleta de dados e instrumentos, ou seja, visões de imediatismo são, na maioria das vezes, entraves estruturais que prejudicam a natureza de um processo, ou seja, a **sistematização de continuidade**, sob pena de perder o caráter processual e, portanto, a razão avaliativa.
4. Nesta linha, um processo avaliativo jamais se constituirá em simples hábito de coleta de dados, mas sim, em subsídio para a

- construção de uma **cultura avaliativa**.
5. Partindo-se deste pressuposto, o de cultura avaliativa, o planejamento que se pode daí extrair constitui-se em ações objetivadas em planos de ação, cujo cronograma é hierarquicamente subjacente aos objetivos a serem atingidos. As visões, que deste ponto podem ser assumidas perfazem, detalhadamente, **ações de imediato, curto, médio e longo prazo**.
 6. Um dos objetivos institucionais de um exercício avaliativo, dada sua natureza processual, é o **constante revisar de fluxos e organogramas**. As alterações necessárias, se pensadas a partir de um processo avaliativo, tornam-se, em termos de fluxo, desburocratizantes e, em termos de organograma, significativas frente à Missão da instituição.
 7. A **integrabilidade de pensamentos e ações**, e é daí que advém a natureza do caráter da comissão específica de avaliação como órgão colegiado constituído por representatividade, é também um condicionante institucional. Tais posicionamentos são necessários e podem ser facilitados a partir da compreensão subsidiada por um exercício avaliativo.
 8. Sendo a avaliação institucional um processo coletivo e colaborativo, pautado

em validações de conteúdo colegiadas representacionais e, tendo este processo a natureza do estabelecimento de juízo de valor, o que não significa em hipótese alguma o estabelecimento de *ranquins* – escalas classificatórias – é de extrema relevância a **Publicização** de seus resultados.

É a partir da divulgação de seus resultados, ou seja, tão somente após a análise deliberativa da comissão de avaliação e dos demais órgãos colegiados da instituição, que se pode, coletivamente, tal qual se presume sua construção, compreender as percepções e acompanhar/supervisionar as ações de planejamento destinadas, quer sejam de superação sobre pontos ruins, quer sejam sobre a manutenção e avanços sobre os pontos bons.

5.2 Princípios e Valores Institucionais

São valores institucionais que devem ficar explicitados não apenas aos integrantes da instituição, mas principalmente a todos os demais setores de sua abrangência funcional.

É a partir destes valores que a instituição explicita o respeito às pessoas que, de algum modo, irão interagir com o processo, quer seja na comissão, quer seja na execução ou como simples leitor externo do exercício avaliativo.

Alguns valores são imprescindíveis a um exercício avaliativo e, por vezes, dada sua relevância, são também compreendidos como Condicionantes Institucionais, pois

extrapolam ao próprio exercício de avaliação. A seguir, uma relação de princípios e valores institucionais:

1. **Responsabilidade para com a Sociedade:** refere-se à sintonia sócio-institucional, ou seja, à inserção social da instituição cumprindo o seu papel formador de cidadãos ético-reflexivos capazes de interagir e transformar a sociedade. Em outros termos, refere-se ao papel sócio-político-econômico que a instituição exerce na sociedade em que está inserida.
2. **Responsabilidade Ambiental:** refere-se às ações institucionais realizadas em razão do ambiente, socialmente planejadas e direcionadas à conservação, preservação e/ou à reestruturação ambiental em prol de uma melhor qualidade de vida da comunidade de entorno institucional.
3. **Caráter não punitivo nem premiativo, e nem neutro:** estruturar o processo avaliativo tendo por princípio a valoração do homem como integrante e transformador de uma sociedade, eleva o processo “contábil” para uma condição não fiscalizadora. A partir dessa intenção, não existem prêmios ou punições; existe o autoconhecimento e o incentivo à superação em direção às potencialidades individuais em cada sistema.

4. **Compromisso formativo:** é a partir deste princípio que o processo de avaliação demonstra o seu caráter político-institucional de “não neutralidade”. A instituição, em sua missão avaliativa de valorização humana na sua estrutura organizacional e funcional, assume uma posição orientadora mediante os resultados do processo avaliativo. A autoconsciência institucional tem por pressuposto sujeitos ético-reflexivos que interagem e transformam a sociedade em prol de um bem comum.
5. **Totalidade Institucional:** não há condições de conceituar a avaliação como um processo institucional sem que esta atinja a todos os setores administrativos e pedagógicos, envolvendo relações internas e externas que têm por objetivo dar conta da Missão Institucional.
6. **Respeito à identidade institucional:** cabem aqui as ponderações sobre as condições locais e regionais onde a instituição está inserida, bem como o que a instituição define por Missão Institucional, pois é somente a partir desta condição que se pode, mesmo utilizando instrumentos que possuam condições de comparabilidade, compreender a

instituição em sua natureza.

7. **Reconhecimento à diversidade do sistema:** em concordância ao respeito à identidade institucional, cada sistema elaborado em termos de avaliação, deve ser considerado pelo sistema externo de Avaliação Institucional. Tais sistemas internos têm por missão promover o **a u t o c o n h e c i m e n t o** e a autoconsciência institucional.
8. **Comparatividade:** os conceitos e indicadores legitimamente construídos no processo de avaliação institucional devem convergir para as linguagens utilizadas nos sistemas externos de avaliação, possibilitando a integração de ações e serviços entre as instituições e os respectivos sistemas.
9. **Legitimidade:** aqui são dois os aspectos a serem ponderados: 1º - quando determinado por lei, a legitimidade jurídica está assegurada. Contudo, tal condição se dá ao processo e não às questões constituintes, senão vejamos, sugere-se sempre buscar um parecer jurídico sobre os conteúdos dos instrumentos destinados às coletas de dados e opiniões, salvaguardando a instituição de possíveis situações recursais futuras. Nesta mesma linha, caso não exista acento em lei sobre o

processo em si, devem-se também buscar pareceres jurídicos que assegurem o ato legítimo da avaliação. E, 2º - a sensibilidade de se adotar político-institucionalmente um processo permanente que tenha por pressuposto a valoração das potencialidades humanas, torna este processo interativo entre todos os agentes constituintes da comunidade institucional. É este diálogo permanente a garantia legítima do processo como um todo.

10. **Descentralização:** A legitimidade de ações interativas só é possível assumindo a descentralização operacional e funcional do processo. Este princípio garante a constituição por representatividade da comissão específica de avaliação como balizadora das políticas necessárias ao processo, garantindo, também, sua construção coletiva e colaborativa bem como, atribuindo outros papéis institucionais aos demais integrantes de sua comunidade na construção e execução do exercício avaliativo.
11. **Sigilo:** Todos os dados e informações ainda não tabulados, inferidos e consolidados não são divulgados; somente após a validação institucional (comissão de avaliação e demais órgão colegiados) de tais

indicadores e índices é que ocorrem os processos demonstrativos oriundos da avaliação.

12. **Continuidade do processo:** objetivando a aquisição de uma cultura democrática de bem público, o processo permanente de avaliação institucional tem como garantia de continuidade, primeiro, a vontade político-institucional de demonstrar suas condições de oferta de ensino, pesquisa e extensão e, segundo, demonstrar sua eficiência e eficácia no cumprimento de sua responsabilidade social-político-econômico-ambiental.
13. **Publicidade:** a transparência é, talvez, simultânea à participação coletiva, o ponto fundamental de legitimidade de um processo de auto-avaliação institucional. Todos os sujeitos participantes da comunidade institucional têm o direito, ao mesmo tempo em que a instituição tem a obrigação, de conhecer todo o processo avaliativo, haja vista, ser este o mecanismo de supervisão social.

Vale dizer que, desde 1993, a partir do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, alguns destes princípios já estão propiciando condições institucionais de legitimação de seus processos avaliativos.

6. Autoavaliação Institucional: metodologia de implantação

Agora, com o ferramental básico estrutural para se poder confeccionar um projeto sobre um Processo de Autoavaliação Institucional, partindo-se da perspectiva de ser este um processo que apresente uma boa sistemática de continuidade nas ações de planejamento estratégico institucional, objetivando melhorias de fluxo e organograma, com contribuições aos processos de tomadas de decisão, ou seja, que se constitua em reflexo de representatividades, procede-se aos exercícios de validação.

6.1 Validações do Processo Autoavaliativo

São quatro os principais pontos de validação de um processo auto-avaliativo: Estrutural, Estruturação Lógica de Instrumentos Perceptivos, de Conteúdos e Jurídica e, Estatística.

a. Validação Estrutural:

Este exercício possibilita, desde a discussão entre resultados esperados pelos resultados reais obtidos, compreender, desde as atividades e objetivos, quais são as reais metas e sistemática de continuidade. Para tanto, explicita os pressupostos, as garantias de atingimento e as fontes de verificação, imprimindo transparência ao processo.

(Figura 7 – Validação Estrutural):

| | Pressupostos | Garantias de Atingimento/ Itens | Fontes de Verificação |
|-----------------------------|--------------|---------------------------------|-----------------------|
| Metas | | | |
| Objetivos Específicos | | | |
| Atividades | | | |
| Resultados Esperados | | | |
| Resultados Obtidos | | | |
| Sistemática de Continuidade | | | |

Fonte: o Autor

b. Estruturação Lógica de Instrumentos:

Esta condição imprime, ao projeto, clareza sobre o que realmente se quer perguntar, sistematizando as ideias em termos hierárquicos de inclusividade – Indicador Global e suas relações subordinadas – Critérios, Indicador de Desempenho e Itens avaliativos. Explícita, também, as populações envolvidas – Indicador Avaliador, Indicador Avaliado.

(Figura 8 – Estruturação Lógica de Instrumentos):

| Indicador global | Indicador Avaliador | Indicador Avaliado | Critério | Indicador de Desempenho | Itens Avaliativos |
|--|---------------------|--|---|--|----------------------|
| O que se pretende avaliar dentro de uma área | Quem avalia? | O que será avaliado – denominação do instrumento | Segmento avaliativo em termos do Indicador avaliado | Segmento avaliativo em termos processuais, operacionais e funcionais de um critério. | Questões avaliativas |

Fonte: o Autor

c. Validação de Conteúdos e Jurídica:

Este exercício é de extrema importância. Trata-se de discussões sobre os textos dos Itens (perguntas) em Comissão Avaliativa e, de discussão com o Setor Jurídico da instituição. Estas discussões devem ocorrer sempre com um representante do setor Indicador Avaliado.

d. Validação estatística:

Sugere-se, para este item de validação, que a instituição proceda exercícios de testagens estatística sobre os Itens Avaliativos (Perguntas) em cada um dos instrumentos avaliativos. Para tanto, deve-se usufruir índices sociais, a exemplo *Alpha de Cronbach*, dentre outros, bem como índices de correlações como, dentre outros, *Perarson*.

Uma vez realizado o Projeto e confeccionados os instrumentos, sugere-se a distribuição de instrumentos semi-estruturados em escala *Lickert*, com mecanismos de segurança, garantindo, assim, o sigilo do respondente e de suas respostas, bem como, a exatidão na coleta estatística sistematizada por populações institucionais (alunos – regularmente matriculados e egressos, professores, funcionários, conveniados).

As respostas podem obedecer a escalas a exemplo a do SINAES (2004), conforme figura a seguir (Figura 9 – Escala Semântica de Respostas):

| LEGENDA DE CATEGORIAS DE RESPOSTA | | CATEGORIAS DE ANÁLISES QUALITATIVAS |
|---------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| INDICADOR AVALIADO: ORGANIZAÇÃO GERAL | INDICADOR AVALIADO: CORPO DOCENTE | |
| Totalmente satisfatório | Sim | Totalmente satisfatório |
| Satisfatório | Na maioria das vezes | Satisfatório |
| Regular | Às vezes sim, às vezes não | Regular |
| Insatisfatório | Poucas vezes | Insatisfatório |
| Totalmente insatisfatório | Não | Totalmente insatisfatório |
| Sem opinião | Sem opinião | Sem opinião |

Fonte: o Autor

6.2 Sensibilização

O exercício de sensibilização já se constitui, por sua natureza contínua, em uma forma meta-avaliativa, pois, pelo princípio democrático da Adesão Voluntária, os respondentes devem se sentir convidados e livres para contribuir com o processo. Todavia, é necessário esclarecer a eles, desde o planejamento até os mecanismos de segurança e formas de divulgação de resultados, para que percebam que se trata de uma sistematização de gestão e não de simples enquete em imediato juízo de valor.

Pode-se realizar a sensibilização de vários modos – via palestras por áreas/cursos/Departamentos Pedagógicos ou em salas de aula de modo específico por turma/classe de alunos. Pode-se disseminação via eletrônica nas

páginas da instituição e, também, contar com auxílio e reforço da mídia.

6.3 Coleta de Dados

Os dados podem ser coletados em sistemas eletrônicos já sistematizados uma vez que a distribuição também deve ser estruturada via página da instituição. A interpretação técnica pode seguir a seguinte escala a partir da escala conceitual do SINAES (2004).

(Figura 10 – Tabulação e Interpretação em Escala Conceitual):

| Conceito Final/Curso | | |
|-----------------------------|----------|----------------|
| | % | Valores |
| Totalmente Satisfatório | 81-100 | 5 |
| Satisfatório | 61-80 | 4 |
| Regular | 41-60 | 3 |
| Insatisfatório | 21-40 | 2 |
| Totalmente Insatisfatório | 0-20 | 1 |

Fonte: o Autor

Considerações Finais

A autoavaliação institucional é um dos melhores mecanismos, dada a sua sistematização em ações democráticas, colaborativas e integradoras, de gestão institucional. É a forma segura de expressar posicionamentos, isentos de juízo de valor e com contribuições pro-ativas ao planejamento estratégico institucional.

Não se pode esquecer, no entanto, que um instrumento avaliativo, uma vez confeccionado e validado, não é “eterno”, ao contrário, não apenas o instrumento, mas, sobremaneira, o processo como um todo deve ser constantemente monitorado e meta-avaliado. Não se pode

esperar constituir resultados para, somente então, proceder à meta-avaliação, pois esta é contínua e, somada aos exercícios de validação, tornam o processo autoavaliativo legítimo em sua instituição, pois um processo autoavaliativo que não consegue atingir este nível de compreensão e colaboração, sequer consegue ser implantado.

Os relatórios precisam ser organizados e publicizados – princípio da Transparência Avaliativa, explicitando desde o planejamento do projeto até a coleta de dados e formas de publicação de seus resultados, incluindo aqui o que se realiza por meta-avaliação.

Um processo autoavaliativo não surge de modo imediato, é necessário dar tempo para que a instituição amadureça e sinta-se segura e assegurada no modelo em que desenvolveu. É necessário que os gestores invistam pesadamente na imagem e valoração institucional do processo autoavaliativo, pois é essencial para as populações envolvidas (Indicador Avaliador ou Avaliado) perceber que seus imediatos superiores, em termos avaliativos, se prostram de igual modo a todo e qualquer agente institucional – colaborativo e integrador em um processo de gestão institucional.

LUCK, H. **Metodologia de Projetos** – uma Ferramenta de Projetos e Gestão. São Paulo. Vozes, 2003.

NAKANO, T. de C. **Teste Brasileiro de Criatividade Infantil**. Normatização de Instrumento no Ensino Fundamental. 2006. 279f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Comissão Especial de Avaliação: Brasília, 2003.

SOBRINHO, J. D.; LEITE, D. B. C.; MOROSINI, M. C. et al In **Avaliação Universitária em questão**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOBRINHO, J. D. (org.). **Avaliação Institucional da UNICAMP**: processo, discussão e resultados. Campinas: UNICAMP, 1994.

STANGE, C. E. B. **Avaliação-Diagnóstica do Campo Conceitual da Embriologia, no contexto do ensino de Ciências Biológicas, nos níveis de Ensino Médio e Ensino Superior** – Fase de avaliação diagnóstica da prática docente em ensino médio, no Estado do Paraná, Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de Burgos, Espanha em Convênio com a UFRGS, Porto Alegre, Brasil.

STANGE, C. E. B.; MARAFON, A. A. **Programa Permanente de Avaliação Institucional** – PAI/UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2004.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino**. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

VARGAS, D. de. **A Construção de uma Escala de Atitudes frente ao Álcool, ao Alcoolismo e ao Alcoolista: um Estudo Psicométrico.** 2005. 244f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, USP, São Paulo.

Ética e educação infantil: possibilidades metodológicas

Resumo

O presente trabalho trata de um tema muito importante e que deve ser discutido na área de educação: a ética na educação infantil. Na atual conjuntura tem-se tornado cada vez mais difícil ensinar às crianças o que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado. Para isso, elaborou-se um levantamento bibliográfico a fim de conceituar o que é ética, valor e moral, diferenciando-os e identificando-os para se fazer um melhor uso na educação. Também foi realizada uma pesquisa de campo com duas professoras de educação infantil, para uma pequena investigação a respeito das metodologias usadas para se trabalhar educação moral na educação infantil. Como referência principal sobre métodos para a elaboração de um ensino de valores e de ética, foi utilizado o livro de PUIG (1998), que publica doze técnicas construtivistas que visam construir consciências morais autônomas, a percepção e o controle dos sentimentos e emoções e a competência dialógica.

Palavras-chave: Ética, Educação, Valores.

1. Introdução

A Pedagogia Tradicional fez acreditar (e sua influência ainda não desapareceu totalmente do meio escolar), por muitos séculos, que a principal tarefa da escola era a de transmitir conteúdos escolares. É um modelo pedagógico que não se enquadra mais às exigências do mundo moderno.

A educação escolar não se restringe mais, como no passado, à mera transmissão de conhecimentos, conceito no qual a atividade de ensinar era centrada no professor como detentor dos saberes e o aluno, um mero receptor da matéria. Na sociedade atual, com a ampliação das ambiências de formação escolar, o aluno passa a ser o centro do processo didático-pedagógico e a educação

escolar, agora, entendida como processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral do educando.

A criança, desde seu nascimento, recebe do adulto informações e exemplos de comportamentos, que a levam à construção da moral e da ética. No entanto, a escola juntamente com a família, possuem um papel muito importante nessa construção, pois ambas são responsáveis pelos primeiros "ensinamentos". A família e a escola, são apontadas, pela educação infantil, como duas grandes fontes educacionais.

A moralidade desenvolvida na família tem seu alcance limitado por algumas características. A instituição escolar representa a transição entre o espaço privado (a família) e o espaço público (sociedade como um todo com suas exigências de cidadania).

A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno.

Para que a educação em valores se realize, há, pois, necessidade de ser ela considerada, de logo, no plano de ensino do educador como objetivo geral da disciplina, em nível de transversalidade. Para que a prática de valores seja uma realidade, o educador terá que se organizar, didaticamente, para a instrução de valores, dentro e fora da sala de aula.

Por esse motivo, a preocupação com a ética tem um lugar muito importante nas propostas educativas

escolares: são os princípios éticos da vida em sociedade que orientam o trabalho educativo, desde o ensino dos conteúdos curriculares até as relações entre as pessoas no dia a dia da escola, inclusive com a família dos estudantes.

Josep Maria Puig, em seu livro: *Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal*, publica doze técnicas que visam construir consciências morais autônomas, percepção e controle dos sentimentos e emoções, e, competência dialógica.

Com base nessas técnicas foi realizada uma pesquisa com duas professoras de educação infantil para analisar a realidade local sobre a prática e as metodologias usadas para a educação em valores. Afinal, as atitudes do educador é que fazem o bom andamento de qualquer processo de ensino aprendizagem, por isso ele deve saber qual é a melhor atitude perante uma discussão ou qualquer outra atividade relacionada à educação moral.

2. Revisão de Literatura e Metodologia

Trazendo à luz vários autores importantes, o presente artigo recorre a referenciais teóricos fundamentais da ética e sua inserção com a educação. Transita por Leonardo Boff e seu ‘Saber Cuidar’; por Adauto Novaes em seu clássico ‘Ética’; Adolfo Sanchez Vázquez e seus conceitos, além de apresentar as estratégias metodológicas de Josep Maria Puig, como métodos de um ensino transversal. Além desses referenciais, o artigo contempla referências curriculares da educação infantil. Os resultados das leituras sugerem que a atual crise da sociedade

brasileira atingiu um estágio crítico como nunca antes em nossa história. Agora não há protelações. Tudo se joga. Ou aproveitamos a oportunidade e garantimos nosso futuro autônomo e relacionado com a totalidade do mundo ou a desperdiçamos e viveremos atrelados ao destino decidido por outros, omitindo-nos de dar uma colaboração singular ao futuro da humanidade.

Esse é o desafio que se levanta às Universidades e às Escolas Públicas brasileiras de forma urgente: ajudam elas na construção do Brasil como nação cidadã, na construção da cidadania brasileira com a cidadania terrenal ajudando assim a moldar o devenir humano? Ou elas se farão cúmplices daquelas forças cujo exercício tem como consequência a interrupção de um processo histórico de construção de nosso futuro?

A resposta depende de nossa lucidez em captar a urgência do momento; de nossa vontade de produzir a ruptura necessária para a emergência do novo e de nossa coragem para lançarmos a pedra fundacional para uma nova história do povo brasileiro.

Estamos percebendo nitidamente nossos jovens buscarem, com intensidade e sede, os antivalores. Praticamente estamos inertes diante de uma juventude cada vez mais desapegada de valores desejáveis. É preciso, com urgência, criar mecanismos para seduzir nossos alunos a uma reflexão que lhes permitam, naturalmente, o reencontro com valores estáveis, sólidos e desejáveis pela sociedade saudável e humanista.

Pretende ser este projeto um elemento norteador para a criação de uma educação moral voltada para a reconstrução de valores desejáveis, pois as consequências do capitalismo desenfreado são sérias e letais para nossos estudantes. Temos percebido a nítida ausência de valores universais como: solidariedade, lealdade, caráter.

Certamente isso tem trazido conflitos entre família, escola e trabalho. Nosso problema foi detectado. Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta por episódios e fragmentos? As condições da nova economia, do novo paradigma da pós-modernidade alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego: de valores vulneráveis, frágeis.

Os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração. As redes de parentesco tendem a se reduzir ao mínimo; a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia; a vida conjugal e familiar se encontra ossificada por uma espécie de padronização de comportamentos; as relações de vizinhança estão sendo reduzidas.

Contra esse modismo que parece ser irreversível, queremos instrumentalizar os profissionais da educação que já sentiram a necessidade e a premência de criação de programas para uma educação em valores, ou ainda, para aqueles educadores e educadoras que buscam uma formação integrada de seus alunos e alunas, em que os

valores vinculados à construção da democracia, da cidadania e de relações interpessoais mais justas e solidárias coexistam de maneira articulada com as disciplinas curriculares tradicionais.

É possível amenizar e, até mesmo, se prevenir contra males desta crise de valores. Não existem respostas simples para essa questão. Esta proposta e os conteúdos que vamos relacionar estão presentes na Declaração Universal dos Direitos do Homem e que podem voltar a ser reconhecidos pelas Universidades e Escolas Públicas como essenciais para a formação dos futuros cidadãos, devendo ser trabalhados nas escolas. Como realizar todas essa articulação sem incorrer em erros do passado? Como promover uma educação em valores que não se baseie numa mera transmissão dos valores da classe dominante em detrimento daqueles que respeitam a diversidade?

Para se desintoxicar do discurso sedativo que as televisões em particular destilam, será necessário o resgate da subjetividade e das relações sociais.

Urge resgatar a ética na vida pública, na vida social e no comportamento pessoal, incontestável retorno às exigências de ética.

Quiseram construir um mundo sem ética. E a ilusão se transformou em desespero. No campo do direito, da economia, da política, da ciência, da tecnologia, da educação, as grandes expectativas de um sucesso pretensamente neutro, alheio aos valores éticos e humanos, tiveram resultado desalentador e, muitas vezes, trágico.

O Terceiro milênio denuncia uma perda: algumas comunidades dos homens não mais possuem uma regra de ações.

O pluralismo cultural, o enorme crescimento das áreas do saber e o barulho materialístico-consumístico deixaram muitos homens sem aquele referencial unificador de inspiração e de comportamento que, historicamente, foi exercido pelas religiões e pela metafísica filosófica. Mas a falta de um paradigma ético ameaça a existência.

A primeira tarefa de uma sociedade moderna, com vistas à implantação da Ética, é controlar os meios de comunicação através de mecanismos representativos da consciência nacional, como já acontece em países humanisticamente avançados.

Foi dito que o drama da era científica, da era da especialização tecnológica, é o esquecimento do ser, ou seja, a perda do costume de contemplar as coisas em sua raiz mais funda, metafisicamente, por trás das aparências, por trás da vitrine, por trás da utilidade imediata, para além da instintividade do aqui e agora. A ética perdeu para a economia: quantidade sobre qualidade. Falar de qualidade é, no fundo, se reorientar para a ética, que confere qualidade ao ser e à vida.

Metodologicamente, o trabalho fez uso de recursos ligados à tipologia de Max Weber e o seu discurso de tipo ideal, além de focar interesse no método histórico para compreender a degradação ética no início do século XXI. Enquanto estratégia, o trabalho coletou opiniões de educadores infantis para confirmar o embasamento teórico previsto no presente trabalho.

3.1 Conceituando Ética, Moral e Valores

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar filosofia da moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem a conduta humana. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem, de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral).

A ética é um ramo da filosofia, e um subramo da axiologia, que estuda a natureza do que é considerado adequado e moralmente correto. Pode-se afirmar também que Ética é, portanto, uma doutrina filosófica que tem por objeto a moral no tempo e no espaço, sendo o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana.

A ética parte do fato da existência da história da moral, isto é, toma como ponto de partida a diversidade de morais no tempo, com seus respectivos valores, princípios e normas.

Ética é um conjunto de decisões, princípios e valores destinados a guiar e orientar as relações humanas. Esses valores devem ter característica universal, pois têm

de ser válidos para todas as pessoas por tempo indeterminado.

A palavra ética não tem o mesmo sentido para todos. Se compararmos as definições que os antigos e os modernos dão à noção de ética, percebemos que são tão radicalmente diferentes que se cria em torno delas um verdadeiro campo de contradições. Os filósofos gregos sempre subordinaram a ética às idéias de felicidade da vida presente e de soberano bem. Ainda que os comentadores tenham mostrado uma infinidade de distinções sutis na moral antiga, é certo que o que está sempre em jogo é o desejo do homem de realizar o soberano bem, isto é, a vida feliz; ou melhor, o objetivo supremo da moral é "encontrar uma definição de soberano bem de tal maneira que o sábio se baste a si mesmo, isto é, que dependa dele mesmo para ser feliz, ou que a felicidade esteja ao alcance de todo homem racional." (NOVAES, 1992, p.7).

Como as demais ciências, a ética se defronta com fato. Que estes sejam humanos implica, por sua vez, que sejam fatos de valor. Mas isso não prejudica em nada as exigências de um estudo objetivo e racional. A ética estuda uma forma de comportamento humano que os homens julgam valioso e, além disto, obrigatório e inescapável. Mas nada disto altera minimamente a verdade de que a ética deve fornecer a compreensão racional de um aspecto real, efetivo, do comportamento dos homens.

A ética era considerada tradicionalmente como tarefa exclusiva dos filósofos, agora que se relaciona com outras ciências que, sob ângulos diversos, estudam as relações e o comportamento dos homens em sociedade e

proporcionam dados e conclusões que contribuem para esclarecer o tipo peculiar de comportamento humano que é o moral.

Os agentes morais são indivíduos concretos que fazem parte de uma comunidade. Seus atos são morais somente se considerados nas suas relações com os outros; contudo, sempre apresentam um aspecto subjetivo, interno, psíquico, constituído de motivos, impulsos, atividade da consciência que se propõe fins, seleciona meios, escolhe entre diversas alternativas, formula juízos de aprovação ou de desaprovação, etc.

Certamente, moral vem do latim *mores*, “costumes”, no sentido de conjuntos de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariamente, *ethos* e *mores*, “caráter” e “costumes” assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito.

A moral só pode surgir – e efetivamente surge – quando o homem supera a natureza puramente natural, instintiva, e possui já a natureza social: isto é, quando já é membro de uma coletividade.

Para Vázquez,

A moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam

acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal. (1999, p.69)

Ao longo de sua história, a moralidade preocupou-se com o cultivo de certas disposições ou qualidades entre as quais se colocam o “caráter” e “virtudes” tais como a honestidade, a bondade, o escrúpulo. Não é inata nenhuma dessas disposições ou qualidades; todas devem ser adquiridas por meio de aprendizado e de prática. São antes traços de “caráter” do que traços de “personalidade”. São disposições de agir de certo modo em certa circunstância e não apenas de pensar ou de sentir de certa maneira.

Já foi, em verdade, sugerido que a moralidade é, ou deve ser, entendida como preocupada acima de tudo não com regras ou princípios, mas com o cultivo daquelas disposições ou qualidades de caráter. Platão e Aristóteles, aparentemente, entendem dessa forma a moralidade, pois falam mais em termos de virtude e do que é virtuoso do que em termos do que é correto ou obrigatório.

Todo ato moral inclui a necessidade de escolher entre vários atos possíveis. Esta escolha deve basear-se, por sua vez, numa preferência.

Ter de escolher supõe, portanto, que preferimos o mais valioso ao menos valioso moralmente ou ao que constitui uma negação de valor desse gênero. O comportamento moral não só faz parte da nossa vida cotidiana, é um fato humano entre outros, mas é valioso; ou seja, tem para nós um valor.

Segundo Vázquez,

Quando falamos em valores, temos presente a utilidade, a bondade, a beleza, a justiça, etc; assim como os respectivos pólos negativos. Em primeiro

lugar, referir-no-emos ao valor que atribuímos às coisas ou aos objetos, quer sejam naturais quer sejam produzidos pelo homem e, mais tarde, ocupar-nos-emos do valor com respeito à conduta humana e, particularmente, à conduta moral. (1999, p.116)

Os valores constituem um reino particular, subsistente por si próprio. São absolutos, imutáveis e incondicionados. Os valores não têm uma existência real: seu modo de existir é – à maneira das idéias platônicas – ideal.

Os valores éticos jamais podem ser dados como objetos, porque estão na pessoa, e a pessoa é sempre ato, e é através do ato de preferir, que se revela a superioridade de um valor a outro.

Os valores éticos diferem de outros valores, como os estéticos que são valores que possuem objetos como seus depositários. Os valores estéticos são valores de objetos, enquanto que os valores éticos se referem a pessoas, seus depositários. São atos e não coisas. Por isso diz-se que o problema da moral existe porque existe o homem.

A pessoa, sendo a depositária dos valores, não deixa de ser também um ser de grande relevância no processo da valorização.

É comum ouvir que vivemos numa “crise” dos valores morais. O sentimento dessa crise se expressa na linguagem cotidiana, quando se lamenta o desaparecimento do dever-ser, do decoro e da compostura nos comportamentos dos indivíduos e na vida política, ao mesmo tempo em que os que assim julgam manifestam sua própria desorientação em face de normas e regras de conduta cujo sentido parece ter se tornado opaco.

Na filosofia contemporânea, a “crise” transparece na existência simultânea de três linhas principais de pensamento sobre ética, resumidas por Agnes Heller: a niilista (baseada no relativismo historicista e na etnografia), que nega a existência de valores morais dotados de racionalidade e de universalidade; a universalista-racionalista (de origem iluminista), que afirma a existência de uma normatividade moral com valor universal porque fundada na razão; e a pragmática, que considera que a democracia liberal tem sido capaz de manter com suficiente sucesso os princípios morais da liberdade e da justiça no que tange às grandes decisões sobre a vida coletiva. Em nosso cotidiano, lembra Heller, somos bombardeados pelos três pontos de vista, ainda que se excluam reciprocamente, e sua presença simultânea constitui o sintoma do que chamamos de “crise” dos valores morais.

A vivência dos valores alicerça o caráter e reflete-se na conduta como uma conquista espiritual da personalidade.

Os valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana. Todos os seres humanos podem e devem tomar conhecimento dos valores a eles inerentes. Muitas das causas que afligem a humanidade está na negação destes valores como suporte e inspiração para o desenvolvimento integral do potencial individual e, conseqüentemente do social.

Segundo Leonardo Boff, *ethos*, em seu sentido originário grego, significa a toca do animal ou casa

humana, vale dizer, aquela porção do mundo que reservamos para organizar, cuidar e fazer o nosso habitat (BOFF, 1999).

Esse *ethos* (modelação da casa humana) ganhará corpo em morais concretas (valores, atitudes e comportamentos práticos) consoante as várias tradições culturais e espirituais. Embora diversas, todas as propostas morais alimentarão o mesmo propósito: salvaguardar o planeta e assegurar as condições de desenvolvimento e de co-evolução do ser humano rumo a formas cada vez mais coletivas, mais interiorizadas e espiritualizadas de realização da essência humana.

Isso deve emergir da natureza mais profunda do humano. De dimensões que sejam por um lado fundamentais e por outro compreensíveis para todos. Se não nascer do cerne essencial do ser humano, não terá seiva suficiente para dar sustentabilidade a uma nova florada humana com frutos sadios para a posteridade.

Boff ainda completa:

Tudo começa na morada (*ethos*) que pode ser a casa concreta das pessoas, ou a comunidade, a cidade, o Estado e o Planeta Terra. As pessoas que moram nela têm valores, princípios, motivações inspiradoras para o comportamento (*ethos*). A esses dois momentos chamamos de *ethos* ou de ética. Ademais, na casa as pessoas não vivem de qualquer maneira: reproduzem tradições, estilos de vida, maneiras de organizar as refeições familiares, os encontros, as recepções. Esse conjunto de coisas se chama também ética, *ethos*. (2003, p.39)

Devemos todos beber da própria fonte. Auscultar nossa natureza essencial. Consultar nosso coração verdadeiro. Essa dimensão fontal deve suplantar a desesperança imobilizadora e a resignação amarga. Deve, outrossim, complementar os caminhos insuficientes referidos acima.

Quer dizer, essa dimensão fontal é a base para um novo sentimento religioso. Cria um novo sentido ético e moral. Propicia uma nova razão instrumental, emocional e espiritual que transformará a humanidade. Uma nova ética nascerá de uma nova ótica. (BOFF, 1999, p.28)

3.2 Família e ética

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

As famílias criaram a expectativa de que a escola além de centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual da criança deve também se preocupar com a educação social e moral.

Devido à falta de tempo que as pessoas têm para cuidar de seus filhos e lhes ensinar valores éticos, elas acabam por transferir essa responsabilidade para a escola.

Segundo Penteadó Junior (1957),

Todos os grandes pedagogos, ao caracterizarem a essência do processo educativo, se baseiam na família como célula primeira de toda a ação educativa, e que contém em si raízes de todos os órgãos da educação futura. Na família, onde tem nascimento, o indivíduo encontra, na sua primeira fase, a ação maternal que lhe impõe e orienta os primeiros modos de ser e do viver social, ao calor do

sentimento e da afeição, tão convenientes à fragilidade dos primeiros dias de vida. É a mãe o primeiro educador da criança. A linguagem que lhe fala é a linguagem do afeto e do coração, numa intuição capaz de entender os menores gestos do seu rebento. Sua personalidade é a primeira força humana a influir no novo ser em desenvolvimento e a marcar para sempre os caminhos do seu destino, e os traços que imprimir, o tempo não conseguirá apagar jamais. Esse o início, o marco primeiro da ação pedagógica, que aí não termina, mas que continua através dos demais membros da família, em que o pai representa autoridade, a ordem e a disciplina. Os aspectos essenciais do processo pedagógico, que se inicia na família, vão continuar através da escola, da comunidade, do Estado e da Igreja. (p.95).

Não se pode, pois, atribuir toda a educação moral só à família, a não ser, no sentido cronológico, nos primeiros anos de vida da criança. A moralidade desenvolvida na família tem seu alcance limitado por algumas características, principalmente, pela especificidade do espaço social da família, espaço privado, em que a maioria das regras de convívio são aprendidas e, também, pelas características das relações desenvolvidas que faz surgir uma moralidade essencialmente afetiva.

A escola representa o convívio no espaço público, em cuja direção os valores e as regras evoluem. A instituição escolar representa, melhor dizendo, a transição entre o espaço privado (a família) e o espaço público (sociedade como um todo com suas exigências de cidadania).

3.3 Educação e ética

Assim como a família, os educadores possuem uma grande responsabilidade com a educação moral e ética.

pois entre as diferentes ambiências humanas, a escola tem sido, historicamente, a instituição escolhida pelo Estado e pela família, como o melhor lugar para o ensino-aprendizagem dos valores, de modo a cumprir, em se tratando de educação para a vida em sociedade, a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.

A educação em valores, embora tenha sido considerada, pelo menos, até o século XIX, implicitamente, parte do currículo oculto das instituições de ensino, ganha terreno fértil no ambiente escolar, a partir da segunda metade do século XX, quando a sociedade, através da legislação educacional (por exemplo, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) reconhece no professor, no aluno e na família, sujeitos do processo de formação escolar.

Ao referir-se à educação em valores, toma-se esta expressão como processo social, no seio de uma determinada sociedade, que visa, sobretudo, através da escola, levar os educandos à assimilação dos valores que, explícita ou implicitamente, estão presentes no conteúdo das matérias, nos procedimentos e atitudes dos professores, dos colegas de sala, dos pais de alunos e nas experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto cidadãos.

Para que a educação em valores se realize há, pois, necessidade de ser considerada no plano de ensino do educador, de logo, como objetivo geral da disciplina, em nível de transversalidade. Para que a prática de valores seja

uma realidade, o educador tem que se organizar, didaticamente, para a instrução de valores, dentro e fora da sala de aula.

Por esse motivo, a preocupação com a ética tem um lugar muito importante nas propostas educativas escolares: são os princípios éticos da vida em sociedade que orientam o trabalho educativo, desde o ensino dos conteúdos curriculares até as relações entre as pessoas no dia a dia da escola, inclusive com a família dos estudantes.

Democracia, justiça, solidariedade, generosidade, dignidade, cidadania, igualdade de oportunidades, respeito às diferenças são alguns dos valores almejados pela sociedade brasileira que a serem alvo de ações dos membros da comunidade escolar em busca de sua construção e disseminação.

Teoricamente, a grande dificuldade do educador, numa sociedade secularizada e pluralista como a nossa, é de situar, numa perspectiva que lhe permita desenvolver um raciocínio propriamente ético bem fundamentado e, por sua vez, fundante de uma moral autenticamente humana, sem se impor à consciência, sem violar a liberdade nem frustrar as aspirações dos educandos.

Uma ética que se baseie na obrigatoriedade da lei e na irreformabilidade do modo convencional de encarar a vida, é inadmissível. Daí a grande dificuldade de vir ao encontro das inquietações dos educadores e de seus educandos, sem pôr em questão os princípios e os valores éticos, por cuja transmissão os educadores são responsáveis. Cria-se um verdadeiro

impasse. O educador toma consciência de que é responsável pela transmissão de valores e, ao mesmo tempo, pela educação da liberdade dos educandos, que questionam tais valores. A única saída, para respeitar a realidade objetiva e a subjetividade dos educandos, é o educador repensar sua maneira de entender a ética.

Educar eticamente é trabalhar para melhorar a qualidade do interrelacionamento entre as pessoas, e contribuir para uma convivência entre os humanos caracterizada pela justiça e pela solidariedade, pela atenção, respeito e serviço uns aos outros e um dos outros.

A pedagogia ética, visando a qualidade ética do agir humano, é uma educação da convivência na liberdade, por intermédio da consciência, única norma que o sujeito deve sempre obedecer e que não lhe tolhe, mas pelo contrário, garante e fortifica a liberdade. Por conseguinte, a tarefa do educador ético é dupla: despertar e sustentar a autodeterminação dos educandos, sua liberdade em vista de uma convivência sadia, criando condições para que busquem o bem em comunhão, realizando-se plenamente como sujeitos éticos.

Há uma relação inegável entre ética e educação, por dizerem respeito, ambas, à qualidade específica do agir humano, a qualidade ética. Melhor ainda, a qualidade ética constitui a qualidade a ser visada, em última análise, pela educação.

O que torna profunda e vital, inevitável e íntima a relação entre educação e ética, é que ambas se situam na raiz do agir humano: esta, analisando-o como humano, e aquela, diligenciando todos os elementos que

possam contribuir para o florescimento pleno dele, por intermédio de seu ensino. Leis, direitos, obrigações e sanções, assim como são aspectos da ética, integram também o conjunto da educação. Mas, assim como educar é mais do que ensinar, é também muito mais do que habituar a submeter-se às leis ou usufruir os próprios direitos, pois tanto a aquisição de conhecimentos como a submissão às leis ou a reivindicação dos direitos deixam de ser humanizantes, quando desvinculados da prática ética.

Como diz Penteado Junior:

A educação visa regular as tendências, suprimir as más e dar força às boas, impondo-lhes direções que favoreçam a adaptação do indivíduo ao meio físico e social. A educação implica obediência e disciplina, mas é muito mais do que a simples disciplina, que é prática e visa ao presente. A educação não visa unicamente ao momento atual da ação, mas quer dar ao educando a possibilidade de resolver seus problemas futuros, sejam quais forem. Visa uma atitude em face da vida. Seu fim não é um progresso momentâneo e parcial, através de conhecimentos e normas, mas o desenvolvimento espiritual total. Na educação há dois aspectos fundamentais: o de zelar com amor pela descendência e o de cuidar da organização e da continuidade social. Vários são os elementos conexionados ao complexo educativo: o individual, o social, os costumes na vida da comunidade, o espírito de instrução, o interesse público. (1957, p.100).

Ainda completa: “Não há educação sem sociedade como não pode haver sociedade sem educação. Onde quer que se encontrem dois indivíduos, dá-se uma influência de um sobre o outro, e essa é a essência mesma do fenômeno educativo.” (1957, p.195).

3.4 Educação Infantil e ética

O cenário da Educação Infantil aponta as duas grandes fontes educacionais da criança: família e escola,

como agentes que tornam claros os seus valores e definições sobre uma vida plena.

A Educação Infantil está entre as prioridades do MEC, pois, sabe-se da importância desse período para o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, corporal e social, tendo em vista sua autonomia. Nesse período, desenvolvem-se as capacidades da relação com o outro, a identidade, as atitudes de tolerância, o respeito às diversidades. Na vida das crianças, esse é um período profícuo para se ter acesso ao conhecimento.

A instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem, às crianças, oportunidades de escolha e de autogoverno.

Para se desenvolverem, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelecem.

Do ponto de vista do juízo moral, nessa faixa etária, a criança encontra-se numa fase denominada de heteronomia, em que dá legitimidade a regras e valores porque provêm de fora, em geral de um adulto a quem ela atribui força e prestígio. Na moral autônoma, ao contrário, a maturidade da criança lhe permite compreender que as regras são passíveis de discussão e a reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. Além disso, vê a igualdade e reciprocidade como componentes necessários da justiça e torna-se capaz de coordenar seus pontos de vista e ações com os de outros, em interações de cooperação.

Para as crianças, saber o que é estável e o que é circunstancial em sua pessoa, conhecer suas características e potencialidades e reconhecer seus limites, é central para o desenvolvimento de sua identidade e para a conquista da autonomia. A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferece segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de, desde muito cedo, efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizados e aproveitados para o enriquecimento de si próprias.

Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa.

O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais.

Segundo DeVries e Zan (1998, p.13), “O ambiente escolar mais desejável é aquele que promove, em termos ótimos, o desenvolvimento da criança – social, moral, afetivo e intelectual.”

3.5 As práticas de educação em valores nas escolas de educação infantil

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas.

Cabe às instituições de ensino a missão, por excelência, de ensinar valores no âmbito do desenvolvimento moral dos educandos, através da seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam temas transversais. É preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente.

Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição.

O complexo processo de construção da identidade e da autonomia depende tanto das interações socioculturais como da vivência de algumas experiências consideradas

essenciais, associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade.

Devido à importância da educação moral e do ensino de valores humanos, vários autores da educação e também da psicologia descrevem métodos e atividades para um ensino transversal de qualidade nessa área. Josep Maria Puig, em seu livro: *Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal*, publica doze técnicas que visam construir consciências morais autônomas; a percepção e o controle dos sentimentos e emoções; e a competência dialógica. Evidentemente que, trata-se de uma orientação construtivista.

Essas doze técnicas podem ser descritas de forma resumida como:

1. Clarificação de Valores: tem como principal objetivo facilitar a tomada de consciência dos valores, crenças e opções vitais de cada pessoa. Conhecer o que cada um deles valoriza, a partir do educando.

Essa técnica consiste em atividades como dinâmicas, entrevistas, jogos, história pessoal. Por meio conversações espontâneas, podem ser feitas perguntas clarificadoras questionando as opiniões dos alunos.

2. Exercícios autobiográficos: O principal objetivo é a elaboração da identidade pessoal, do consciente de si mesmo, promovendo a autoconsciência mediante a redação de um texto, como uma forma de colocar no papel o conhecimento e a formação pessoal.

Esse texto pode conter experiências do passado, a história pessoal, um relato sobre "mudança".

3. Discussão de dilemas morais: Breves narrações que apresentam um conflito de valores. Trata-se de situações que não oferecem uma única solução, obrigando os alunos a refletir.

Além disso, os alunos devem definir protagonista, propor temáticas morais que criem conflitos, e nos quais os alunos tomem decisões, façam escolhas. Depois de fazerem escolhas, os alunos devem defender as suas idéias e opiniões.

4. **Exercícios de *role-playing*:** são exercícios realizados através da dramatização, fazendo com que o aluno se coloque no lugar de outras pessoas. Propõe, de certa forma a capacidade para criar empatia e a diminuição do egocentrismo. Também é uma maneira de reconhecer outros papéis sociais, fazendo representações e explorando os próprios sentimentos.

Essas representações são de situações que estabeleçam o conflito moral para que os alunos tentem resolvê-las de forma a compreenderem suas atitudes, seus valores e percepções e até mesmo as conseqüências das atitudes tomadas.

5. **Compreensão crítica:** tem como objetivo fomentar a capacidade de compreensão, na complexidade de situações histórico-sociais desenvolvendo assim o juízo moral.

A compreensão crítica supõe a multiplicidade de perspectivas diferentes, criando um conflito de valores. Ela é realizada pelo diálogo com todos os envolvidos, criando um momento de críticas e autocríticas.

6. **Enfoques sócios afetivos:** sua pretensão é trabalhar sobre os sentimentos e emoções dos alunos, desenvolvendo a sensibilidade moral, o afeto.

É uma forma de entender situações de injustiças, miséria. Pode ser realizada com as experiências pessoais dos alunos, para que seus colegas sintam de perto a realidade e possam melhor entendê-la.

7. Exercícios de auto-regulação: são exercícios para o controle da própria conduta e para a formação de hábitos comportamentais.

Ajuda a guiar a conduta de forma coerente aos próprios critérios ou juízos morais. Para isso existem 8 passos de auto-regulação:

1. determinar critérios valiosos;
2. autorregulação espontânea;
3. conscientização do âmbito de conduta conflitante;
4. auto-observação;
5. autoavaliação;
6. planejamento e aplicação de planos de ação;
7. autorreforço;
8. aprender a regular a autorregulamentação.

Enfim, a autorregulação tem de ser espontânea, pois a capacidade humana conduz a própria conduta de acordo com seus objetivos, critérios ou juízos morais.

8. Exercícios de *role-model*: descrevem condutas humanas que merecem ser conhecidas e talvez imitadas, centralizando a atenção na transmissão de valores e comportamentos valiosos aceitos e compartilhados.

Devem-se apresentar os modelos e convidar os alunos para defenderem os valores universalmente desejáveis, evidenciando as atitudes dos modelos.

9. Exercícios de construção conceitual: são realizadas análises dos conceitos de valor para entender com profundidade os termos usados e assimilar o significado de palavras como: honestidade, lealdade, justiça e etc.

É também uma maneira de entender melhor os problemas morais e de situar-se ante as controvérsias que a realidade apresenta.

10. **Habilidades sociais:** tem como objetivo reconhecer e valorizar o pertencer à comunidade. É uma forma de socialização, de resgatar uma conduta socialmente habilidosa, ajudando a criar uma postura não agressiva e sincera, através da aquisição de normas de convivência que permitam uma correta vida coletiva.

11. **Resolução de conflitos:** objetiva preparar o aluno para enfrentar situações difíceis de conflitos de valores, ajudar a solucionar conflitos pessoais e interpessoais, gerar alternativa para a resolução dos problemas e avaliar essas alternativas. É uma maneira de dar valor moral aos procedimentos que ajudam a conseguir tais finalidades.

12. **Atividades informativas:** proporciona aos alunos um conhecimento suficiente de toda aquela informação que tem uma relevância moral claramente contrastada ou de toda aquela informação que pode tornar-se formativa na medida em que evidencia certos valores amplamente desejáveis. Trata-se de garantir o acesso a todo aquele conhecimento que, por diversos motivos, considera-se que deva ser incluído em um currículo de Educação moral . Ex: Estatutos, Regimentos, Declarações, Legislações, Manifestos, Cartas abertas, Documentos e outros. (PUIG, 1998)

Portanto, é importante destacar que todas essas técnicas descritas acima, têm como base o diálogo, um dos elementos mais significativos da educação moral e cívica.

Além disso, o professor não pode ser o centro do diálogo, mas tem uma relação respeitosa e compreensiva, permitindo a espontaneidade e a naturalidade dos alunos.

Para Puig “as atividades escolares de educação moral podem ser muitas e variadas, mas nenhuma pode substituir nem tem a eficácia das experiências reais e diretas que oferece a vida coletiva.” (1998, p.30).

Ao exemplificar com a prática em sala de aula, é possível verificar, principalmente na educação infantil, a representação da moral nas crianças. Elas são capazes de criar regras e determinar que as sigam, desde que com os outros, mas ela sabe diferenciar o que é considerado certo do errado, o que pode e o que não pode ser feito, enfim já possuem uma moral construída.

Esta educação moral, portanto, já não pode ser concebida como transmissão de valores e comportamentos morais, mas como a introdução dos educandos no mundo conflitante das concepções morais, objetivando consensos mínimos que sirvam de base para o seu agir moral. Por meio de uma relação pedagógica reflexivo/comunicativa, espera-se sensibilizar os alunos para a problemática da moralidade, bem como promover a estruturação de uma subjetividade a partir da qual cada um possa tomar suas decisões morais com responsabilidade.

3.6 A prática da educação de valores na educação infantil na realidade local

Com base nas metodologias de Puig (1998), foi realizada uma breve pesquisa com duas professoras, uma de escola pública e outra de escola privada para analisar a realidade

local sobre a prática e as metodologias usadas para a educação em valores na educação infantil.

As duas professoras têm formação em Pedagogia e trabalham com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, sendo que a que trabalha em escola particular atua há nove anos e a que trabalha em escola pública atua há oito meses.

Pode-se afirmar que as duas professoras têm orientação da escola para trabalhar valores em sala de aula. Mesmo tendo pouco embasamento teórico sobre valores em suas graduações, acreditam que é possível efetivar aulas com enfoque em valores, sendo isso de grande importância para os educandos.

Para identificar os métodos que elas usam na sua prática em sala de aula, perguntou-se quais das doze técnicas citadas por Puig elas priorizariam como ideais para trabalhar valores e educação moral.

A professora que atua em escola particular respondeu que todos os métodos são cabíveis, mas ela só não priorizou os exercícios autobiográficos, a compreensão crítica e os exercícios de *role-model*.

Já a professora que atua em escola pública priorizou somente a clarificação de valores e a discussão de dilemas morais.

O que pôde ser constatado é que a educação em valores na educação infantil é realizada de forma ciente pelas educadoras, sabendo da sua importância e utilizando métodos eficazes, pois como garante Puig,

Os professores devem buscar uma formação integrada de seus alunos, em que os valores vinculados à construção da democracia, da cidadania e de relações interpessoais mais justas e

solidárias coexistam de maneira articulada com as disciplinas curriculares tradicionais. (1998, p.7)

A atitude do educador é que faz o bom andamento de qualquer processo de ensino aprendizagem, por isso ele necessita saber qual é a melhor atitude frente a discussão ou qualquer outra atividade relacionada à educação moral. Ele deve ser parcial quando a discussão encerra valores universalmente desejáveis como respeito, justiça, manifestar-se a favor. Já em relação aos valores não desejáveis, colocar-se contra. Deve manter-se neutro quando estão em discussão decisões profissionais, maneiras de viver, sexualidade ou crenças, deixando de explicitar sua opinião, e facilitando a discussão no grupo, ajudando seus educandos a tomarem posição pessoal em relação ao assunto.

O educador deve ainda deixar claro que não intervém como “perito”, mas que se limita a expressar sua opinião pessoal a respeito de um tema em que há opiniões distintas, esclarecendo assim que todas elas são válidas e legítimas.

Contudo, esses educadores devem ser construtivistas, que respeitam as crianças como tendo direito às suas emoções, idéias e opiniões. Usam autoridade seletiva e sensatamente, isso para dar, às crianças, oportunidade de construírem a si mesmas de maneira gradual, até formarem personalidades com autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros e mentes ativas, inquisitivas e criativas.

4. Conclusões

Como foi observado na pesquisa realizada, as escolas têm a preocupação de ensinar valores na educação infantil, mesmo sabendo que não é uma tarefa fácil.

Por mais que a família seja o berço da educação moral, cabe às instituições de ensino a missão, por excelência, de ensinar valores no âmbito do desenvolvimento moral dos educandos, através da seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam temas transversais.

Se a escola deixa de cumprir o papel de educadora em valores, o sistema de referência ético dos alunos estará limitado à convivência humana que pode ser rica em se tratando de vivências pessoais, mas pode estar, também, carregada de desvios de postura, atitude, comportamento ou conduta, e mais, quando os valores não são bem formados ou sistematicamente ensinados, podem ser encarados pelos educandos como simples conceitos ideais ou abstratos, principalmente para aqueles que não os vivenciam, sejam por simulações de práticas sociais ou vivenciados no cotidiano.

Assim como PUIG destaca,

A educação moral deve converter-se em um âmbito de reflexão pessoal e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com a realidade. (1998, p.15)

Nada de novo é dizer que, para o bom andamento de qualquer processo de ensino-aprendizagem, existem

atitudes que manifestam os educadores, por isso suas atitudes devem ser positivas.

Em substância, diz-se que se educa em valores quando se percebe que os alunos se fazem entender e entendem os demais colegas; aprendem a respeitar e a escutar os outros; aprendem a ser solidários, a serem tolerantes, a trabalharem em grupo, a compartilharem ou socializarem o que sabem, a ganharem e a perderem, a tomarem decisões, enfim. É, assim, o resultado da educação em valores na escola: ajudar os educandos a se desenvolverem como pessoas humanas e fazer ser possível, visível ou real, o desenvolvimento harmonioso de todas as qualidades do ser humano.

Afinal, trabalha-se a ética e a moral na educação infantil vivendo-as, demonstrando-as aos educandos através dos atos, da postura, das atitudes e dos valores nos quais os educadores acreditam. Não se ensina moral e ética, vivencia-se.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano –** compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Ética e Moral: a busca dos fundamentos.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEVRIES, Rheta; ZAN Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ÉRNICA, Maurício. **Ética: decidir entre humanos.** Disponível em: <www.educarede.org.br> Acesso em: 09 de jun. 2007.

FRANKENA, William K. **Ética: curso moderno de filosofia.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

KNUPPE, Luciane. A construção moral e a ética na infância. Disponível em: <<http://www.cursoideb.utopia.com.br>> Acesso em: 09 de jun. 2007.

LODI, Lucia Helena. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.

MARTINS, Vicente. **A prática de valores na escola.** Disponível em: <www.marista.org.br> Acesso em: 09 de jun. 2007.

NOVAES, Adauto (Org.). **Ética.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. **Os valores humanos na educação.** São Paulo: Departamento da USP, 1957.

PUIG, Josep Maria. **Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

TORRES, Luiz Alvarenga. **Valores Humanos.** Disponível em: <www.guiarh.com.br> Acesso em: 09 de jun. 2007.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MENDES, Lara; GOMES, Roseane. **Ética na Educação Infantil.** Disponível em: <www.viajus.com.br> Acesso em: 09 de jun. 2007.

A ética e sua importância na atuação dos profissionais da educação

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal conceituar a ética baseando-se em autores renomados, pois a sociedade traça um perfil perfeito do ser humano, causando-nos dúvidas sobre o que realmente é ter uma postura ética. E também analisar o que os professores e os educandos conhecem sobre a mesma pois a escola, ao formar os cidadãos, deve dar um suporte a seus educandos para que saibam conviver na sociedade de maneira crítica e ética, porque falar de educação para a ética é falar também de educação para a cidadania.

Palavras-chave: ética, educação, sociedade, moral, professores, alunos.

1. A Ética e a Sociedade

Vivemos em uma sociedade em desenvolvimento, que busca o crescimento material e intelectual passando, muitas vezes, por cima dos valores éticos e morais, principalmente quando se usa a falsidade, e os mais variados estratagemas para induzir ao erro, as pessoas ou a opinião pública, e até mesmo quando se perde qualquer noção de quais devem ser os modelos de condutas aceitáveis pela sociedade; além das convenções para conseguir esses objetivos. Mas então o que seria ética?

A ética e suas doutrinas sobre a moral estão divididas historicamente em: ética grega, ética cristã medieval, ética moderna e ética contemporânea.

A história da ética teve início com Aristóteles, na Antigüidade grega (380-322 .C.). Esse período foi muito importante, pois daí surgiram várias idéias, pensamentos, teorias e definições que nos acompanham através dos tempos.

Para Aristóteles, a ética é marcada pelos objetivos que o homem segue para alcançar a felicidade, sendo esta conquistada pela virtude. Citando uma parte do seu livro “Ética a Nicômaco”, entendemos a definição de virtude: “... esta é um hábito adquirido, voluntário, deliberado que consiste no justo meio em relação a nós, tal como o determinaria o bom juízo de varão prudente e sensato, julgando conforme a reta razão e a experiência.”. Além de Aristóteles, vários outros pensadores também fizeram estudos sobre ética.

No Cristianismo, as teorias de Santo Agostinho sobre a ética se identificavam com os ideais religiosos. O ideal ético é de uma vida espiritual, com base no espírito, vida de amor e fraternidade.

Com o Renascimento e o Iluminismo (XV e XVIII), a ética ganha uma nova concepção, ou seja, a de viver de acordo com a própria liberdade pessoal, tendo como um de seus grandes pensadores Kant. No século XX os pensadores existencialistas, insistiram no ideal de liberdade, porém ela se volta para as relações sociais.

Hoje, a ética está concentrada em três setores: na família, na sociedade civil e no estado.

- Na família - exigências éticas do amor, da libertação da mulher, entre outros. Na família - exigências éticas do amor, da libertação da mulher, entre outros.
- Na sociedade civil - as prioridades éticas se encontram no trabalho, na propriedade e na política.

➤ No estado - a ética política revisou os ideais cosmopolitistas de Kant e as análises de Hegel a respeito da nacionalidade e da organização estatal.

Analisando o que vários pensadores disseram através dos tempos sobre a ética, podemos encontrar vários conceitos que podem nos ajudar a viver de maneira mais ética, ou seja, mais livre e humana.

Tendo como base o pensamento de muitos autores, como Santo Agostinho, Maquiavel, Spinoza, Rousseau, Habermas, Kant, entre outros, pode-se afirmar que, hoje, muitas pessoas utilizam a ética como um sinal de respeitabilidade, sendo assim entendê-la é uma forma de compreender a realidade humana, na sua maneira de agir e pensar. Como bem disse Aristóteles: “... tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente”. (Aristóteles, *Ética a Nicômacos*, p. 35 - 6).

Sendo a educação formadora da crítica, dos valores e da cidadania, a ética virá contribuir, pois ela nada mais é do que a ciência e a teoria do conhecimento dos homens na sociedade.

A educação, na sociedade atual, tem o papel de formar o indivíduo para a vida em comunidade, preparando-o para assumir responsabilidades, aprendendo a ser crítico, autônomo e dotado de razão, capaz de refletir sobre seus atos. Portanto, torna-se indispensável conhecer a importância da ética na atuação do professor e o pensamento dos mesmos em relação a sua prática, bem como sua aplicação na educação.

A ética é um tema que vem sendo muito discutido na atualidade tendo, sua discussão ultrapassado os domínios da filosofia. Devido a isso, as questões morais vieram à tona, necessitando, assim, com extrema urgência, de uma redefinição de seus conceitos de relações humanas. Além disso, a sociedade e os educadores não têm uma formação adequada sobre este tema, apesar de todos afirmarem ter uma postura ética.

Busca-se hoje uma escola que incorpore os anseios sociais e políticos, adotando a ética como um instrumento de incentivo á construção de uma escola atenta à realidade social, condição esta essencial para qualquer prática educativa.

2. Conceituação de ética e moral

Levando-se em consideração os aspectos já citados, tem-se a necessidade de entender o que é ética e, assim sendo, como ser ético, pois a sociedade traça um perfil perfeito do ser humano, causando-nos dúvidas sobre o que realmente é ter uma postura ética.

Para entender o que é ética, é necessário fazer um resgate histórico, analisar os conceitos a ela atribuídos para, só assim, perceber as mudanças que ocorreram em seu trajeto.

Acredita-se que o ensino da ética será o pilar de reconstrução da sociedade brasileira e que terá um papel importante nesse processo.

Podemos afirmar que a ética está relacionada às reflexões sobre a conduta humana, pressupondo a existência de uma direção, um dos sentidos do agir

humano, que é ignorado ou até mesmo encoberto pela sociedade sob a capa de uma ação social. Se quisermos possibilitar a formação de indivíduos com autonomia moral e social não apenas a serviço de normas estabelecidas, e como é a educação um dos pilares da sociedade, deve-se analisar a postura ética do professor na sua atuação, como também se ele está transmitindo esses valores a seus alunos. A partir disso, surge a questão: a ética por excelência seria o modo de agir ou ser perante os outros?

3. A história da ética

Salienta-se novamente o conceito de ética através dos tempos, fazendo isso através de um resgate histórico. A palavra ética vem do grego, *ethos*, que significa costume, disposição, hábito. No latim, vem de *mos* (*moris*), com o sentido de vontade, costume, uso, regra.

Historicamente, o senso comum trata moral e ética como sinônimos, porém a moral se transforma de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade e os interesses da elite. Ela também tem sido tomada como particular, ou seja, de um grupo social: religioso, político, étnico; no entanto a ética é universal, tendo como princípio a igualdade entre os seres.

Na filosofia, ética é a área que estuda os valores, reflete sobre o bem e o mal, o certo e o errado; procura uma resposta para a popular pergunta: os fins justificam os meios?

Com Sócrates (470 a.C. -399 a.C.), é que a filosofia começa a dar atenção ao valor da vida, às virtudes; porém é

Aristóteles que organiza essas questões, destacando nos seus estudos a relação entre ética individual e social, entre teoria e prática, bem como classificando as virtudes.

Para Aristóteles, o objetivo da ética era a felicidade. A felicidade, para ele, era a vida boa; e esta corresponderia à vida digna. Ele viveu na Grécia do século IV a.C. (384-322 a.C.), e foi discípulo de Platão. Ao fazer uma reflexão sobre ética, produziu vários livros, entre os quais cabe destacar: *Ética a Nicômaco* e *Ética a Eudemo*.

No Livro II da *Ética a Nicômaco*, há um trecho que expressa o intuito, o propósito, o objeto e o sujeito do estudo da ética:

Estou falando da excelência moral, pois é esta que se relaciona com as emoções e ações, e nestas há excesso, falta e meio termo. Por exemplo, pode-se sentir medo, confiança, desejos, cólera, piedade, e, de um modo geral, prazer e sofrimento, demais ou muito pouco, e, em ambos os casos, isto não é bom: mas experimentar estes sentimentos no momento certo, em relação aos objetos certos e às pessoas certas, e de maneira certa, é o meio termo e o melhor, e isto é característico da excelência. Há também, da mesma forma, excesso, falta e meio termo em relação às ações. Ora, a excelência moral se relaciona com as emoções e as ações, nas quais o excesso é uma forma de erro, tanto quanto a falta, enquanto o meio termo é louvado como um acerto; ser louvado e estar certo são características da excelência moral. A excelência moral, portanto, é algo como equidistância, pois, como já vimos, seu alvo é o meio termo. Ademais é possível errar de várias maneiras, ao passo que só é possível acertar de uma maneira (também por esta razão é fácil errar e difícil acertar – fácil errar o alvo, e difícil acertar nele); também é por isto que o excesso e a falta são características da deficiência moral, e o meio termo é uma característica da excelência moral, pois a bondade é uma só, mas a maldade é múltipla (ARISTÓTELES, *Ética a Nicômacos*, p.42)

Na Idade Média, período em que predominou a ética Cristã, nota-se que os valores religiosos são baseados no amor ao

próximo, incorporando as noções gregas de felicidade. Para os filósofos cristãos, Deus traça o destino da humanidade, sendo ele o princípio da felicidade e virtude.

Para o cristão, a ética pode ser entendida como um conjunto de regras de conduta, tendo por fundamento a Palavra de Deus. Para os que crêem em Jesus Cristo, como Salvador e Senhor de suas vidas, o certo ou o errado deve ter como base a Bíblia Sagrada, considerada como "regra de fé e prática", conforme bem a definiu Lutero e outros reformadores. Sendo assim, para eles a única ética que existe e que se deve seguir é a cristã.

Um dos pensadores que marcaram a ética cristã foi Santo Agostinho. Ele fundamenta seu conceito de ética no Amor a Deus, pois é dele que provêm todos os outros amores, inclusive o amor ao próximo. Para ele, o autêntico amor da criatura pelo Criador se desdobrará no amor a si mesmo e ao próximo. Para entender a ética agostiniana é necessário que se tenha conhecimento dos princípios que colocam Deus como o ser supremo, acima de todas as coisas. Agostinho propõe, também, considerar o Summum bonum (bem supremo), pois sua reflexão em torno dos atos humanos tem sempre como ponto convergente Deus-Verdade, Bem-absoluto do ser mutável e peregrino sobre a terra que necessita apoiar-se naquilo que é durável e permanente. Somente no Criador ele encontrará essa âncora de segurança. Para Santo Agostinho, a ética se insere numa ordem à qual o ser humano deve aderir para experimentar o Sumo Bem.

A ética agostiniana tem sua origem em Deus, alimenta-se Dele e oferece aos homens subsídios

riquíssimos, que podem nortear suas ações, distinguindo o certo e o errado, só sendo isso possível na vida de quem reconhece o Senhorio de Deus.

A ética cristã é uma ética subordinada à religião num contexto em que a filosofia é "serva" da teologia. Temos então uma ética limitada por parâmetros religiosos e dogmáticos que tende a regular o comportamento dos homens com vistas a um outro mundo (o reino de Deus), colocando o seu fim ou valor supremo fora do homem, na divindade.

No iluminismo, período da Idade Média e Moderna, o italiano Nicolau Maquiavel rompe com a moral cristã que impõe valores espirituais como superiores aos políticos, defendendo uma moral própria em relação ao estado. Para ele o que importa são os resultados e não a ação política em si, considerando o uso legítimo da violência contra os que se opõem aos interesses estatais. Vários pensadores realistas foram influenciados por esse conceito de ética.

Na ética contemporânea há uma maior valorização da autonomia do sujeito moral que leva à busca de valores subjetivos, resultando ainda na descoberta de várias situações particulares com suas respectivas morais: dos jovens, grupos religiosos, movimentos ecológicos, de homossexuais, de feministas entre outros.

4. Ética em educação

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais a ética refere-se ao conjunto de princípios e normas estabelecido por um grupo para maior sucesso em

seu exercício profissional, podendo citar como exemplo os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.

Sabe-se que hoje, o cotidiano escolar é, na maioria das vezes, agitado e até tumultuado, causando assim muitas dificuldades na convivência entre alunos e também entre os professores e os alunos.

A formação integral dos alunos não diz respeito somente a atitudes e valores, mas também a conteúdos. Na verdade fatos, conceitos, procedimentos de todas as áreas de ensino trazem, embutido em si, valores e atitudes humanas. Sendo assim, a vida na escola com todas as suas atividades, respira ética, mesmo se a escola tiver atitudes pouco éticas.

A ética, como uma disciplina filosófica, tem como problema principal as questões do bem e da liberdade; da vontade humana, frente ao determinismo da natureza, para que possa assim estabelecer uma relação entre a lei moral e as leis da natureza, determinando o comportamento normativo do homem de acordo com os princípios naturais. Sendo uma ciência que trata de como o individuo utiliza a sua liberdade para se comportar em sociedade, percebe-se que não há liberdade sem ética, porem muitos professores, ao tratarem de certos assuntos em sala de aula, muitas vezes, são privados de expressar suas idéias e conceitos, tornando-se alienados a uma maneira de pensar que não é sua.

Os PCNs determinam que

...a educação escolar deve possibilitar que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício

de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

É certo que esses não são objetivos fáceis de se transformar em ações práticas no cotidiano da escola, pois demandam um enorme esforço da equipe pedagógica. Nesse caso, o melhor a ser feito é que, em conjunto com os professores, equipe pedagógica, funcionários, pais, alunos e comunidade em geral se chegasse a um consenso sobre quais conteúdos adotar, sobre a definição de procedimentos, sobre que atitudes privilegiar, a partir de um diagnóstico contextualizado da situação da escola, podendo ser debatido nos conselhos escolares.

Trabalhar ética no cotidiano escolar deve ir além de um simples conteúdo didático; isso pode ocorrer através de vivências das situações que acontecem no próprio ambiente da escola, como por exemplo, o preconceito racial, econômico, religioso e social. O professor deve possibilitar aos educandos um conhecimento acentuado sobre os princípios éticos da vida em sociedade. Nesse trabalho é preciso buscar certa coerência entre a teoria, os princípios que se prega e a prática diária.

Se o que se propõe é o desenvolvimento de cidadãos livre-pensantes, a simples pregação de tábuas de valores e uma lista de preceitos morais prescritos torna-se uma contradição ao que é proposto. Portanto o desafio é possibilitar aos alunos recursos internos e condições

objetivas que lhes dê condições de avaliarem as situações em que vivem e fazerem boas escolhas, tendo em vista uma vida mais justa e solidária entre humanos.

A dimensão ética que deveria percorrer a questão educativa e ter a sua expressão no espaço escolar parece estar ausente das discussões sobre a educação e a escola, tanto no seu modelo de gestão e funcionamento, como no código de conduta de todos os que estão envolvidos com a mesma.

Ora, a dimensão ética da Educação é algo que não pode ser menosprezado e as escolas devem ser espaços onde todos os que a frequentam devem assumir uma postura ética de acordo com as suas funções e obrigações, de alunos a docentes, passando pelos funcionários e famílias.

Dentro da sala de aula, vemos vários tipos de professores: aqueles mais autoritários, os bonzinhos, os preocupados com o ensino e a educação. Analisando o perfil de cada um, podemos perceber quais têm sua prática pedagógica pautada na ética e nos valores.

O professor que dizem ser autoritário é aquele que não aceita sugestões para desenvolver o seu trabalho, somente o que importa a ele é transmitir o conteúdo colocando o seu ponto de vista, pois ele detém o conhecimento. Ou, então, temos um professor bonzinho, que se relaciona “bem” com seus alunos e deixa de lhes passar conteúdos necessários. A qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em “fazer o bem”, sem questionar criticamente sua ação, ou pela consideração da prática

educativa apenas na dimensão moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade, na espontaneidade.

E, finalmente, os professores que são preocupados com o ensino e com a educação; na maioria das vezes são aqueles que não são esquecidos pelos alunos, pois, são taxados como chatos e exigentes, mas a preocupação destes é com a formação integral dos mesmos. Estão sempre pesquisando uma nova didática de ensino, exigindo e cobrando um melhor desempenho por parte dos seus alunos, não perdendo tempo no seu trabalho e sempre descartando o gasto de tempo com coisas supérfluas.

Todos esses professores têm em mente uma ética, sendo uma diferente da outra, pois ela varia de acordo com valores e princípios que trazem consigo. Porém não basta ser ético, deve-se ter uma competência para o que se propõe a fazer, que seria formar um cidadão completo.

Deve-se tomar muito cuidado com o termo ética em sala de aula, pois o professor é tido como um ponto de referência para seus alunos, e tudo o que ele fazer e ensinar refletirá nas ações do estudantes.

O tema ética é referido nos PCNs como um tema transversal, e é trabalhado nas escolas de Ensino Médio na disciplina de Filosofia, que faz parte da grade curricular do primeiro ano.

Em relação aos temas transversais os PCNs apontam:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica,

dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. (PCNs: apresentação dos temas transversais, ética, 1997).

Analisando o planejamento escolar de um colégio estadual, pode-se perceber que a tema ética é trabalhada com os objetivos de: possibilitar aos alunos a análise crítica para atribuição de valores: à interpretação e compreensão de textos variados relacionados aos valores humanos e à produção de textos argumentativos expressando sua opinião. Os conteúdos trabalhados nesse planejamento são os seguintes:

- O que é ética?
- A ética na vida e na escola;
- Educar para a ética e para a cidadania;
- A liberdade e o agir humano;
- Responsabilidade;
- Justiça;
- Virtude;
- Amizade.

A ética não se encontra somente nesses conteúdos citados, pois, em primeiro lugar ela deve estar presente no cotidiano escolar, nas relações entre alunos, professores, funcionários e pais; em segundo lugar, deve também estar presente nas disciplinas do currículo e, enfim nos temas transversais, já que de uma forma ou de outra tratam de valores e normas. Portanto, a ética traz a proposta de que a escola desenvolva um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral do educando, condição essa para que haja uma reflexão ética.

5. A realidade sobre o ensino da ética nas escolas

Para se obter informações atuais sobre o conhecimento que os jovens têm sobre a ética, bem como o conceito que os professores têm sobre a mesma, foram aplicados questionários em uma Escola Estadual, na cidade de Manoel Ribas, com alunos dos 3os anos do Ensino Médio e 3o da Formação de Docentes.

Nessa pesquisa, foi proposto aos alunos que definissem o que é ética e, 22,62% responderam corretamente, embora 63,09% dos entrevistados não soubessem defini-la; o restante, 14,29% não responderam.

Foi possível perceber que a maioria dos entrevistados confundia o conceito de ética e de moral pois, ao responderem a pergunta o que é moral, 29,76% apenas, soube responder, e 60,71% não respondeu corretamente, pois confundiu o conceito de moral com o de ética e 9,52% não respondeu aos questionários.

Após terem respondido o que é ética, foi pedido aos alunos que analisassem a atuação de seus professores como sendo ética ou não. A maioria dos alunos, ou seja, 45,24% avaliaram a atuação como sendo ética; 7,14% responderam que não são éticos; 19,05% disseram que os professores, em alguns casos, agiam de maneira ética e em outros não, porém 26,19% não responderam.

Aproveitando a questão anterior, foi questionado a eles, se os professores conseguiram transmitir o que é a ética e como serem éticos, onde foi possível perceber que 71,43% dos entrevistados responderam que sim, e 10,71% disseram que não conseguiram; já 8,33% responderam que

os professores conseguiram transmitir somente um pouco do que é ser ético e 8,33% não responderam.

Analisando a importância da ética na sociedade, foi perguntado aos alunos se eles achavam importante, e a maioria, 76,19% respondeu que a mesma é de extrema importância já que deve fazer parte do convívio do ser humano e 23,81% não respondeu.

Ao 3º ano da formação de docentes (magistério) foi acrescentada mais uma questão que questionava os mesmos sobre a necessidade de atuarem eticamente na sua futura profissão. Todos os entrevistados responderam que a ética é fundamental no trabalho docente, pois é a escola que irá formar cidadãos éticos e críticos para transformar a sociedade atual numa sociedade mais igualitária.

Através dessa pesquisa, pode-se constatar que a maioria dos alunos já tinha algum conhecimento sobre a ética, mas não sabia definir exatamente qual é o seu conceito, relacionando-a ao conceito de moral. O que foi possível perceber é que esse tema foi pouco trabalhado na escola, pois os alunos apresentaram muitas dificuldades ao responderem os questionários.

Mesmo apresentando essas dificuldades, os alunos responderam que os professores, em muitas situações, não sabem se portar eticamente, embora todos saibam que não existe um modelo perfeito de atuação ética, principalmente no que trata da convivência entre seres humanos, embora busquem no professor o modelo perfeito para sua atuação perante a sociedade.

As escolas estão deixando o ensino um pouco defasado devido às constantes mudanças que estão

ocorrendo na política educacional, e os professores sentem muita dificuldade para se adaptar a essas mudanças, o que acaba gerando uma defasagem na formação integral do cidadão. É importante que se frise que não diz respeito apenas a atitudes e valores, mas também a conteúdos, considerados na sua totalidade.

Da mesma forma que foi aplicado um questionário aos alunos, buscamos entrevistar também alguns professores para que avaliassem sua prática educativa dentro do conceito da ética.

Os professores entrevistados lecionam nas diversas disciplinas curriculares do Ensino Médio.

Aprender a ser cidadão é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos alunos e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola, dentro do conteúdo de ética.

Sendo assim, foi proposto aos professores definirem o conceito que eles tinham sobre ética, ao que responderam que a ética é o comportamento ou conduta humana que se relaciona com o outros, é saber respeitar as idéias e opiniões, agir de maneira justa, sem discriminar e prejudicar os espaços e direitos dos cidadãos.

E tendo como base essa questão, foi pedido que definissem o que é moral. Conclui-se que todos têm uma mesma concepção, relacionando-a aos valores que as pessoas possuem em sua vida e que trazem do ambiente

familiar: o que se considera viável dentro de uma sociedade.

Ao avaliarem sua atuação como sendo ética e definindo o que seria uma atuação escolar ética segundo seus conceitos, todos os entrevistados responderam que atuam com eticidade e, no que diz respeito à atuação escolar, ela é ética quando todos os profissionais envolvidos para um mesmo objetivo se respeitam, trabalham em conjunto, respeitando as opiniões e lutando pelo mesmo ideal. E, para aqueles profissionais que não atuam de forma ética, os entrevistados disseram que isso acontece devido à falta de uma boa formação universitária, leitura, espírito de participação, competitividade, amor àquilo que faz, responsabilidade e profissionalismo, além da conscientização do papel que ocupam na sociedade.

Ao se questionar sobre a importância do ensino da ética no ensino médio, o professor A nos deu a seguinte resposta: “... o Brasil está carente de exemplos de pessoas (políticos) sérias (os), responsáveis e que mostrem qual é seu verdadeiro papel como cidadão transformador.”; e o professor B disse que: “... se todos agirem com ética, tanto na vida como no trabalho, as relações sociais ficarão bem melhores, e isso é obrigação de todos os segmentos sociais.”. Assim, percebe-se que a ética deve ser parte integrante da formação social, moral e educacional do educando para uma boa convivência em sociedade, além de ser um agente transformador para melhorar o futuro do país e da educação.

A partir da análise das respostas dos professores conclui-se que todos trazem consigo uma definição lógica

do conceito de ética e moral, bem como o de uma prática bem exercida; o que falta, porém, para um bom ensino é o interesse dos alunos para com os conteúdos transmitidos em sala de aula, e um reconhecimento por parte dos governantes para com a educação e o educador.

Tendo o professor como formador, e a ética como um auxílio a sua prática, Ferreira Gullar resume isso em algumas palavras dizendo que: a ética deve fundar-se no bem comum, no respeito aos direitos do cidadão e na busca de uma vida digna para todos.

Concluindo, após analisar os questionários dos alunos e dos professores, percebe-se que, para os primeiros entrevistados não há definições estabelecidas de ética e moral. Se elas não existem, certamente haverá certa dificuldade para exercerem esses valores pela falta de conhecimento, porque ao agir erroneamente não saibam dos seus erros. A partir dos professores questionados observou-se que todos têm a conceituação definida de cada um dos itens pedidos, no entanto, nota-se que não está sendo dado o devido valor a esses “conteúdos”, pois através das constatações na escola pode-se verificar pela metodologia, pela forma de se expressar do professor sobre o assunto questionado e pela vivência obtida com tais professores. Assim consideramos finalmente que a conceituação de ética e moral e suas implicações tanto do professor quanto do aluno não é somente um problema a ser resolvido dentro da escola e sim um problema social que deve ser discutido, trabalhado e estudado pela sociedade como um todo e órgãos a fins, para que as próximas

gerações definam e principalmente atuem como cidadãos éticos.

6. Considerações finais

Ao final deste trabalho sobre A Ética e sua importância na atuação dos profissionais da educação, conclui-se que, desde a infância, estamos sujeitos à influência de nosso meio social, por intermédio da família, da escola, dos amigos, dos meios de comunicação de massa, etc. Vamos adquirindo, aos poucos, idéias morais. É o aspecto social da moral se manifestando. O homem, ao nascer, já se defronta com um conjunto de regras, normas e valores aceitos em seu grupo social.

Conforme afirmações anteriores, dizemos que a ética se confunde com a moral. Constatou-se, ainda, que a moral é a regulação dos valores e comportamentos considerados legítimos por uma determinada sociedade, um povo, uma religião; uma certa tradição cultural entre outras. Há morais específicas, também, em grupos sociais mais restritos: uma instituição, um partido político. Há, portanto, muitas e diversas morais. Isto significa dizer que uma moral é um fenômeno social particular, que não tem compromisso com a universalidade, isto é, com o que é válido e de direito para todos os homens, exceto quando questionada sobre seu conceito: justifica-se se dizendo universal, supostamente válida para todos. Mas, então, todas e quaisquer normas morais são legítimas? Não deveria existir alguma forma de julgamento da validade das morais? Existe, e essa forma é o que chamamos de ética.

A ética é uma reflexão crítica sobre a moralidade. Mas ela não é puramente teoria. A ética é um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é limitar as ações humanas. A ética existe como uma referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal que a sociedade possa se tornar cada vez mais humana. A ética pode e deve ser incorporada pelos indivíduos, sob a forma de uma atitude diante da vida cotidiana, capaz de julgar criticamente os apelos a - críticos da moral vigente. Mas a ética, tanto quanto a moral, não é um conjunto de verdades fixas, imutáveis. A ética se move, historicamente, se amplia e se compacta. Para entendermos como isso acontece na história da humanidade, basta lembrarmos que, um dia, a escravidão foi considerada "natural", e hoje ela é vista como um crime.

Entre a moral e a ética há uma tensão permanente: a ação moral busca uma compreensão e uma justificação crítica universal, e a ética, por sua vez, exerce uma permanente vigilância crítica sobre a moral, para reforçá-la ou transformá-la.

Falar de educação para a ética é falar também de educação para a cidadania. Por isso, devem-se estimular projetos educativos que reforcem o poder de cidadania dentro e fora da escola, sendo este um dos papéis fundamentais dos professores. Essa posição é correta, embora a família e a sociedade devam contribuir muito para que esse objetivo seja alcançado, pois a sociedade necessita de pessoas críticas que saibam respeitar as

diversas diferenças existentes no mundo e que influenciam no convívio social.

O debate quanto às questões éticas está se ampliando muito neste século e temos de extrapolar os limites de nossas áreas de conhecimento para poder responder as questões que estão surgindo. E por esse motivo é que dizemos que esse trabalho não é somente dos professores, pois quem necessita de melhorias é a sociedade, e quem melhor do que ela mesma para auxiliar ao ensino da ética desenvolvido na escola. Por isso é preciso que seja desenvolvido um trabalho em conjunto, onde a escola, a família e a sociedade trabalhem por um mesmo objetivo, que é o de formar o educando como um cidadão crítico, capaz de interagir para a cidadania.

O estudo da ética talvez tenha se iniciado com filósofos gregos há 25 séculos. Hoje em dia, seu campo de atuação ultrapassa os limites da filosofia e inúmeros outros pesquisadores do conhecimento dedicam-se a seu estudo. Sociólogos, psicólogos, biólogos e muitos outros profissionais desenvolvem trabalhos no campo da ética.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir, de alguma forma, com o esforço de trazermos a ética para o dia a dia da sociedade, iluminando corações e mentes, no desejo de humanizar cada vez mais o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: ética e cidadania no convívio escolar: uma proposta de trabalho**. Brasília: (MEC, SEF), 2001.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL - Ministério da educação. **Referencias para formação de professores**. Brasília, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: Construindo a cidadania**. São Paulo. Editora FTD, 1994.

SILVA, Octacílio Paula. **Ética do magistrado à luz do direito comparado**. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 1994.

VALLS, Álvaro L.M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 23 edição.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

Apêndice A
Questionários para alunos dos 3º anos do Ensino Médio

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE –
UNICENTRO
SEHLA – SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PITANGA

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DOS 3º ANOS DO
ENSINO MÉDIO SOBRE A ÉTICA: COM O
OBJETIVO DE AUXILIAR NA PESQUISA DE TCC

1. De acordo com os conhecimentos adquiridos no período que você está freqüentando o ensino médio, defina o que é moral?

2. Para você o que é moral?

3. Conhecendo sobre ética, avalie a atuação dos seus professores como sendo ética ou não?

4. Os professores conseguiram transmitir a você o que é ética e como ser ético?

5. Qual a importância da ética na sociedade?

Apêndice B
Questionários para alunos do 3º da Formação de
Docentes (Magistério)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE –
UNICENTRO
SEHLA – SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PITANGA

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DOS 3º ANOS DA
FORMAÇÃO DE DOCENTES (MAGISTÉRIO)
SOBRE A ÉTICA: COM O OBJETIVO DE AUXILIAR
NA PESQUISA DE TCC

1. De acordo com os conhecimentos adquiridos no período que você está freqüentando o ensino médio, defina o que é moral?

2. Para você o que é moral?

3. Conhecendo sobre ética, avalie a atuação dos seus professores como sendo ética ou não?

4. Os professores conseguiram transmitir a você o que é ética e como ser ético?

5. Qual a importância da ética na sociedade?

6. Escreva sobre a necessidade de atuar eticamente na sua futura profissão?

Apêndice C
Questionários para professores que atuam no Ensino
Médio e na Formação de Docentes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE –
UNICENTRO
SEHLA – SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PITANGA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO SOBRE A ÉTICA: COM O OBJETIVO DE
AUXILIAR NA PESQUISA DE TCC

1. Para você o que é ética?

2. Escreva o que é moral?

3. Avaliando sua situação como professor, você atua de maneira ética?

4. Segundo seus conceitos o que pode ser definido como uma atuação escolar ética? Se achar necessário exemplifique.

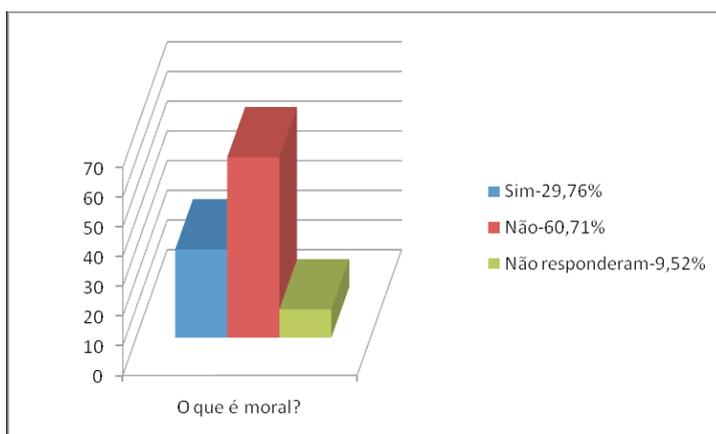
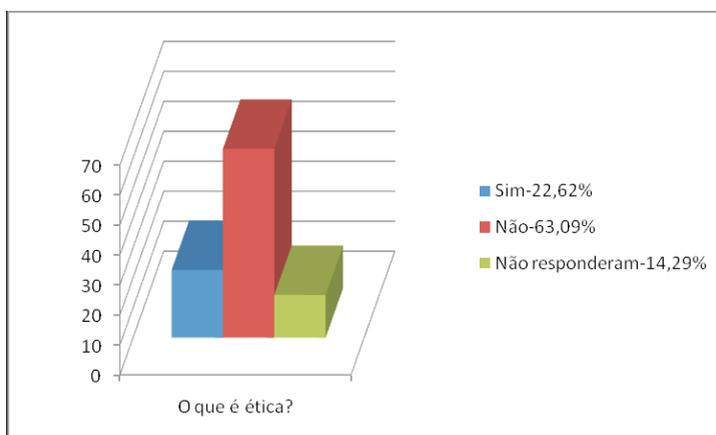
5. Sabe-se que muitos profissionais não agem ou não atuam de maneira ética, analisando essa questão o que você diria que falta a esses profissionais para que atuem eticamente?

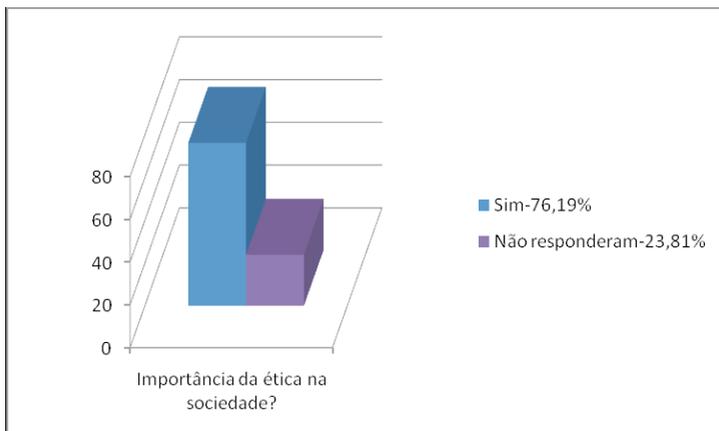
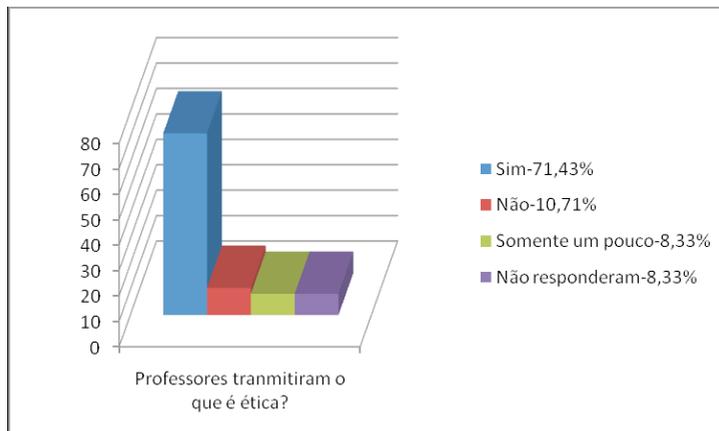
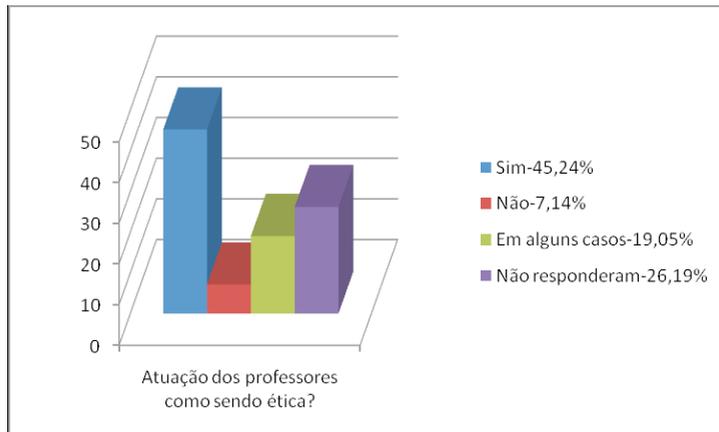
6. Você acha importante o ensino da ética aos alunos do ensino médio? Por quê?

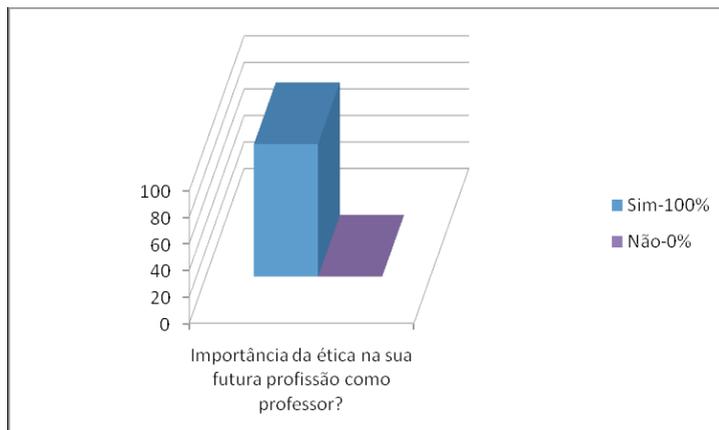
Apêndice D

Gráficos do resultado da pesquisa dos questionários dos alunos dos 3º do Ensino Médio e Formação Docente

Gráficos do resultado da pesquisa dos questionários dos alunos dos 3º do Ensino Médio e Formação Docente







Consciência ambiental: um levantamento nas instituições escolares

Resumo

A presente pesquisa realizou um levantamento com alunos da 8ª série, seus pais e professores com o objetivo de avaliar o nível de consciência ambiental destes. Com os pais procuramos identificar a adoção ou não de atitudes corretas no seu dia a dia. No caso dos professores, com que incidência trabalham com o tema transversal Meio Ambiente, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em suas disciplinas. A pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativa e, para o levantamento de dados, realizamos observações em sala de aula, entrevistas com a equipe pedagógica dos colégios e com o Núcleo Regional de Educação de Guarapuava. Com os professores, alunos e pais de alunos, aplicamos questionários. Com as análises dos dados apresentamos um diagnóstico do nível de consciência ambiental, capaz de levar a uma reflexão sobre a importância e o papel da Educação Ambiental no âmbito escolar, tanto para professores como para alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação ambiental; Consciência ambiental.

Introdução

O mundo, atualmente, vive momentos difíceis em virtude da crise na relação fragmentada do meio ambiente. Essa crise agravou-se com o avanço da tecnologia e com a globalização, que criaram certas “facilidades” na vida do homem, transformando-o em uma máquina que vive em uma “ilha” isolada, e com uma visão muito limitada de tudo que está a sua volta. O homem na sua relação com o meio ambiente passou então a pensar de forma cada vez mais mecanicista e imediatista, sem preocupação com as possíveis consequências das suas ações.

Por um lado, não há como negar as melhorias na qualidade de vida das pessoas, como por exemplo, os avanços na medicina que possibilitaram a cura para diversas doenças. Mas, olhando por outro prisma, a questão é que muitos dos avanços apresentam também resultados negativos, ou seja, “efeitos colaterais” que hoje não podem mais ser ignorados.

Essa indiferença do homem, que representa a ausência de uma ética ambiental, fez com que ele, hoje, se encontre diante de uma crise ambiental mundial, situação inédita na qual deverá escolher se continuará vivendo ou se espera pela própria autodestruição.

Conforme ressalta Leff (2001, p. 191),

A crise ambiental é a crise de nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Esta crise apresenta-se a nós como um limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história: limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental [...].

Infelizmente essa é a situação que enfrentamos hoje, em decorrência do risco imposto pela própria atividade humana que fez com que o homem se tornasse lobo do próprio homem.

A partir dessa realidade que atinge a todos indistintamente e da urgência da questão ambiental é que resolvemos ingressar no curso de pós-graduação em Educação Ambiental ofertado pela UNICENTRO no ano de 2003 para, além de receber os conhecimentos sobre as causas, consequências e soluções para a atual crise ambiental, também investigar professores, alunos e pais de

alunos para obtermos dados que revelassem como a educação, nas suas especificidades, estaria contribuindo para formação de cidadãos com conhecimentos e competências para relacionar-se de forma sustentável com o meio ambiente. Tais investigações resultaram na monografia intitulada, *Levantamento do nível de consciência ambiental entre professores, alunos e pais de alunos da 8ª série do ensino fundamental na rede pública e particular do município de Guarapuava*.

O importante papel da educação para mudar esse cenário é defendido na referida monografia, entretanto, queremos destacar que, para a educação fazer o que lhe cabe, há a necessidade de repensarmos os cursos de formação de professores diante da complexidade dos problemas ambientais, tanto em âmbito local como global, pois estes direta e indiretamente, nos afetam e são afetados por todos nós.

A necessidade de uma reestruturação dos cursos se faz pelo fato de muitos professores, na maioria dos casos, infelizmente não saberem como trabalhar com questões voltadas ao meio ambiente, pois durante a sua formação não tiveram acesso a conhecimentos que hoje pudessem fornecer suporte para sua prática.

O despreparo dos professores para atuar com de tais questões é abordado por Philippi, Pelicioni e Coimbra (2002, p. 182-3), quando afirmam que, apesar de esse profissional contar hoje com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional) que trazem nos temas transversais subsídios,

[...]que permeiam todas as disciplinas, colaborando para o cumprimento do papel constitucional

da escola no fortalecimento da cidadania, no entanto, os professores têm tido muita dificuldade na sua aplicação. Geralmente não sabem como colocar seus conceitos em prática. Diante desta realidade e da afirmativa dos pesquisadores acima citados, é que sentimos a necessidade de investigar a realidade escolar do ensino fundamental – 4o. ciclo (8a. série), no sentido de atingir os seguintes objetivos: detectar a existência de uma consciência ambiental nos alunos das 8^a séries, nos professores e pais desses alunos; conhecer a formação, fundamentação teórica e preparo dos professores para envolverem em seus planos individuais conteúdos sobre o meio ambiente; detectar a existência de objetivos que visem formar alunos-cidadãos com uma consciência ambiental global; identificar eventuais problemas que os professores encontram em suas disciplinas que possam dificultar a inserção do tema meio ambiente.

O diagnóstico da condição atual em termos de consciência ambiental obtido durante a pesquisa será apresentado no tópico seguinte, com o intuito de levar a uma reflexão sobre a importância e o papel da Educação Ambiental no âmbito escolar, tanto para professores como para alunos deste e dos demais níveis de ensino.

Caracterização da área de estudo e da metodologia

No período da pesquisa (2003) o município de Guarapuava possuía 25 escolas estaduais na zona urbana com total de 21.078 alunos. Desse montante realizamos a nossa pesquisa em três colégios estaduais do município, Colégio Estadual Antonio Tupy Pinheiro, Colégio Estadual Cristo Rei, Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, e

um particular, Colégio Nossa Senhora de Belém. E em cada colégio investigamos apenas uma classe de 8^a.

O interesse em investigar essa série específica justifica-se pelo fato de querermos tomar conhecimento sobre como esses jovens estavam saindo do ensino fundamental; se receberam conhecimentos que os capacitaram ou formaram com uma consciência ambiental, baseada em uma ética e valores ambientais.

A metodologia de pesquisa utilizada foi de cunho qualitativo-interpretativa (ERICKSON, 1988; VASCONCELOS, 2002) e, durante a sua execução, realizamos entrevistas no Núcleo Regional de Educação de Guarapuava e com a equipe pedagógica dos colégios, acompanhados de diário de campo, observações em sala de aula e, também, aplicamos questionários aos professores, alunos e pais de alunos, objetivando coletar registros sobre a temática ambiental no âmbito escolar.

Na primeira etapa, realizamos uma entrevista com a equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, para obtermos informações e esclarecimentos sobre a prática de Educação Ambiental que vem sendo desenvolvida nas escolas do município. Mediante orientações da SEED/Secretaria Estadual de Educação foram realizadas entrevistas com os supervisores das escolas, no intuito de obter informações sobre o trabalho pedagógico, sobre projetos, condições físicas e financeiras e a filosofia da escola. Após as entrevistas com os supervisores e como segunda etapa da

pesquisa, realizamos as observações em salas de aula que totalizaram 12 horas, e em seguida partimos para a terceira etapa da pesquisa aplicando os questionários: com os alunos da respectiva 8ª série em sala de aula; para os professores que ministravam aulas na 8ª série observada, foram distribuídos questionários aspirando o prazo de uma semana para entrega; para os pais os questionários foram enviados pelos alunos da 8ª série para que estes devolvessem no dia seguinte (após 24 horas) com as respostas.

Os instrumentos utilizados foram fundamentais durante a pesquisa de campo, pois proporcionaram não só o contato com a realidade da Educação Ambiental no âmbito escolar, como também, o conhecimento sobre o nível de consciência ambiental da equipe pedagógica, professores, alunos e pais de alunos. A seguir apresentaremos o resultado da coleta de dados.

Resultados

A etapa das entrevistas ocorreu antes do início das observações e da aplicação dos questionários com os alunos, justamente com o intuito de identificar as informações fornecidas pelo Núcleo Regional de Educação e pelas equipes pedagógicas dos colégios.

Na entrevista realizada no NREG com a professora responsável pela Educação Ambiental - EA, obtivemos a informação de que as orientações dadas pelo Núcleo aos supervisores e professores sobre o trabalho com o tema meio ambiente no terceiro e quarto ciclo de ensino fundamental

(5^a a 8^a série), são para que o trabalho não aconteça simplesmente como apenas sendo de responsabilidade de algumas disciplinas, mas que procurem desenvolver projetos interdisciplinares. A mesma relatou que o que vem ocorrendo normalmente de 5^a a 8^a série é de somente os professores de Geografia e Ciências e, no Ensino Médio, os professores de Geografia, Ciências e Biologia trabalhem com as questões ambientais. O Núcleo orienta os professores para que não fiquem simplesmente na visão do conteúdo do livro didático, como por exemplo: *O que é ecologia?*, *O que é habitat?* *O que é risco ecológico?* Muitos professores, insistem em permanecer presos aos conteúdos do livro didático, como uma forma de apego que eles têm com esse material. A intenção do Núcleo é que eles não fiquem apenas trabalhando a definição de conceitos, que são importantes, mas que trabalhem de forma diversificada e interdisciplinar para que os alunos possam compreender os processos.

Uma professora avalia a prática dos colégios estaduais de Guarapuava hoje, com relação ao meio ambiente, como sendo ainda simplesmente a prática pela prática. Ela disse sentir que eles têm a angústia em resolver o problema, mas que acabam fazendo a ação pela ação simplesmente. Por exemplo, eles vão limpar o rio sem ter feito um trabalho prévio com os alunos. O que falta para professores e alunos é o domínio e distinção de conceitos do que é EA e o que é Ecologia. Outro aspecto que ela tem observado é a falta de organização das escolas em propiciar

ações, bem como e a falta de conhecimento para distinguir o que é um projeto, uma campanha, uma mobilização, um programa de EA, e o que é EA formal e não formal, como organizar um projeto de EA formal e um projeto de EA não-formal.

De acordo com a professora, as principais fragilidades encontradas no trabalho de EA nos colégios, é a rotatividade de professores, porque um projeto de EA não vai ser desenvolvido só em um ano, deve ter continuidade. E o que mais ocorre são as rupturas e a continuidade é fundamental na EA. A não continuidade de um projeto de um ano para o outro ocorre quando um professor muda de colégio, principalmente quando este não é concursado e sim contratado. Outra fragilidade é a falta de estrutura das escolas, a falta de tempo para discussão.

Apesar das dificuldades, ela considera que houve nesses anos uma evolução, mesmo não sendo cem por cento, mas há professores que vêm fazendo trabalho de educação ambiental que, às vezes, pode não ser o ideal por falta de conhecimento, entretanto, com a intenção de acertar e aprender.

Na segunda etapa das entrevistas fomos até os colégios entrevistar os supervisores escolares para detectar o trabalho que vinha sendo realizado em relação à educação ambiental.

O que constatamos foi que, apesar de a responsável pela educação ambiental do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava ter enfatizado durante a entrevista que desde 1996 existia um trabalho voltado para Educação Ambiental nas escolas, os dados coletados

durante as entrevistas com as equipes pedagógicas dos colégios a contradizem e revelam que muito pouco avanço aconteceu, pois nada foi citado nesse sentido. Somos levados a concluir que, caso tenham ocorrido, acabaram não sensibilizando os orientadores educacionais e supervisores escolares.

Outro ponto crítico que pudemos observar foi a ausência de uma sintonia entre os colégios a respeito do que estavam realizando nos trabalhos sobre a temática ambiental. Isso indica que não havia realmente um norte previamente estabelecido pelo Núcleo Regional de Educação de Guarapuava (NREG), e significa também, que não estavam realizando nenhuma atividade com todos os colégios de forma concomitante. Naquele momento o NREG apenas orientava os supervisores em como executarem com os professores as atividades que deveriam ser encaminhadas para a 1ª Conferência Nacional sobre Meio Ambiente.

Interessante que, apesar de na época da entrevista todos os colégios estaduais estarem realizando atividades para a Conferência, em apenas um dos colégios, na entrevista com a orientadora educacional foi citado, sem muita ênfase, o envolvimento do colégio com o evento, e que o colégio enviara ao NREG uma atividade realizada pelos alunos, para que fosse encaminhada à Conferência.

Enfim, a partir das entrevistas com os supervisores de ensino constatamos que em todos os colégios investigados não havia um esforço conjunto e articulado para trabalhar com a temática ambiental. A transversalidade não estava ocorrendo, pois o trabalho era

deixado por conta dos professores que trabalhavam com disciplinas que são afins com o tema, Geografia e Ciências, e estes não contavam com a assessoria da equipe pedagógica para trabalharem com a temática.

Após as entrevistas, partimos para as observações em sala de aula (total de 12 horas), registrando em diário de campo os seguintes aspectos: conteúdo trabalhado, metodologia do professor, recursos que o professor utilizou e a relação professor-aluno. As observações tiveram o intuito de detectar a existência ou não de:

- formação e fundamentação teórica e prática dos professores para incluírem em seus planos individuais de ensino o tema meio ambiente;
- prática interdisciplinar por parte dos professores com a inclusão do tema meio ambiente nas disciplinas que ministram;
- preocupação em formar alunos-cidadãos com consciência e valores ambientais;
- adversidade que os professores enfrentam quando trabalham com o tema meio ambiente em suas disciplinas;
- dificuldades que levam alguns professores a não trabalharem com as atividades do projeto.

Na terceira etapa da pesquisa foram aplicados os questionários com os professores, alunos e pais de alunos das 8^a. séries.

Iniciamos com os professores, aplicando 60 questionários, ou seja, 15 professores por colégio receberam os questionários. Infelizmente, do total, apenas 18 professores devolveram os questionários respondidos.

Acreditamos que o ideal seria que todos tivessem colaborado para que a pesquisa chegasse a um resultado mais próximo da realidade escolar. O questionário dos professores contou com 29 questões que buscaram detectar o seu nível de consciência ambiental, e que serão apresentadas no geral, assim como as respostas do questionário dos alunos.

A partir das respostas, pudemos constatar que a maioria dos professores acredita estarmos vivendo uma crise ambiental, e apontam como causas, em primeiro lugar, a ganância. No entanto nenhum professor abordou e apontou como causa da crise o modelo de desenvolvimento econômico que temos, e que é o verdadeiro vilão. Entretanto, muitos dos professores pesquisados confundem causas da crise com consequências da crise, como por exemplo, quando indicam como causa da crise a poluição de rios e do ar sendo que na verdade são fruto (consequências) da falta de conscientização das pessoas. A maioria diz estar ciente de que suas ações interferem no meio ambiente - MA, mas, por outro lado considera que age apenas de forma positiva no mesmo. As soluções apontadas para a resolução da crise como, a separação do lixo, economia de água e energia elétrica, indicam como os professores têm ainda uma noção supérflua e fragmentada sobre/do assunto, o que significa que eles estão apenas reproduzindo os jargões que ouviram muitas vezes, que são chamados por Gadotti (1994) de uma gíria profissional, uma linguagem corrompida que preconiza valores da consciência coletiva que muitas vezes está alienada às

O tema transversal Meio Ambiente é um dos temas a ser abordado de forma transversal nas disciplinas escolares pelos professores e faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento esse lançado pelo MEC em 1997 para todo o Brasil.

causas reais dos fatos. Portanto, a maioria não consegue identificar as causas e muito menos sugerir soluções coerentes com as reais causas; na maioria das respostas quando sugeriam alguma solução, acabou predominando a idéia de que, para preservar o meio ambiente, basta reciclar o lixo.

Nas perguntas que questionavam a prática dos professores com relação ao tema transversal Meio Ambiente dos *PCNs*, e sobre o domínio de conhecimentos sobre a Política Nacional de meio ambiente - MA e, ainda, sobre as dificuldades que encontram para trabalhar com questões ambientais em suas disciplinas, pudemos comprovar que o maior problema é falta de conhecimentos que subsidiem os professores para trabalharem com a questão ambiental.. Muitos têm dificuldade até para distinguir um Programa de Educação Ambiental de um Projeto de Educação Ambiental, e também de organizarem um Projeto de Educação Ambiental.

Pudemos detectar, então, não só pelas respostas nos questionários como também pelas observações que realizamos em sala de aula que, infelizmente, os professores não estão introduzindo o tema transversal meio ambiente em suas disciplinas. Houve o registro de um caso em que, uma professora, sabendo sobre a nossa pesquisa, e que estaríamos observando uma classe de 8ª série justamente no dia em que ela estava ministrando aula, acabou levando para os alunos um texto sobre meio ambiente para trabalhar em sua disciplina, na intenção de aparentar que o faz rotineiramente. Outro caso interessante

foi de uma professora que em seu programa estava trabalhando a *Era Vargas* com o apoio do livro didático página 54. Em virtude da nossa presença, na aula seguinte pediu para os alunos pularem para a página 217 e lerem o texto n ° 5 que era intitulado *A questão ambiental*. Ficou claro naquele momento que ela não tinha feito nenhum trabalho prévio com os alunos para estar abordando tal questão, e que o fez no intuito de demonstrar que abordava o tema M. A. em suas aulas, o que não era verdade.

Não estamos julgando os professores, mas comprovando que falta para eles uma formação que os capacite também a saberem como e quando abordar na sua área de conhecimento o tema meio ambiente. Caso contrário, os *PCNs* e os temas transversais serão mais um apanhado teórico que não será colocado em prática por falta de capacitação dos professores. Consideramos que não basta ter nos colégio tais documentos se não houver as competências para colocar em prática.

Com relação ao domínio de conhecimento sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, percebemos que apesar de alguns professores tentarem indicar que a conhecem, ficou claro que no máximo ouviram falar sobre a Agenda 21, pois não houve sustentação em seus depoimentos que comprovassem estar a par da Política Nacional.

Os depoimentos dos professores que retratam as dificuldades que enfrentam ao trabalhar as questões ambientais não devem ser utilizados pelos mesmos como uma “muleta” (grifo nosso) para não procurarem introduzir tais conhecimentos em suas disciplinas. Por outro lado,

serve de alerta para o sistema educacional e para os cursos de formação de professores deste nível de ensino, para que repensem sobre suas intervenções e estruturas, pois os professores não podem continuar sem as condições, sem as orientações necessárias, e muito menos sem uma formação que os capacite, com conhecimentos básicos para trabalhar a questão ambiental no âmbito escolar.

Ainda na etapa dos questionários, em um segundo momento, foram obtidos dados com a aplicação de questionários com sete questões a um total de 160 alunos das 8^a séries dos quatro colégios investigados. No entanto foram analisados no geral apenas 49 questionários que foram escolhidos aleatoriamente, para obtermos uma amostragem do nível de consciência ambiental entre os alunos.

Analisando as questões, verificamos que os mesmos acreditam estar vivendo uma crise ambiental e apontam como a principal causa a poluição dos rios e do ar, as queimadas e o desmatamento, seguida pela falta de consciência das pessoas. Podemos perceber que os mesmos confundem causa com consequência. Como solução a maioria indicou a conscientização da população e ações que evitem a poluição do meio ambiente.

Os mesmos, na maioria, afirmaram que têm consciência que suas ações interferem, principalmente ao poluírem o meio ambiente. Porém eles, assim como os professores, confundem causas da crise com consequências da crise. Acreditam que podem contribuir para evitar a degradação principalmente através da reciclagem do lixo, porém essa idéia não predomina, pois

muitos acreditam que é pela conscientização das pessoas para que não poluam rios, ruas e o ar que o problema começará a ser solucionado. Alguns indicaram também a economia de água e de energia elétrica, como também as leis ambientais e a fiscalização como ações possíveis que poderão contribuir para a preservação do meio ambiente.

Mesmo detectando que a maioria dos alunos possui consciência ambiental, pudemos verificar durante as observações em sala de aula que ainda não há a adoção de atitudes corretas, pois muitos jogavam lixo no chão e riscavam as carteiras. Os professores, por sua vez, relataram que, apesar de os alunos estarem conscientes, muitos ainda deixam torneiras mal fechadas ou até abertas no banheiro, jogam lixo no pátio da escola. Para eles, isso é o reflexo das atitudes que eles têm em casa, mesmo sabendo que estão fazendo o errado. Consideramos assim, que não basta e não adianta apenas os alunos terem consciência; é necessário que passem a praticar.

Para finalizar essa etapa dos questionários foram também distribuídos 160 questionários para os pais, ou seja, 40 questionários em cada colégio. Deste montante foram escolhidos aleatoriamente 50 para serem analisados.

Com relação à crise ambiental, a maioria dos pais acredita estar vivendo uma crise ambiental e apenas 6,12% nega-se a crer. Dos que acreditam, 62,22% considera que é por causa dos desmatamentos, das queimadas, da poluição do ar e dos rios e da extinção dos animais. Novamente, aqui, percebemos que há também uma confusão entre causa e consequência da crise. Já 16,32% atribui a crise à falta de consciência das pessoas, 12,24% à escassez da

água. Interessante notar que, dos grupos pesquisados, apenas os pais criticaram e apontaram como sendo o modelo econômico vigente, o capitalismo, o responsável pela atual crise ambiental. Nos questionários dos professores, por exemplo, nos quais se poderia esperar que tivesse ocorrido esse tipo de denúncia e consciência pelo nível de qualificação dos mesmos, isso não ocorreu. Isso indica que os pais estão mais conscientes das reais causas do que os professores.

As soluções apresentadas pelos pais são: 30,61% a conscientização das pessoas, 14,28% o reflorestamento, 10,20% jogar o lixo na lixeira, 10,20% leis ambientais mais severas, 10,20% aumentar o número de esgotos e racionar a água e 8,16% a intervenção do governo.

Quanto à opinião dos pais sobre como suas ações podem intervir no meio ambiente, 36,73% considera que é preservando ao evitar queimadas e a poluição do ar e dos rios, 34,69% acha que é reciclando o lixo de casa, 20,40% através da conscientização das pessoas, 16,32% com o racionamento da água. Os restantes, 12,24% acha que é através da Educação Ambiental, de atitudes corretas e bons exemplos, ou, ainda, com o reflorestamento. Apenas 4,08% acha que é tendo poucos filhos ou que o planeta não tem mais solução.

Com o questionário aplicado com os pais ficou claro que existe um certo conhecimento sobre a crise ambiental, suas causas e possíveis soluções. No entanto, também ficou claro, que poucos começaram a fazer algo para ajudar o meio ambiente. Nesses casos predominou aqueles com uma visão fragmentada das soluções, para os quais

reciclar o lixo é salvar o planeta. Sabemos que o lixo é uma das questões mas não a salvação pois, salvar o planeta requer muito mais do apenas reciclar o lixo.

Cabe à escola, ao governo e aos órgãos envolvidos com as causas ambientais desenvolverem um bom trabalho de educação ambiental, com medidas práticas que sensibilizem e instrumentalizem a todos na adoção de práticas ecologicamente corretas.

Considerações finais

Estamos passando por um momento de reflexão sobre a nossa relação com o planeta, o que exige uma reavaliação sobre as nossas próprias atitudes. Para a maioria já está claro que é necessário diminuir a pressão que estamos exercendo sobre o planeta, porém, apenas estar consciente não é a solução para salvá-lo. Como pudemos observar durante a pesquisa nos colégios e com os grupos analisados, todos estão cientes da crise ambiental, no entanto, cada um encontra-se em um nível diferente de conscientização.

Entre os professores investigados, pudemos constatar que eles confundem as causas da crise ambiental com as consequências da crise. Outra questão é que os docentes mesmos têm uma visão muito fragmentada das soluções necessárias, pois é difícil encontrar soluções quando não se tem a ideia dos reais agentes responsáveis pela crise. Superficialidade das soluções, como a do lixo, que predominou no três grupos, mostra como impera a ideia de que para preservar basta reciclar o lixo. Esse é um alerta que exige da escola, dos órgãos responsáveis e dos

meios de comunicação (que são um dos principais responsáveis por essa ideia, por terem explorado muito através das propagandas a questão do lixo) mudarem suas formas de intervenção e informação, esclarecendo que preservar e agir ecologicamente não significa apenas reciclar.

Para não correremos esse risco, é que precisamos sair do estado de letargia que detectamos nos colégios, pois está sendo atribuída somente aos professores de Ciências e Geografia a responsabilidade pelo trabalho com a temática ambiental. A transversalidade da temática é imprescindível na prática de todos os professores de todas as disciplinas, para que possamos sensibilizar os alunos e formar neles uma consciência ambiental capaz de tomar atitudes ambientalmente corretas.

Com relação às atitudes que já são tomadas pelos integrantes dos grupos investigados, poucos elementos de cada grupo fazem algo, ou seja, têm atitudes preservacionistas. Mesmo aqueles que pensam e fazem algo, é por estarem pensando exclusivamente na própria preservação.

Consideramos egoísmo do homem, pensar só em si neste momento de crise, porque o que está por trás da preocupação com a preservação da biodiversidade é a preocupação com a preservação da espécie humana. A necessária conscientização tão proclamada sobre o impacto na natureza existe porque o homem descobriu que esse impacto o atinge e ameaça a sua espécie. Assim, vê a necessidade de reverter a situação para se auto preservar, porque descobriu que não vive sem as matas,

Gaia: nome que a mitologia grega conferia à Terra como divindade e entidade viva.

sem a água, e sem os demais recursos naturais. Essa é uma razão extremamente egoísta, pois encaramos a relação homem e natureza como algo que deve ser de mútuo respeito, pois temos com a biodiversidade algo em comum: a nossa morada, a Gaia.

Hoje sabemos que no planeta tudo tem relação com tudo e que dependemos uns dos outros, independente da espécie a que pertencemos, se a dos racionais ou não, se a dos vegetais ou dos carnívoros. Ter desrespeitado essa máxima fez com que o homem demonstrasse apenas o seu lado predador, extrativista, individualista, egoísta, para o qual o que importa é apenas ele como “*espécie superior*”.

Até quando podemos assumir esse ar de superioridade e pagar o preço que estamos pagando? Até quando faremos de conta que não está acontecendo nada, e que não precisamos fazer nada? Até quando esperaremos que os outros, biólogos, cientistas, educadores ambientais, governantes façam algo que já poderíamos estar fazendo no meio onde moramos, na nossa casa?

De acordo com Sariego (2002, p.08),

[...] um ponto importante nesta nova consciência é o de que cada um de nós - e não apenas governos e indústrias - tem um importante papel na preservação da vida no planeta e pode assumir pequenas mas eficazes atitudes em prol dessa causa.

Tudo começa na família, a estrutura de toda a sociedade, onde são formados os valores e os princípios de vida, que serão pela escola perpetuados conforme a coerência desses para uma vida em sociedade. Se a família e a escola não começarem a fazer algo, a indiferença

continuará, o estado de letargia nos matará e matará outras espécies do planeta. Chegamos ao ponto culminante da atual civilização, pena que seja na situação que estamos. Mas uma coisa é certa: se começarmos agora, os nossos filhos e netos nos agradecerão pelo prazer de prestigiar e viver num planeta saudável e que até hoje, tem-nos dado tudo de que precisamos, pedindo em troca apenas respeito e consideração.

No entanto, como mudar o quadro de destruição e tornar os indivíduos agentes de preservação? Como chegar a um consenso, sendo que muitas vezes não se fez nada em virtude do fator econômico barrar? Como garantir a bioconservação para a preservação da nossa espécie e das outras espécies?

Uma das alternativas é unirmos forças através da educação ambiental, não deixando somente para os professores de ciências ou geografia essa atribuição, como foi detectado durante a pesquisa nos colégios. Há projetos de Educação Ambiental, mas, em muitos casos, feitos de forma inconsciente, ou seja, sem respaldo e consistência teórica nem metodológica. Diante deste fato, é preciso reconhecer a importância do educador ambiental no âmbito escolar, que pode ser qualquer profissional, mas não pode ser autodidata.

Consideramos que todos nós, professores, independente da área de formação, podemos inserir o tema meio ambiente e sermos educadores ambientais nos conteúdos que são pertinentes a tal temática, desde que busquemos os recursos e conhecimentos para fazer essa prática transdisciplinar.

Assumirmos essa responsabilidade exige de nós, a adoção de uma nova ética para a preservação do meio ambiente e da espécie humana. Requer, também, conhecimentos e o sentimento de dever urgente. Esses são atributos capazes de levar à superação do papel que há muito tempo estamos assumindo, que é o de exploradores do meio ambiente. Isso significa abandonarmos a postura tradicional de espécie no ápice da natureza e da criação.

Segundo Sarrago (2002, p. 08),

O fundamental é que conheçamos muito bem não só nossos limites, mas também o mundo em que vivemos e a natureza da qual dependemos. Assim, aprenderemos como agir e até onde podemos chegar na exploração dos recursos naturais, para que a Gaia não nos rejeite e não passemos para a História apenas como um fóssil a mais.

Acreditamos que será através da educação e com a E. A. que poderemos criar condições sustentáveis, para que possamos reverter e reduzir o excesso de consumo e de poluição, estabelecendo uma nova ética que nos leve não só a pensar no que vai ocorrer no futuro, ou qual será a herança que deixaremos para o futuro, mas que nos leve a começar a agir.

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ERICKSON, Frederic. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II**. Metodos cualitativos y observación. Buenos Aires: Piados, 1988. p. 195-301.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1994.

JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca. A incerteza do mundo e você amanhã. In: REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

PHILIPPI, A. ET. PELICIONI, M. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: USP, 2002.

SARIEGO, José Carlos. **Educação ambiental: as ameaças ao planeta azul**. São Paulo: Scipione, 2002.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado. **Levantamento do nível de consciência ambiental entre professores, alunos e pais de alunos da 8ª série do ensino fundamental na rede pública e particular do município de Guarapuava**. Monografia do Curso de Especialização em Educação Ambiental. Guarapuava: UNICENTRO, 2004.

Meio ambiente e tecnologia na educação: desafios à gestão escolar

Resumo

Este estudo apresenta a inserção da tecnologia na escola, sua utilização e o impacto que vem tendo na sociedade e no meio ambiente. De um lado, temos observado um panorama eminentemente problemático que envolve a questão ecológica no viés do desenvolvimento sustentável. De outro, as novas tecnologias que vêm transformando as relações de produção e de trabalho afetam, também, a formação humana. A recente inserção da informática na escola e as discussões em torno do meio ambiente passam a se configurar como parte do processo escolar possibilitando maior reflexão sobre suas contradições e contribuições para o surgimento de novos aprenderes. Nesse cenário, insere-se a figura do gestor escolar como integrador de práticas voltadas ao desenvolvimento humano, sustentável e científico-tecnológico no ambiente escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável. Ensino-aprendizagem. Informática na Educação. Gestão Escolar.

Considerações sobre a condição humana

A humanidade sempre manifestou um forte desejo de querer estar bem, de gozar do conforto e de ter alegrias e saúde. Elementos esses que constituem momentos que reencontram e reencantam o sentido da vida. São momentos necessários para alimentar os motivos que levam o homem a buscar uma vida boa e feliz e essa busca não se constitui apenas em sobreviver, mas desfrutar de uma vida plena.

A vida que buscamos e apreciamos é aquela que sentimos como a vida em abundância, (...) vida a desfrutar sem destruir a possibilidade de usufruí-la até a mais avançada idade(...), é aptidão para assumir criativamente o sofrimento pessoal como dimensão intrínseca da própria vida. É esforço para superar o sofrimento injusto e evitar o sofrimento desnecessário.(MADURO, 1994, p. 31)

Porém, sabemos que a não realização desses desejos tem levado ao estresse, à depressão e à infelicidade, à falta de diálogo, à insegurança e ao medo. Tem levado também à discriminação, a doenças graves, ao desemprego, à violência, em sentido mais restrito, e aos escândalos de corrupção em sentido mais amplo. Enfim, a luta constante pelas condições mínimas de sobrevivência custa um esforço físico, emocional e intelectual diário sem limites, trazendo, na maioria das vezes, dor e tristeza.

As realidades da vida não estão proporcionando nem mesmo a esperança de sobrevivência. A cada dia que passa, perdas são reforçadas pela incompreensão. Na década anterior alguns dados revelam esta situação:

Mais de três milhões de pessoas morrem por ano de doenças evitáveis como a tuberculose, desintéria ou malária. Nos países menos desenvolvidos, mais de 95 milhões de crianças menores de 15 anos trabalham para ajudar seus familiares, mais de um milhão de crianças se viram obrigadas a prostituir-se, cerca de um e meio milhão foram mortas em guerra, e perto de cinco milhões estão vivendo em campos de refugiados e similares. (DREIFUSS, 1996, p. 12-13)

Esses são alguns dados que mostram o quanto a vida não está sendo cuidada, preservada e valorizada.

A busca da sobrevivência, pela maioria da população, vem exigindo um esforço sobre-humano, gerando a maior parte dos problemas existentes na família e, principalmente, na escola e na sociedade. A falta de diálogo, o desentendimento, o preconceito, acabam provocando a violência, a insegurança e a impaciência.

Individualmente, sofremos o impacto de tensões externas que provocam um desequilíbrio, talvez, desnecessário atingindo os grupos sociais dos quais participamos, em que culturas, sentimentos e valores espelham o que somos e como estamos, como um todo, concebendo a vida, os demais seres e o universo.

Toda essa tensão que vivemos diariamente passa a existir como um sinal da necessidade de retomarmos algumas concepções que se passaram ao longo de nossa história e repensarmos alternativas de viver em sociedade. Esse conflito não ocorre somente no âmbito individual, mas também social e em todos os níveis. Há tensão

[...] entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre tradição e modernidade, soluções a curto prazo e a longo prazo, tensão entre competição necessária e a igualdade de oportunidades, entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação humana, entre o espiritual e material.”(MASETTO, 1999, p. 22-23).

Aumenta a violência na família, na escola e, em praticamente, todos os lugares da sociedade; parece não haver lugar para a convivência num mundo tão competitivo no qual a competição, às vezes, custa a própria vida.

Por outro lado, os fenômenos naturais vêm se manifestando irregularmente em várias regiões com a seca ou enchentes, provocadas pelo aquecimento global chamado “efeito estufa”. O avanço da desertificação é outro fenômeno que poderá tornar áreas férteis do planeta em desertos. Há, ainda, o perigo da contaminação radioativa, da contaminação da água e da poluição do ar.

As agressões ao meio ambiente, causadas pelas queimadas e desmatamentos, pela emissão de gases poluentes, pelas indústrias e automóveis, pelos depósitos de lixo a céu aberto, pelo descuido com o saneamento básico, pela manipulação de substâncias radioativas de forma irresponsável, compõem um índice ameaçador à vida de todos os seres.

Muitas manchetes de jornais retratam o descaso com a vida em todas as suas formas de manifestação. Parece que o modo de organização e relacionamento que vimos adotando, ao longo da história, colocou nossa própria espécie em risco de extinção.

Segundo Arendt (1989, p. 281), “[...] o que nos ocorre em primeiro lugar, naturalmente, é o tremendo aumento de poder humano de destruição, o fato de que somos capazes de destruir toda a vida orgânica da Terra e de que, algum dia, provavelmente seremos capazes de destruir toda a Terra.”

Com isso, torna-se difícil falar em desenvolvimento tecnológico, se não conseguimos desenvolver estratégias que previnam a fome, a doença, a violência; que descubram meios de descartar a indiferença e o preconceito contra o negro, o pobre, a mulher, ou até mesmo evitar que acidentes nucleares ou de outra sorte aconteçam por acaso, e façam vítimas, principalmente, nossas crianças, nossas florestas e nossos rios.

Pois, falar em desenvolvimento tecnológico significa pensar em qualidade de vida, em paz, em segurança e em desenvolvimento humano. Falar em desenvolvimento tecnológico quer dizer que temos condições de melhorar cada vez mais a nossa convivência no planeta, respeitar as limitações da natureza e de nós mesmos enquanto seres da natureza, ampliar nossa cultura no sentido de fortalecer a identidade dos povos e permanecer em constante alerta para que todos tenham direito à vida. Falar em desenvolvimento tecnológico é descobrir que não somos uma parte, somos o inteiro. Estamos em relação uns com os outros a todo instante e essa conexão é o que nos liga ao universo, aos seres do universo e nos faz compreender as necessidades que existem nos limites da sobrevivência de cada um para a sobrevivência de todos. Falar em desenvolvimento tecnológico é ter uma sociedade aberta ao conhecimento, às mudanças, ao diferente, baseada numa relação dialética com uma educação autônoma, alegre e criativa. Falar em desenvolvimento tecnológico sem usufruir destas condições fundamentais não é, ainda, viver num mundo onde a prioridade é a vida de todos. É estar num mundo onde prevalece a falta de ética, de entendimento, de diálogo e de respeito. É compactuar diariamente com decisões individualistas e autoritárias e que em nada contribuem para o crescimento coletivo. É aceitar a imposição de regras que não são para todos e que não constroem o bem estar de todos. É estar num mundo com a convicção cega de que é impossível mudá-lo. Nosso desencanto ao falar sobre a tecnologia é constatar que todo conhecimento herdado e produzido desde a pré-história até o momento para sua evolução, não foi o suficiente

para modificar nosso modo de pensar em relação a nossa própria existência. Nossos valores, nossas atitudes, nossa maneira de compreender a vida, de nos relacionar com a realidade, com as outras pessoas, conosco mesmos não tiveram o mesmo grau de evolução. (MACIEL; FACCIN, 2005, p.55-56)

Porém, nossa capacidade de criação levou-nos a construir máquinas verdadeiramente eficientes; tivemos a oportunidade de explorar a lua; conseguimos dominar a genética e criar novos seres; encontramos formas de nos comunicar que ultrapassam o tempo e o espaço, o chamado "ciberespaço".

Mas não possuímos ainda a capacidade de solucionar problemas primitivos como por exemplo, onde colocar e o que fazer com os dejetos humanos; o absurdo crescimento demográfico pelo qual "[...] a humanidade precisou de 10 mil gerações para chegar a 2 bilhões de habitantes . Em seguida, apenas uma só geração para passar dos 2 bilhões para 5,5 bilhões" (BOFF, 1996, p. 24); a redução acelerada da água potável no planeta resultando em que "metade da população mundial ficará sem água em 2025" (SHIKLOMANOV, 2000, p. 49), são algumas das graves situações a serem resolvidas para cuidar de nossa sobrevivência.

Assim, temos, de um lado, a vida sendo destruída e atingindo a maioria das pessoas e, de outro, a grande evolução da técnica. Hoje, o contraste entre estes mundos tão diferentes vem tornando a vida muito difícil para as pessoas atingidas, cujo maior desafio consiste apenas em sobreviver. Por outro lado, nos enganamos ao pensar que este seja um problema unicamente delas.

A chamada globalização, que representou significativa prosperidade para alguns, distancia cada vez mais as possibilidades de inserção dos demais. Com o surgimento das tecnologias de informação parece que esse contraste ficou mais evidente, pois não há como negar que a informática alcançou alto grau de importância no mundo pela agilidade e inúmeras possibilidades de alcance que oferece. Não há lugar para todos num mundo tão competitivo onde a competição, às vezes, custa a própria vida.

No meio desse jogo de lucros e de miséria, muitos falam em "trabalho em equipe", valorização do "capital intelectual", "ser humano cooperativo", "educação para a paz", etc, mas campanhas, movimentos e propostas fundadas em posições ideológicas do mercado financeiro ou dos idealistas já consagrados, não atingem a raiz da situação, apenas servem para remediá-la.

Diante desse quadro, parece não haver muitas soluções. Boff colocou,

“[...] ou nos salvamos todos dentro de um sistema de convivência solidário, ou pela indignação e pelos levantes podemos fazer explodir a nave Terra.” Levy (2000, p. 14) apresentou duas alternativas semelhantes, a primeira é “a guerra, não importando qual seja a sua forma e a outra, a exaltação do indivíduo, o humano considerado como maior valor.” (1996, p. 25).

Porém, há manifestações de paz por todo o mundo. O crescimento do terceiro setor, como as ONGs e outras entidades filantrópicas, tem sido uma demonstração de

auxílio à solidariedade. Instituições como a ONU (Organização das Nações Unidas), a OMS (Organização Mundial da Saúde), a UNICEF, a Cruz Vermelha, as Comunidades religiosas, as Instituições de ensino e as Associações Comunitárias e de Bairros procuram contribuir para melhorar as condições de vida das pessoas.

Diante de acidentes, enchentes, terremotos e catástrofes de toda sorte, vemos a mobilização de centenas de pessoas e instituições, movidos pela compaixão, prestando auxílio e oferecendo compreensão e abrigo.

Frente a isso, há alguma esperança, pois todos esses movimentos nos levam a reconhecer a importância das várias iniciativas que vêm surgindo, e que mobilizam a sociedade para a urgente necessidade de modificar nossas atitudes e nossa forma de pensar e fazer a educação. Ainda que algumas dessas iniciativas venham se constituindo a partir de segmentos muito frágeis, ou seja, formadas por uma consciência ingênua, são igualmente importantes para desencadear um novo processo.

Entre essas iniciativas, a inserção do computador na sociedade e na escola não é apenas consequência do desenvolvimento científico e tecnológico (ou exigência do setor financeiro), mas é proveniente das necessidades humanas de comunicação, informação e conhecimento. Pode-se concretizar assim, a solidariedade a distância.

Por isso, na sociedade, a utilização do computador favorece o crescimento e a mobilização das pessoas e de diversos setores como o econômico, o científico, o cultural, que acabam criando oportunidades de trabalho e de acesso a produtos, serviços e informações. Assim como, oferece a

oportunidade de contato com outras culturas, acontecimentos e relacionamento.

Quanto à escola, procura promover o acesso à informação com o desenvolvimento de habilidades, capacidades e incentivo à produção de novos conhecimentos, juntamente com a tentativa de propor uma metodologia coerente com as necessidades escolares, vislumbrando-se indícios de uma mudança curricular.

Contribuições da informática na escola

A oportunidade de fazer com que a escola participe efetivamente de uma mudança parece ter início a partir do momento em que o professor se posiciona criticamente frente a questões que interferem na construção de uma sociedade mais solidária e mais humana. Uma forma de isso acontecer é por meio de uma articulação dos conceitos formulados em torno da tecnologia e dos conteúdos trabalhados com os alunos, cuja aprendizagem passe a ser mais significativa.

Com isso, os trabalhos podem ser conduzidos de uma forma a adentrar no plano epistemológico, introduzindo a idéia de um novo paradigma para a educação, no sentido de encontrar parâmetros para uma mudança também na prática pedagógica.

Moraes apresenta esse paradigma como uma nova forma de pensar e conceber a realidade. “Um paradigma que reconhecesse a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral, (...) Uma proposta que trouxesse a percepção de mundo holística, global, sistêmica.” (1997, p.17).

Para a autora, é preciso perceber o mundo e os seres em sua totalidade e, também, o resultado dos esforços humanos em perfeita sintonia com as suas necessidades, tendo por base as relações que mantêm com o mundo, com os demais seres e consigo mesmo.

A “era das relações”, como a autora denomina, caracterizada pelos “sistemas inter, intra e transpessoais” (MORAES, 1997, p. 23), é o momento da criatividade, da autonomia, da construção e evolução dos processos de desenvolvimento humano.

A escola, no contexto atual, ainda privilegia uma prática tradicional de ensino que, de certo modo, retarda o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Isso se estende também à discussão em torno da formação do professor que utiliza a informática.

Os projetos de informática educativa têm se limitado, na maioria das escolas, a aprender informática, fato esse que ocorre “[...] pela ausência de uma proposta adequada de formação do professor para o uso competente dessas tecnologias nos ambientes escolares” (MORAES, 2000, p. 03).

Nesse percurso, colocam-se os inúmeros problemas que atingem a formação docente, incidindo na deficiência de seu próprio crescimento e revelando a força do paradigma (KUHN, 1989) para explicar o desenvolvimento teórico e prático. Alguns problemas se configuram como uma crise que aponta a insuficiência do paradigma (KUHN, 1989). As possíveis soluções acabam por ser superficiais, rompendo aspectos da teoria e da prática na formação dos docentes e reduzindo o potencial explicativo do paradigma.

Moraes afirma que “[...] estamos falhando por falta de metodologias adequadas e epistemologicamente mais atualizadas, inspiradas em paradigmas que facilitem a operacionalização dos trabalhos na direção construtiva e criativa que almejamos” (2000, p. 03) ou seja, uma educação para a “era das relações” que, para a autora, implica

(...)o alcance de um novo patamar na história da evolução da humanidade no sentido de corrigir os inúmeros desequilíbrios existentes (...) Uma educação que favoreça a busca de diferentes alternativas que ajudem as pessoas a aprender a viver e a conviver, a criar um mundo de paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão. (MORAES, 2000, p. 27)

Nesse paradigma, a educação é considerada um sistema aberto e transformador que valoriza as ações do sujeito com os demais e com o meio em que vive.

A educação tende a seguir outro parâmetro que não seja somente o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também implica uma ação conjunta da “[...] intuição, da criatividade, da responsabilidade social incluindo os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais” (MORAES, 1997, p. 211).

Uma educação assim procura oferecer condições, ao indivíduo, de aprender o essencial da vida, além de promovê-la por meio de suas ações no mundo.

O papel do gestor, nesse processo, passa a ser essencial no estímulo à concretização dessas novas propostas e abordagens, transferindo ao professor a confiança de que poderá realizar sua prática de modo transformador, quando dispõe do apoio administrativo e dos recursos necessários para efetivá-la.

Sabemos que

[...] nos diferentes programas de atualização para gestores educacionais, a grande maioria deles mostra-se aberta as mudanças, julga interessantes as propostas, mas as dificuldades começam pela grande quantidade de trabalho que já são incumbidos e que será agravada com essas novas propostas (MASETTO,2003, p. 79).

Porém, ressaltamos aqui que, para se iniciar uma mudança e enfrentar os desafios ecológicos e tecnológicos presentes o trabalho, em conjunto, do gestor escolar com o corpo docente na escola é fundamental para implantá-la, mesmo que, de início, isso seja feito com procedimentos de um paradigma tradicional.

Juntos poderão vivenciar o processo e administrá-lo pois, segundo Masetto “[...] as relações entre as pessoas nas diferentes situações educacionais orientam-se pelos princípios de co-responsabilidade, parceria, colaboração, interação, solução de problemas em comum, diálogo, aproximação de todos os interessados e envolvidos nas situações, valorização e socialização das experiências e conhecimentos individuais.” (2003, p.75). E, uma vez assumindo esse comportamento encontram-se munidos dos instrumentos necessários para se estar no mundo como um ser dinâmico e transformador e, portanto, conhecedor dos limites e das possibilidades que possui para desenvolver suas capacidades e habilidades humanas.

Nessa perspectiva, a educação começa a tomar rumos bem distantes de tempos atrás quando a prática pedagógica limitava-se apenas ao quadro negro, à cartilha, à disciplina e ao controle pois, mesmo que esses elementos

não estejam totalmente descartados hoje, são considerados complementares.

Mesmo existindo iniciativas comprometidas com a mudança, é ainda necessária uma nova mentalidade, uma nova visão e postura frente ao mundo e um compromisso consciente com a pessoa humana.

O gestor tem sua parcela de contribuição e precisa compreender, no processo pedagógico, o papel fundamental do professor que é um dos principais condutores desse processo, pois, segundo Snyders,

Para progredir na cultura, o aluno necessita do filtro de uma personalidade; o acesso à satisfação cultural escolar passa por uma pessoa que conhece a satisfação cultural, sabe fazê-la partilhar e se esforça para viver a classe de maneira que ela seja partilhada. Um professor que vive as idéias que enuncia; nele, por ele as idéias são encarnadas – e é frequentemente assim que os alunos começam a levá-las em consideração (1993, p. 15).

As mudanças na postura pedagógica precisam ocorrer no conjunto das ações articuladas entre o indivíduo e o seu ambiente, compreendendo o ambiente com seus inúmeros fatores, além do professor e do aluno, como o currículo, o sistema de ensino e o papel da comunidade pois, ao se tratar da cultura tecnológica, nossa tendência é descontextualizar, levando em consideração apenas aspectos de ordem técnica e desconsiderando o impacto que isso causa no indivíduo, na sociedade e no meio ambiente.

Com isso, vislumbra-se um novo pensar e agir na escola, na sociedade e sobre as relações sociais e o ambiente em que vivemos, bem como uma nova concepção de

escola, cujo local do saber passa a estar associado a formação para o trabalho e à busca da felicidade.

O computador é um dos recursos que poderão contribuir para esse processo de modo muito significativo. Além de favorecer as habilidades e potencialidades dos alunos, incita a necessária compreensão que o professor deve ter da sua finalidade para a educação.

Nos ambientes informatizados, tanto no ensino superior quanto no ensino básico, professor e alunos exercem o papel de mediadores quando encaminham alternativas, apresentam respostas imediatas a dúvidas, procuram se mobilizar no exercício do uso do computador para se contactarem e propõem novas atividades no mesmo período de outras. Ambos dinamizam o ambiente, tornam-se provocativos. Quer dizer, há uma mediação pedagógica que se efetiva continuamente.

Podemos entender mediação pedagógica, como “[...] um processo comunicacional, conversacional, de co-construção, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e de conteúdos a serem trabalhados, bem como incentivar a construção de um saber relacional, gerado na interação professor/aluno.”(MORAES, 2000, p. 9).

Essa mediação resulta da atuação entre sistemas interdependentes, como por exemplo, entre educador/educando, teoria/prática, razão/emoção, etc. Ambos estão num constante interagir, complementando-se uns aos outros e crescendo coletivamente.

Por esse motivo, as relações existentes no ensino por meio do computador começam a se diferenciar do

ensino tradicional. O professor dá importância e dedica maior atenção a cada aluno. Sente-se cada vez mais próximo de todos e, ao mesmo tempo, de cada um, pois tem condições de atendê-los individualmente.

O aluno percebe que seu texto foi lido quando obtém uma resposta; a partir daí, começa a conhecer o valor do que expõe. Isso se constitui numa nova forma de ensinar e aprender, na qual a tecnologia bem utilizada promove a interação. Nesse processo, o que está sendo construído é o diálogo, a troca, o incentivo, favorecendo os processos de construção do conhecimento.

Uma das vantagens que esse tipo de educação oferece é o fato de que os alunos podem ser ouvidos e melhor conhecidos pelo professor, o que facilita ao professor reconhecer e aplicar novas estratégias aos alunos com dificuldades de aprendizagem. No ensino tradicional, o tempo é marcado por conteúdos e não permite aquela troca e uma aproximação maior, principalmente quando o número de alunos é grande.

Outro aspecto a mencionar é o fato de a escrita se tornar um referencial para haver participação e comunicação. A exigência da forma escrita favorece o desenvolvimento das idéias num texto formal que deverá ser bem redigido, articulado e completo para ser compreendido pelos demais. A grande dificuldade dos estudantes e até mesmo de professores, além de ler, é escrever. Essa forma de ensino melhora a própria comunicação e o uso da linguagem em todos os níveis.

Esses aspectos parecem tornar a aprendizagem por meio do computador menos fragmentária, pois a

possibilidade de articulação entre as partes e a visão do todo demonstra uma nova perspectiva para o ensino e para a aprendizagem.

A relação entre professor e aluno nos ambientes informatizados de aprendizagem pode propiciar, também, uma aprendizagem colaborativa que contempla a interdependência e a interrelação. Essa relação, sendo de parceiros que colaboram e constroem juntos, respeita, ao mesmo tempo, a individualidade e a diversidade presentes.

Aprendizagem colaborativa é um processo de reestruturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades que já pertencem. O acesso a uma comunidade depende da aquisição de características especiais dos membros desta comunidade. A mais importante delas é a fluência na linguagem que constitui a comunidade. (ALCÂNTARA, 2001, p. 01).

Entendemos que um dos objetivos mais relevantes nesse trabalho esteja relacionado a um novo modo de pensar a educação, a sociedade, as relações sociais, o ambiente em que vivemos gerando, com isso, uma nova sociedade, na qual a escola possa ser o local da criatividade, do respeito às diferenças e da abertura ao novo.

O computador, na escola, sendo adequadamente utilizado, poderá oportunizar a reflexão sobre uma nova concepção da educação. É motivo de atenção o modo de pensar das pessoas, o nível das relações existentes entre cada indivíduo, as condições de vida da humanidade e do próprio planeta, as dificuldades econômicas e a expansão cultural, bem como o distanciamento, o isolamento e a solidão em que muitas pessoas passam a viver. O acesso às

informações, a troca de experiências local e global, o contato com outras culturas começa a fazer parte das preocupações e objetivos da educação.

A sociedade atual parece impor uma educação na qual a prática do professor necessita ser diferenciada. Trata-se de uma nova postura, um novo olhar, uma educação voltada para a importância das relações que compreende o universo e os seres na sua essência.

Masetto enfatiza que o que marca essa diferença é a "[...] atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser ponte entre o aprendiz e a aprendizagem." (1999, p.144).

Porém, essa atitude e comportamento não são suficientes enquanto permanecerem os mesmos paradigmas. O professor poderá se tornar um facilitador da aprendizagem, mas se o modo como concebe o mundo, como se relaciona com ele mesmo e com os demais seres, dentre eles o aluno, estiver baseado em referenciais cartesianos, sua prática será ainda mais nociva, pois a informática traz consigo um potencial superior às demais tecnologias existentes na escola.

Existem outras alternativas que procuram romper com a idéia do ensino fragmentário e descontextualizado, propondo uma aprendizagem sem currículo (PAPERT, 1994) ou ainda o currículo em ação (FREIRE, 1992). A tecnologia pode ser tratada no âmbito das relações sociais a partir de seu uso na escola como elemento que favorece uma visão mais ampla do mundo, pois não apresenta um

problema técnico, mas um problema social que exige reflexão, discussão e mudança.

Portanto, a inserção do computador no meio social e na escola procura modificar as concepções de tempo e espaço, bem como as formas de comunicação e organização entre os indivíduos, nesse último caso, professor e alunos.

A perspectiva de reversão do quadro social seria mais plausível se os elementos que compõem a escola concebessem e utilizassem a tecnologia para promover o desenvolvimento humano, intensificando a informação e a comunicação entre as pessoas, democratizando o acesso ao conhecimento às classes sociais menos favorecidas, organizando grupos de estudos sobre os problemas mais emergentes a fim de realizar programas de cooperação, etc.

Essas seriam algumas contribuições que o uso da tecnologia na escola poderá trazer à sociedade como um todo.

Considerações finais

A educação atual necessita ajudar o indivíduo a reencontrar a sua essência como objetivo central e, partindo dessa visão, avançar na busca de seu bem-estar e felicidade em interação harmônica com a natureza, com a tecnologia e com os produtos da cultura humana.

Para Puebla (1995), só sobreviveremos se aprendermos a elaborar um novo paradigma, no qual cooperar seja mais importante que competir; em que haja igualdade de oportunidades, uma realidade e não um mero enunciado; em que construamos pontes de união entre os

pensamentos e as ações, sem nos limitarmos ao relativo ponto de vista. A partir da resolução pacífica dos conflitos e do prazer de sentir e viver a paz, semearmos a base para uma futura paz mundial.

A grande crise que vivemos hoje é, ao mesmo tempo, uma grande oportunidade para reencontrar a pureza da vida com a autenticidade e a sinceridade daquelas almas que não se confundiram com o egoísmo e com a competitividade de nossa época e que esperam o reencontro do homem com seu ser interior.

Quando aprendemos a viver em nossa essência de valores humanos, amamos sem egoísmo, compreendemos, toleramos e compartilhamos. Este novo homem, em permanente processo de construção, ama. Ama a vida em todas as suas manifestações. Nutre-se da verdade e da retidão. Busca a paz como manifestação autêntica do ser humano. Condena a violência e privilegia atitudes, gestos, palavras e pensamentos que conduzem a não-violência. Afronta com valentia e decisão o reencontro com a dimensão positiva do ser, construindo a partir daí um novo paradigma para a humanidade.” (PUEBLA, 1995, p. 56).

Claparede (ap. GADOTTI, 1996) insistia que, para se formar um bom adulto, deve-se começar a formar uma boa criança. Muito se pode fazer para o desenvolvimento holístico dessa criança que levará valores de vida aos papéis de cidadão, pai ou mãe de família, trabalhador/a, líder, etc. Esse ser integral desenvolverá seu projeto de vida individual e social, histórico e transcendental, inteligente e livre, dando sentido à tarefa institucional educativa dirigida à formação da pessoa, à promoção do bem estar comum e à construção desse mundo mais humano.

Portanto, ao se falar em desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento humano, tem-se em mente um caminhar em conjunto, em que o primeiro está a serviço do segundo, ou seja, os produtos gerados pela tecnologia devem contribuir para a preservação e conservação da vida. E isso é algo que se impõe hoje para todas as pessoas em qualquer situação que se considere e, em especial, na escola, local da formação de uma visão de mundo e de sociedade com possibilidades bastante favoráveis à mudança. Desafio este nas mãos de uma gestão escolar responsável e comprometida com o desenvolvimento.

ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. **Filosofando – introdução a filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.

ARENDT, H. **A condição humana**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação – rumo a sociedade aprendente**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOFF, L. **Ecologia, mundialização e espiritualidade**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

DREIFUSS, R. A. **A época das perplexidades**. Mundialização, planetarização, globalização: novos desafios. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis: 2000

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989. (Coleção Debates).

LASZLO, E. **Conexão cósmica – guia pessoal para a emergente visão da ciência**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MADURO, O. **Mapas para a festa – reflexões latinoamericanas sobre crise e o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MASETTO, M. Composição e dinâmica de um projeto: a articulação das novas tecnologias e da interdisciplinaridade na formação de professores. In: FAZENDA, I. (org.) **Interdisciplinaridade e novas tecnologias** – formando professores. Campo Grande: UFMS, 1999.

_____. Cultura educacional e gestão em mudança. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs.) **Gestão educacional e tecnologia**. Campinas: AVERCAMP, 2003. P. 69-82.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos** – autopoiese – a organização do vivo. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Mediação sob o enfoque sistêmico**. São Paulo: PUC, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem feita** – repensar a reforma – reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E., KERN, A. M. **Terra-pátria**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1996.

PAPERT, S. **A máquina das crianças** – repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

PUEBLA, T. **Educar com o coração**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VARGAS, M. **Metodologia da pesquisa tecnológica**. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

Gestão escolar: controle financeiro e patrimonial

Resumo

Esta unidade tem por objetivo analisar questões fundamentais e os novos desafios afetos à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Muitos destes desafios já se acham reconhecidos conceitualmente embora, em muitos casos, sejam trabalhados apenas genericamente pela comunidade educacional. Considerando as tendências atuais, administrar uma instituição escolar significa democratizar, ou seja, trabalhar em conjunto com a equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, membros do conselho escolar e membros da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) formando, assim, uma comunidade escolar e tornando a administração escolar mais eficaz. O Administrador Escolar também pode ser chamado de Gestor Escolar pois, devido ao seu gerenciamento, assume a responsabilidade sobre as atividades desenvolvidas e sobre os atos praticados na gestão devendo, portanto, possuir conhecimento amplo de tudo o que está relacionado a essa entidade. Ao entender essa concepção, chega-se às tendências atuais, nas quais o administrador, agora chamado gestor, trabalha em conjunto com toda a comunidade escolar, tornando-a democrática. Ao se referir ao papel da direção escolar ou administração, vem a preocupação decorrente do pouco preparo prático desses gestores. No Brasil, não há um curso com formação específica para esse cargo e os que assumem tal função, muitas vezes, são docentes que atuam na sala de aula e oriundos de diversos cursos. Identifica-se como campo de atuação do diretor as atribuições impostas pelas normas legais e a necessidade de ser capaz de encontrar respostas para uma grande quantidade de questões práticas, tais como: prestação de contas, processos individuais, relatórios, tarefas com prazos definidos pelos órgãos superiores entre outros. Enfim, o diretor é o ponto de referência na escola, pois é responsável por todos os resultados operacionais. Compreende-se a necessidade de acompanhar a atuação desse profissional, pois as exigências são grandes para o cargo, já que há uma série de orientações que se fazem necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Controle. Planejamento. Financeiro. Patrimonial.

1. Introdução

Considerando as tendências atuais, administrar uma instituição escolar significa democratizar, ou seja, trabalhar em conjunto com a equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, membros do conselho escolar e membros da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), formando assim, uma comunidade escolar e tornando a administração escolar mais eficaz.

O Administrador Escolar também pode ser chamado de Gestor Escolar e, devido ao seu gerenciamento, assume a responsabilidade sobre as atividades desenvolvidas e os atos praticados na gestão devendo, portanto, possuir conhecimento amplo de tudo o que está relacionado a essa entidade.

Para entender o funcionamento do setor financeiro e patrimonial de uma instituição escolar, faz-se necessário conhecer como se deu a evolução da administração ou gestão escolar ao longo dos tempos, uma vez que a administração está voltada ao financeiro, e a gestão está mais voltada à educação. Ao entender essa concepção, chega-se às tendências atuais, nas quais o administrador, agora chamado gestor, trabalha em conjunto com toda a comunidade escolar, tornando-a democrática.

Ao se referir ao papel da direção escolar ou administração, vem a preocupação, com relação ao pouco preparo prático desses gestores. No Brasil, não há um curso

com formação específica para esse cargo e os que assumem tal função, muitas vezes, são docentes que atuam na sala de aula e oriundos de diversos cursos.

1.2 Administração ou Gestão Escolar

Esta unidade tem por objetivo analisar questões fundamentais e os novos desafios afetos à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Muitos desses desafios já se acham reconhecidos conceitualmente embora, em muitos casos, sejam trabalhados apenas genericamente pela comunidade educacional.

1.2.1 Conceitos de Administração ou Gestão Escolar

Discutir Administração ou Gestão Escolar leva à reflexão acerca do conceito de administração em geral e, também, à compreensão da história da gestão, pois as transformações econômicas e tecnológicas, bem como os princípios, funções e maneira de gerir interferem nas práticas sociais e educacionais.

O termo administração pode ser entendido como um conjunto de princípios, normas e funções que têm por fim ordenar os fatores de produção e controlar a sua produtividade e eficácia, obtendo determinado resultado.

Martins define que “[...] a administração é como o processo de planejar para organizar, dividir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais visando à realização de objetivos.” (1991, p. 14).

Observa-se que esse conceito está carregado de significados como: controle, produtividade e eficiência, características do modo de produção capitalista. No entanto administração, enquanto atividade essencialmente humana, nasceu antes de a sociedade se organizar a partir do ideal capitalista.

Para Oliveira (1995, p. 26),

A administração é um sistema estruturado e intuitivo que consolida um conjunto de princípios, normas, funções para alavancar harmoniosamente o processo de planejamento de situações futuras desejadas e seu posterior controle de eficiência e produtividade, bem como a organização e direção dos recursos empresariais para os resultados esperados, com a minimização de conflitos interpessoais.

O autor conceitua a administração dentro do setor empresarial, o qual tem por objetivo o planejamento e o controle, visando principalmente à produtividade, o que difere, em partes, da administração dentro do contexto escolar, pois o objetivo desta é a produtividade da formação do ser humano, melhoria de materiais pedagógicos e da estrutura escolar bens móveis e imóveis adquiridos.

Paro define administração escolar como “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” Assim todos os princípios e todas as funções da administração estão diretamente relacionados aos fins e à natureza da organização social em qualquer realidade e, ao mesmo tempo, determinados por uma dada sociedade. (1996, p. 35).

1.2.2 A Administração ou Gestão dentro de uma instituição social

Considerando que o eixo de análise nas entidades de ensino é a Administração Escolar, falta uma concepção que considere as particularidades da escola.

Nas escolas abordam-se conceitos como: gestão da educação, gestão de sistema educacional, gestão de escola pública, gestão democrática e gestão de educação tendências atuais. Convém entender esses conceitos para depois, utilizá-los nas escolas.

1.2.2.1 Gestão da educação

Os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes, apresenta-se como sinônimo de gerência numa conotação neotecnista dessa prática e, em muitos outros momentos, gestão aparece como uma nova alternativa para o processo político-administrativo da educação.

Entende-se por gestão da educação o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.

1.2.2.2 Gestão de sistema educacional

A gestão de sistema implica ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns.

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência no exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal da cada escola.

1.2.2.3 Gestão de escola pública

Ferreira afirma que

[...] um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na raiz, a potência da transformação”, e ainda, que é necessário atuar nas escolas “[...] com o máximo de competência, a fim de que o ensino realmente se faça, a aprendizagem se realize, as convicções se construam no diálogo e no respeito e as praticas se efetivem no companheirismo e na solidariedade. (2000, p. 113).

Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos, com a finalidade de imprimir transparência às suas ações e atos e possibilitar, à comunidade escolar e local, a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos num processo de apresentar, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

A partir desses conceitos, compreende-se melhor a escola e a sua função social, pois destacam-se suas especialidades ao diferenciar a gestão escolar da administração empresarial.

A escola, como instituição social, deve ser administrada a partir de suas especialidades, ou seja, a

escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral, e, particularmente, da administração empresarial.

A instituição escola pública, criada para ser espaço de formação dos dirigentes da sociedade, tornou-se o local universal de formação de homens e mulheres.

A educação é entendida como um processo de criação, inovação e apropriação da cultura, historicamente produzida pelo homem. A escola torna-se espaço privilegiado de produção e transformação do saber sistematizado, de práticas educativas, de formas de atingir os objetivos da instituição que é formar sujeitos participativos, críticos e criativos.

Existem concepções que permeiam as discussões acerca da administração educacional, as quais permitem identificar e discutir os argumentos utilizados pelas escolas teóricas que defendem a especificidade da gestão escolar e questionam o emprego linear, na educação, dos princípios utilizados na administração em geral.

1.2.2.4 Gestão democrática

Quando se fala em democracia, logo vêm à mente os princípios que a regem, ou seja, liberdade, igualdade e justiça social.

Para Freire “[...] uma rede pública pode ir criando em sistema as condições de ser democrática, na medida em que, mobilizando-se e organizando-se, lute contra

o arbítrio, supere o silêncio que lhe está sendo imposto.” (2000, p.25)

A gestão democrática é regida pela Constituição Federal (CF), art. 206, e na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), art. 30, que defende a participação de todos os profissionais de educação na elaboração da proposta pedagógica, como a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares e equivalentes.

A relação entre as pessoas é uma relação horizontal, ou seja, entre iguais. Dessa forma, não se deve negar ao outro, caso contrário, estará negando a si próprio. Deve-se reconhecer os direitos dos outros, pois assim os seus também serão reconhecidos.

Gestão democrática é o processo político através do qual as pessoas, na escola, discutem, deliberam e planejam; solucionam problemas e os encaminham; acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Esse processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações, aos sujeitos da escola.

A equipe pedagógica é dirigente, na medida em que é responsável por articular o conjunto dos envolvidos diretamente na atividade- fim da escola, no planejamento das ações que levem à realização da função da escola. Os envolvidos na educação articulam o trabalho coletivo em função da sua especialidade, qual seja o

método, a organização do conhecimento em forma do saber escolar didaticamente orientado à construção do conhecimento para o aluno.

Esse trabalho se realiza de forma plena se a articulação entre equipe pedagógica, coordenação política e administração da escola for construída em sentido democrático, pois junto com a democratização da economia e da política, a democratização da educação e da escola, através da universalização, da gratuidade e da permanência é uma exigência para emancipação de todos os indivíduos envolvidos na sociedade. Nesse sentido, a participação de toda a comunidade: estudantes, pais, funcionários, professores, pedagogos e direção da escola, não é uma concessão, mas uma prática que expressa princípios que influenciam na qualidade da educação e estão vinculados a um projeto coletivo por uma sociedade não excludente.

A democratização de gestão do sistema educativo e da escola é um princípio articulado ao caráter público dessa atividade, que deve ser mantida pelo estado sendo que este, também, precisa ser democratizado. Isso implica a democratização da educação ocorrida na última década, e na efetiva existência de mecanismos de acompanhamento, controle e definição das políticas educacionais, bem como da organização do trabalho educativo na escola com participação de todos.

A gestão democrática é uma prática cotidiana que contém o princípio da reflexão, da compreensão e da transformação, que possibilita uma construção coletiva, com a participação de toda comunidade escolar, através do

Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF, Grêmios Estudantis e Reuniões Pedagógicas.

1.3 Gestão da educação: tendências atuais

A concepção de administração empresarial tem sido apresentada como parâmetro para a gestão educacional compreendendo os problemas da escola como meramente administrativos. Sua solução, portanto, está no uso de métodos e técnicas oriundos das teorias das escolas de administração.

Segundo os defensores dessa concepção, a gestão é entendida como direção, ou seja, como a utilização racional de recursos na busca da realização de determinados objetivos. Isso requer uma adequação dos meios aos fins a serem alcançados. Logo, se os objetivos são ganhos imediatos de novos mercados e consumidores, as ações da direção da empresa se pautarão por eles.

No entanto, há outra concepção de gestão educacional, derivada não dos objetivos do mundo comercial e competitivo, mas da natureza, das funções, dos objetos e dos valores das escolas, alicerçados no campo da formação humana e sociocultural. A maneira de conduzir uma escola reflete, portanto, os valores, concepções, especificidades e singularidades que a diferenciam da administração capitalista.

Assim, os objetivos da organização escolar e da organização empresarial não são apenas diferentes, mas antagônicos. A escola objetiva o cumprimento de sua função de socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, ao passo que a

empresa visa à apropriação desse saber na produção do capital, para manter a hegemonia do modo de produção capitalista.

A escola, enquanto organização social, é parte constituinte e constitutiva da sociedade na qual está inserida. Assim, estando a sociedade organizada sob o modo de produção capitalista a escola, enquanto instância dessa sociedade, contribui tanto para manutenção desse modo de produção, como também para sua superação, tendo em vista que é constituída por relações contraditórias e conflituosas estabelecidas entre grupos antagônicos.

A possibilidade de construção de práticas de gestão na escola, voltadas para a transformação social com a participação cidadã, reside nessa contradição em seu interior. Desse modo, a gestão escolar é vista por alguns estudiosos como mediação entre os recursos humanos, materiais, financeiros, pedagógicos, existentes na instituição escolar, e a busca dos seus objetivos, não mais o simples ensino, mas a formação para a cidadania.

A gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos objetivos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências de aprendizagem de cidadania.

O caráter mediador da administração manifesta-se de forma peculiar na gestão educacional, porque aí os fins a serem realizados relacionam-se à emancipação cultural se sujeitos históricos, para os quais a apreensão do saber se apresenta como elemento decisivo na construção de sua cidadania. (PARO, 1996, p. 27).

Assim, a gestão escolar está voltada para a transformação do poder na instituição escolar e nas demais organizações, primando pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada.

1.4 A direção escolar e a administração escolar

A direção escolar é tarefa fundamental, tanto no conjunto das atividades administrativas de uma unidade escolar, como no conjunto das atividades ao nível do sistema escolar geral, uma vez que dela depende tanto a realização de objetivos e necessidades sociais mais próximas (da localidade em que se insere), como a realização de objetivos educacionais mais amplos (fins sociais da educação, em termos nacionais ou mesmo universais), aos quais se subordinam os primeiros. (ALONSO, 1978, p. 4)

A tarefa da direção escolar é fundamental e não pode ser vista isoladamente, mas sim como um elemento orientador de todo o processo de mudança indispensável para a renovação da educação.

O diretor escolar é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, articulador da diversidade, para dar-lhe unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção segura na formação de seus alunos.

Atualmente, o diretor de escola é chamado a admitir seu papel político frente aos desafios exigidos pelo cargo. Além das atividades de administração escolar, o diretor na gestão, que abrange aspectos filosóficos e políticos. Deve-se considerar que esses aspectos vêm antes e acima da administração. A administração é uma das

formas de gestão, pois compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle.

Por ser o diretor o articulador da escola como um todo, vem a preocupação dos educadores que a assumem pois, na grande maioria das vezes, são pessoas sem formação na arte de administração. Teixeira faz estudos, no que diz respeito ao descaso com a formação de professores para assumir essa função.

É comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisa preparar o administrador. O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que na há administração no Brasil no sentido real de algo que possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. (TEIXEIRA, 1961, p. 31).

A falta de formação ou conhecimento na área tem levado os gestores eleitos a enfrentar muitas dificuldades, pois a administração é excessivamente burocrática e controladora.

A Teoria do Planejamento e Controle descreve que os gestores têm controle sobre o futuro da firma e que seu destino pode ser manipulado, isto é, planejado e controlado. Nessa visão, a qualidade das decisões do planejamento e controle gerencial é fator-chave do sucesso.

Assim, pode-se concluir que não adianta planejar o que não vai ser controlado, nem controlar o que não

se sabem como vai acontecer; o planejamento e o controle estão relacionados.

1.4.1 Controle

O controle tem a função de buscar a otimização dos resultados; consiste em conferir se as coisas estão de acordo com o que foi planejado.

Para Padoveze, o controle é um “[...] processo contínuo e recorrente que avalia o grau de aderência entre os planos e sua execução, compreendendo a análise dos desvios ocorridos, procurando identificar as causas e direcionando ações corretivas.” (2005, p. 28). Além disso, deve-se observar a ocorrência de variáveis no cenário futuro, visando assegurar o alcance dos objetivos propostos.

O controle é uma das funções básicas de um sistema contábil, e ele deve ser contínuo, para dar suporte às decisões e corrigir os desvios do planejamento. O controle depende de um planejamento para ser executado.

Controle é a função do processo administrativo que, mediante a comparação com padrões previamente estabelecidos, procura medir e avaliar o desempenho e o resultado das ações, com a finalidade de realimentar os tomadores de decisões, de forma que possam corrigir ou reforçar esse desempenho ou interferir em funções do processo administrativo, para assegurar que os resultados satisfaçam às metas, desafios e objetivos estabelecidos. (OLIVEIRA, 1995, p. 141).

O produto final do processo de controle é a informação.

Na consideração das informações que são necessárias para o controle, devem-se analisar alguns aspectos, como os tipos das informações, as fontes e a frequência dessas informações.

Portanto, para uma boa gestão financeira é necessário que haja:

- a) controle de Caixa;
- b) controle de contas a pagar;
- c) controle de contas a receber;
- d) controle de contas bancárias;
- e) repasses para a instituição;
- f) aplicação de recursos; e
- g) orçamento e projeções.

O controle de gestão é a ferramenta essencial para o desenvolvimento de qualquer organização, apresentando uma análise contínua dos resultados esperados, fornecendo aos gestores a realidade da empresa, permitindo a tomada de decisões que conduzam aos objetivos traçados no planejamento.

O controle de gestão possibilita uma visão clara dos acontecimentos efetivos, executa medições desses acontecimentos e aponta as distorções. Com base no desempenho encontrado, é possível trabalhar os objetivos em longo prazo. Para que o controle possa acontecer, é necessário que existam objetivos e metas a serem comparadas aos resultados, bem como ferramentas de controle operacional, gerencial e estratégico para o levantamento das informações. Sendo assim, é preciso que a pequena empresa organize, planeje e estabeleça os resultados que quer atingir e trabalhe para atingi-los.

1.4.2 Planejamento

O planejamento é um meio que programa as ações, estabelece as direções a serem seguidas, para que

resultados específicos sejam alcançados. Pode ser, ainda, definido como processo de reflexão que precede a ação e é dirigido para a tomada de decisão agora, com vistas ao futuro.

Características do planejamento:

- a) O planejamento antecede as atividades.
- b) O planejamento sempre existe em uma instituição.
- c) O planejamento deve ser um processo dinâmico, associado ao controle permanente. Quando não há planejamento, não pode haver controle.
- d) Ele tende a reduzir as incertezas e os riscos envolvidos nas decisões.
- e) Deve interagir permanentemente com o controle.
- f) Associado ao controle, o planejamento serve para a avaliação do desempenho da instituição e das áreas.

O planejamento é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de qualquer organização, pois quando uma organização planeja, decide antecipadamente qual risco está disposta a correr. Decidir antecipadamente constitui-se em possuir o controle do futuro.

1.4.3 Ferramentas de Planejamento e Controle

1.4.3.1 Orçamento

O Orçamento deriva do processo de planejamento da gestão, isto é, é um instrumento de planejamento e controle que antecede as atividades, para o devido acompanhamento e avaliação da gestão, visando otimizar a aplicação dos recursos materiais e monetários.

Para Padoveze, orçar significa “[...] processar todos os dados constantes do sistema de informação contábil de hoje, introduzindo os dados previstos para o próximo

exercício, considerando as alterações já definidas para o próximo exercício.” (2005, p.189). Portanto, o orçamento não deixa de ser uma pura repetição dos relatórios gerenciais atuais, só que, com os dados previstos. O interesse principal é estabelecer e coordenar objetivos para que esses sejam atingidos de forma eficiente e eficaz. Ele deve obedecer à estrutura informacional contábil.

O orçamento deve ser acompanhado, para que se possa visualizar até que ponto estão sendo cumpridos os planos estabelecidos e quais as variações que afetam as principais causas e os efeitos desse processo no conjunto de produção e vendas, na administração e nos resultados e desempenho da empresa.

1.4.3.2 Etapas da elaboração do orçamento

De forma simplificada, pode-se dividir o processo de elaboração de um orçamento em três etapas:

- a) planejamento das atividades operacionais: planos de ação a serem desenvolvidos;
- b) levantamento dos recursos necessários: infraestrutura: instalações, equipamentos, máquinas; financeiros; humanos: pessoas envolvidas em cada atividade;
- c) identificação das fontes de recursos, para execução dos planos.

1.4.3.3 Fonte dos dados

Os dados para elaboração do orçamento podem ser obtidos:

- a) de bases históricas: é feito um levantamento do que já foi gasto ou consumido em períodos anteriores. Ex.: consumo de material de limpeza nos meses anteriores; gastos com material esportivo no último ano.
- b) a partir de levantamentos: aqui, atualizam-se as

quantidades obtidas das bases históricas, pelos preços praticados no mercado, ou pela expectativa de preços a serem pagos. Ex.: qual o preço atual dos materiais de limpeza que serão consumidos.

c) a partir de projeções e estimativas: neste caso, planeja-se a atividade a ser desenvolvida e os materiais e recursos que serão utilizados nessa atividade. Ex.: um projeto de esportes, que exigirá compra de material esportivo, uniformes, equipamentos, etc. Projetam-se as quantidades e qualidades de cada item e estimam-se (até mesmo por meio de cotações) os preços a serem pagos nesses itens.

1.4.3.4 Horizonte de planejamento orçamentário

Diz respeito ao período de tempo que será envolvido pelo planejamento orçamentário. Teoricamente, pode-se dizer que existem orçamentos de curto prazo e orçamentos de longo prazo. Todavia, na prática, a definição do que é curto ou longo prazo é muito específica de cada instituição.

Normalmente, trabalha-se com orçamentos ou planos de aplicação mensais e anuais.

1.4.3.5 Amplitude do planejamento orçamentário

No que se refere à amplitude do orçamento, normalmente são feitos orçamentos específicos para cada atividade a ser desenvolvida; orçamentos dos gastos gerais de cada período (mês); e um orçamento consolidado. Também podem ser trabalhados, em separado, os orçamentos referentes a eventos específicos e que ocorrem uma vez durante o ano, e podem ser feitos orçamentos separados de acordo com as fontes de obtenção dos recursos.

1.4.3.6 Características do orçamento

- a) Projeção para o futuro: o que se espera fazer? Qual a situação esperada, após a implantação dos planos de ação programados?
- b) Flexibilidade na aplicação: um orçamento deve ser sempre flexível, aberto a atualizações e alterações. Todavia, é importante que tais atualizações sejam feitas com muita responsabilidade e com muito critério, a fim de não descaracterizar o orçamento original.
- c) Participação direta dos responsáveis: as pessoas que estarão envolvidas no desenvolvimento das atividades, ou que por ela serão responsáveis, devem ser envolvidas ou consultadas também no processo de elaboração dos orçamentos. Isso é feito porque, muitas vezes, têm mais conhecimento da atividade a ser desenvolvida do que quem elabora o orçamento; para que possa ser responsabilizada pela correta aplicação dos recursos e desenvolvimento da atividade, quando da fase de execução; para que se possam prever também planos alternativos de ação, caso os recursos obtidos não sejam no montante projetado.

1.4.3.7 Fluxo de caixa

Fluxo de caixa é o demonstrativo das entradas e saídas de recursos monetários de uma entidade, durante certo período de tempo. É considerado um dos principais instrumentos de análise, proporcionando ao administrador

uma visão futura dos recursos financeiros da empresa, integrando o caixa das contas correntes em bancos, contas de aplicações das receitas, despesas e as previsões e das decisões relacionadas à compra e venda.

Neste contexto, o fluxo de caixa tem-se apresentado como uma das ferramentas mais eficazes na gestão financeira. Como afirma Zdanowicz, o fluxo de caixa é “[...] o instrumento que permite ao administrador financeiro planejar, organizar, coordenar, dirigir e controlar os recursos financeiros de sua empresa para um determinado período”. (1998, p. 19).

O fluxo de caixa possibilita ao gestor programar e acompanhar as entradas (recebimentos) e as saídas (pagamentos) de recursos financeiros, de forma que a empresa opere de acordo com os objetivos e as metas determinadas, a curto e a longo prazo. A curto prazo, para gerenciar o capital de giro e a longo prazo, para fins de investimentos.

Na visão de Welsch (1996, p. 255-256), o planejamento e o controle de disponibilidades, normalmente, estão relacionados a três dimensões temporais diferentes: 1) Planejamento a longo prazo, quando a ocorrência de fluxos corresponde às dimensões dos projetos de investimento e à dimensão temporal do plano de resultados a longo prazo; 2) Planejamento a curto prazo, quando a ocorrência de fluxos está enquadrada no plano anual de resultados. 3) Planejamento operacional, em que as entradas e saídas de caixa são projetadas para o mês, a semana ou o dia seguinte.

Para que o fluxo de caixa seja eficiente durante sua execução, é necessário considerar as funções de planejamento e controle de todas as atividades operacionais, para o período que está sendo projetado.

A empresa que mantém seu fluxo de caixa atualizado, pode ter uma dimensão, com maior facilidade, do volume de entradas e desembolsos dos recursos financeiros.

Tipos de fluxo de caixa:

- a) Históricos: quando elaborados, durante e após a ocorrência dos recebimentos e pagamentos, a partir dos eventos efetivamente realizados e com base nos documentos obtidos nessas transações. Ex: Notas fiscais, recibos, cópias de cheques, extratos, depósitos.
- b) Estimados: quando elaborados antes da ocorrência dos fatos, projetando-os. Trata-se do orçamento de caixa. Aqui, aplicam-se os conceitos anteriormente trabalhados. Ex: Previsões de entrada de dinheiro, obrigações a pagar, compras a efetuar.

Por ser um instrumento de planejamento, o fluxo de caixa está sujeito a uma natural incerteza, portanto, devem-se buscar metas de acerto, pois, do contrário, tenderá a se tornar mais um dos muitos relatórios burocráticos existentes na escola. Normalmente, uma maneira de melhorar a aplicabilidade das projeções do fluxo de caixa é utilizar, ao mesmo tempo, várias estimativas, tais como: a otimista, a provável e a pessimista, assim, as decisões

podem ser tomadas com mais convicção, com base numa faixa de valores, entre mínimo e máximo.

1.4.3.8 Período de apuração ou projeção de caixa

O período de tempo a ser considerado, tanto na elaboração do Fluxo de Caixa quanto na sua projeção, depende da necessidade e do volume de informações e de movimentação ocorrida ou a ser projetada.

Pode ser feito fluxo de caixa: diário, semanal, mensal, trimestral, anual, etc.

É importante considerar que, à medida que se adotam períodos de tempo maiores a serem abrangidos pelo Fluxo de Caixa, mudam as características das informações a serem obtidas. Perde-se, por exemplo, capacidade de comparabilidade entre um período e outro e, operacionalmente, as informações podem não ser tão úteis, por estarem mais distantes no tempo. Por exemplo: quando se elaboram fluxos de caixa mensais, pode-se comparar os ingressos de recursos, de uma determinada fonte, de um mês para outro. A análise de todos os fluxos mensais permite a identificação da sazonalidade, ou seja, em que períodos os ingressos são maiores ou menores. Isso também pode ser feito durante o mês, segmentando o fluxo em semana, decêndio, etc.

1.5 A Gestão Escolar: setor Financeiro e Patrimonial

Devido às características pessoais dos gestores ou administradores escolares, elabora-se esse material de

apoio, com o objetivo de trazer benefícios e sanar dúvidas sobre o funcionamento escolar, dentro do contexto do setor financeiro e patrimonial, entendendo que a escola necessita de recursos para sua manutenção e que esses recursos são provenientes do Governo Federal, Estadual, Municipal e recursos obtidos e vinculados à APMF, através de recursos próprios obtidos.

1.5.1 Controle Patrimonial

O patrimônio deve ser atualizado e monetariamente controlado; seus bens imobilizados são depreciados e isso tem que ser contabilizado. O controle dos bens móveis à disposição da unidade escolar é de extrema importância, sendo esse acompanhamento feito de forma contínua.

Denomina-se gerenciamento a forma como é administrado o cadastro e como o Diretor mantém esse cadastro sob sua responsabilidade e controle, pois sendo um bem público, todo e qualquer movimento deve ser devidamente registrado.

Todo material que está na escola tem um número de identificação que representa o patrimônio. O cadastro ou inventário de bens é tudo que está escrito no sistema de controle da escola, e é organizado pelos números do patrimônio.

É muito importante ter o cadastro atualizado, pois ao fazer uma solicitação do material para o Estado, a análise é feita, tendo como critério, o contido no sistema patrimonial, comparando o solicitado com o que tem na escola.

Toda e qualquer movimentação de bens efetuados no setor de patrimônio é automaticamente atualizada no cadastro.

1.5.2 Recebimento de bens

Os bens podem ser recebidos:

- a) diretamente das Secretarias de Educação;
- b) através de promoções da APMF, por meio de recursos próprios;
- c) como verba repassada pelas Secretarias de Educação ou outros órgão estatais;
- d) em forma de compartilhamento dos equipamentos com o Município, podendo o Estado usar os bens da prefeitura ou vice-versa.

O proprietário do material sempre será quem o forneceu, pois o patrimônio escolar é um bem público sob a responsabilidade da Direção Escolar.

Para cada movimentação existe um formulário próprio e adequado, por isso é preciso que a informação em cada documento seja precisa em termos de números e códigos. Por exemplo: ao digitar o número de patrimônio, o sistema informa o que é, onde está e como está, e quando foi incorporado ao acervo e, ainda, se agrupado, quantos são.

Basicamente existem apenas 3 tipos de movimentação: incorporação, desincorporação e atualização dos bens.

1.5.2.1 Incorporação

Significa a implantação do bem no cadastro da escola recebendo, nesse ato, o número de patrimônio.

O Quadro 1 apresenta os motivos pelos quais os bens podem ser incorporados ao patrimônio, e os documentos que se fazem necessários para essa incorporação. O motivo segue relacionado ao documento necessário, em ordem numérica.

QUADRO 1 - INCORPORAÇÃO DE BENS

| MOTIVO | DOCUMENTO |
|--|--|
| 1. Transferência de bens agrupados de um estabelecimento a outro, observando que a quantidade transferida não é total de material patrimonial. | 1. GMB/RI-AGRS: guia de movimentação de bens acompanhada do relatório de implantação de agrupados, da escola que recebe o equipamento |
| 2. Fundo Rotativo. | 2. RI/FUNDO ROTATIVO: relatório de implantação/fundo rotativo |
| 3. Doação – a escola recebe | 3. RI/AGRS E RI/INDS: relatório de implantação agrupados e individualizados |
| 4. Compra com arrecadação própria da APM | 4. RI/AGRS E RI/INDS: relatório de implantação individualizados e agrupados |
| 5. Compartilhamento com equipamento municipal | 5. RI/AGRS E RI/INDS: relatório de implantação |

1.5.2.2 Desincorporação

Significa a saída do bem do cadastro, isto é, a partir deste ato, o bem não mais constará do cadastro da escola.

O Quadro 2 apresenta os motivos pelos quais os bens podem ser desincorporados do patrimônio, e os

documentos que se fazem necessários para essa desincorporação. O motivo segue relacionado ao documento necessário, em ordem numérica.

QUADRO 2 - MODELO DE DESINCORPORAÇÃO DE BENS

| MOTIVO | DOCUMENTO |
|----------------------------------|---|
| 1. Transferência | 1. GMB/RI/AGRS: guia de movimentação de bens acompanhada do relatório de implantação de agrupados, da escola que recebe o equipamento. |
| 2. Inservibilidade | 2. TDI: Termo de Inservibilidade |
| 3. Roubo | 3. BO / CERTIDÃO NEGATIVA: Boletim de Ocorrência e Certidão Negativa |
| 4. TCU | 4. TCU: termo de cessão e uso |
| 5. Sinistro | 5. Ofício |
| 6. Transferência | 6. GMB/RI/AGR: Guia de Movimentação de Bens acompanhada do relatório de implantação de agrupados, da escola que recebe o equipamento |
| 7. Inservibilidade | 7. IBP: Indicativo de Baixa Patrimonial |
| 8. Roubo | 8. BO/IBP: Boletim de Ocorrência e Indicativo de Baixa Patrimonial |
| 9. Cessaçã o de compartilhamento | 9. Ofício |
| | 10. IBP: Indicativo de Baixa Patrimonial |

1.5.2.3 Atualização dos bens

O patrimônio deve ser atualizado e monetariamente controlado. Para a atualização dos bens, cada bem pertence a uma classe que deve ser mencionada na planilha de atualização, cujo número pode ser consultado nas plaquetas ou através de consulta ao patrimônio.

Para declarar um bem como inservível, é necessária uma comissão, à qual competirá fazer uma vistoria e, em seguida um termo, informando quais bens foram considerados inservíveis. No termo de inservibilidade deve constar a relação dos bens considerados inservíveis.

Devem ser discriminados por marca e modelo e, no termo, também deve constar o número do patrimônio, a quantidade dos bens, o motivo da inservibilidade e a data em que o bem foi recebido. Lembrando que, para o bem se tornar inservível, primeiro deve passar por todas as etapas: ótimo, bom, regular, ruim, péssimo e então inservível.

1.6 Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar os principais aspectos sobre a gestão financeira e a gestão financeira e patrimonial de uma entidade de ensino. Além disso, não se pode deixar de lembrar a importância da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e do setor patrimonial de uma instituição de ensino.

Identificou-se a atuação do diretor, as atribuições a ele impostas pelas normas legais e sua capacidade de encontrar respostas para uma grande quantidade de questões práticas, tais como prestação de contas, processos individuais, relatórios, tarefas com prazos

definidos pelos órgãos superiores entre outros. Enfim, o diretor é o ponto de referência na escola; ele é responsável por todos os resultados operacionais.

Compreende-se a necessidade de acompanhar a atuação desse profissional, pois as exigências são grandes para o cargo, haja vista uma série de orientações que se fazem necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na Administração Escolar**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1978.

ASSAF NETO, Alexandre; SILVA, César Augusto Tibúrcio. **Administração do capital de giro**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF; Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n° 8.666/93, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia**. Goiás: Alternativa, 2003.

FERREIRA, Naura Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

FUNDEPAR. **Resolução n° 08, de 29 de maio de 1984: Aprova normas reguladoras para suprimento, aplicação e prestação de contas de recursos descentralizados à rede estadual do ensino de 1° e 2° graus, regular e supletivo**. Curitiba, 1984.

MARTINS, José Prado. **Administração Escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação.** São Paulo: Atlas, 1991.

MOTA, Fernando C. Prestes. **Teoria geral da administração: uma introdução.** 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1973.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Excelência na administração estratégica.** São Paulo: Atlas, 1995.

PADOVEZE, Clóvis Luis. **Controladoria estratégica e operacional: conceitos, estrutura, aplicação.** São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2005.

PARANÁ. Decreto nº 2.043, de 12 de janeiro de 1993. Regulamenta o Fundo Rotativo. **Diário Oficial do Estado nº 3929.** Curitiba, 13 jan. 1993.

_____. Lei nº 10.050, de 16 de julho de 1992. Cria o Fundo Rotativo. **Diário Oficial do Estado nº 3807.** Curitiba, 17 jul. 1992.

_____. Lei nº 14.267, de 22 de dezembro de 2003. Autoriza o Poder Executivo a criar o Fundo Rotativo nos Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais de Educação, nas Unidades Descentralizadas da Secretaria de Estado da Educação e nas Delegacias de Polícia. **Diário Oficial do Estado nº 6632.** Curitiba, 23 dez. 2003.

_____. Decreto nº 3.392, de 21 de julho de 2004. Institui o Fundo Rotativo nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual. **Diário Oficial do Estado nº 6776.** Curitiba, 21 jul. 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papirus, 1996.

RAUN, Fabio José. **Elementos de Iniciação a Pesquisa.** Rio Sul: Nova Era, 1999.

SILVA, Edna Lucia da. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração Escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n 84, 1961.

VEIGA, I. P.A. **Escola como espaço do Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Papyrus, 2000.

WELSCH, Glenn Albert. **Orçamento empresarial**. Tradução e adaptação à terminologia contábil brasileira de Antônio Zoratto Sanvicente. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

ZDANOWICZ, J. E. **Planejamento Financeiro e Orçamento**. 2. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.

Planejamento e estratégias em instituições de ensino superior: qualidade e satisfação

Resumo

O Planejamento e a estratégia em Instituições de Ensino Superior são fundamentais para o alcance dos objetivos organizacionais, incluindo a qualidade e a satisfação do seu quadro de funcionários e alunos. As pessoas são ativos que devam ser valorizados e desenvolvidos, e não recursos que devem ser consumidas. As pessoas representam investimentos dos quais as empresas devem esperar o retorno. Para ser bem sucedida, uma instituição educacional deve lidar eficazmente com seu público (segmentos) e gerar alto nível de satisfação. Estes públicos tornam-se os melhores divulgadores da instituição. A satisfação e a comunicação pessoal favoráveis atingem outros, tornando fácil atrair e atender maior número de pessoas. Esse estudo visa analisar a importância do gerenciamento estratégico de pessoas com fins ao alcance da satisfação do consumidor. Os resultados apontam que, para se atender aos padrões de qualidade, é necessário implantar uma gestão estratégica nas universidades para contribuir no processo de satisfação do alunado através da qualidade do ensino oferecido. Isso pode ser viabilizado através do planejamento e gerenciamento estratégico do pessoal administrativo e do corpo docente. Esse planejamento estabelece relação com os diversos personagens da vida escolar: alunos, professores, funcionários de apoio e direção escolar, pois as pessoas são a maior fonte geradora de vantagem competitiva das organizações do terceiro milênio.

Introdução

Um dos aspectos fundamentais no ambiente organizacional é o impacto da tecnologia como uma força dominante em nossas vidas. Com os computadores e equipamentos com tecnologia de ponta o trabalho jamais será o mesmo.

Diante desse contexto, a função da administração que mais vem sofrendo com as mudanças é a área responsável pela gestão de pessoas, pois um dos aspectos

mais importantes da gestão de pessoas é sua ligação profunda com a estratégia organizacional. Por outro lado, a estratégia de gestão de pessoas deve também incentivar e favorecer o alcance dos objetivos individuais dos funcionários.

As pessoas são ativos que a serem valorizados e desenvolvidos, e não recursos que a serem consumidos. As pessoas representam investimentos dos quais as empresas devem esperar o retorno.

As organizações surgem para aproveitar a sinergia dos esforços de várias pessoas que trabalham em conjunto. As pessoas planejam e produzem os produtos e serviços, controlam a qualidade, vendem os produtos, alocam os recursos financeiros e estabelecem estratégias e objetivos para a organização. Sem as pessoas é impossível a organização atingir seus objetivos.

A premissa básica da gestão de pessoas está na definição antecipada da força de trabalho pertinente à quantidade e a qualidade dos talentos necessários para a realização da ação organizacional futura, ou seja, como a gestão estratégica de pessoas pode auxiliar a impulsionar as estratégias organizacionais.

Diante do conjunto quase que infinito de forças ambientais que conduzem as organizações a reestruturarem seus processos, as instituições de ensino, hoje mais do que nunca, se veem induzidas a acompanharem as mudanças.

Universidades, Centro de Estudos e Faculdades que há alguns anos atuavam de forma passiva nas questões educacionais, principalmente nas relações com o mercado,

hoje estão sendo forçadas a serem pró-ativas em suas ações estratégicas, principalmente na identificação e satisfação das expectativas e necessidades de um mercado cada vez mais seletivo e exigente.

Na visão de Cobra “[...] as organizações deverão monitorar constantemente o ambiente (interno e externo) com objetivo de descobrir novas oportunidades, desenvolver vantagens competitivas e sustentar o crescimento“. (1992, p.123).

Nesse sentido, Franco (2000) identifica, nas Instituições de Ensino Superior – IES, os segmentos com os quais elas devem se relacionar: o segmento interno (corpo diretivo, pessoal técnico-especializado, pessoal administrativo e de apoio, professores e alunos), e o segmento externo composto dos candidatos ao vestibular, organizações empresariais, órgãos públicos, organizações não governamentais, organizações religiosas, escolas e colégios de ensino médio, outras IES públicas e particulares e a mídia.

No primeiro segmento considerara-se a cultura e clima organizacional; o marketing deve ser próprio, mais específico, respeitando as características individuais das IES. Para o segmento externo, são maiores as exigências de marketing, recomendando-se ações de marketing institucional.

Inseridos nos ambientes encontram-se os públicos da instituição que, segundo Kotler e Fox “[...] um público é constituído de um grupo distinto de pessoas e/ou organizações que tem interesse real ou potencial em afetar uma instituição”. (1994, p.42).

Portanto, para ser bem sucedida, uma instituição educacional deve lidar eficazmente com seus públicos (segmentos) e gerar alto nível de satisfação. Estes públicos tornam-se os melhores divulgadores da instituição. Sua satisfação e a comunicação pessoal favoráveis atingem outros, tornando fácil atrair e atender maior número de pessoas.

A premissa básica deste estudo é mostrar para a importância do gerenciamento estratégico de pessoas visando a satisfação do consumidor.

Qualidade no ensino superior e satisfação do consumidor

Stefano (2002) afirma que no Brasil, o foco para a qualidade do ensino nas Universidades é também objeto de inúmeras pesquisas e tem sido uma preocupação crescente do Ministério da Educação (MEC), das Instituições de Ensino Superior (IES), das organizações e de toda sociedade. O MEC criou um sistema de avaliação da qualidade baseado em um tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Castro, “[...] o grande desafio do século XXI será o alcance da qualidade e da equidade na educação e um indicador significativo é a avaliação como indutor da melhoria da qualidade do ensino”. (1999, p. 28).

O Ministério da Educação, desde meados da década de 90, deu grande ênfase à política de avaliação educacional, responsabilidade atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio

programas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), resultando na implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão; e, por fim, a reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação.

Yamashita (2000) destaca que o ENC é baseado num modelo de avaliação quantitativa do ensino superior a partir de indicadores de desempenho, para que os resultados obtidos se tornem generalizáveis dentro do escopo do curso. Os parâmetros a serem adotados dependem dos especialistas da área do conhecimento em questão. A avaliação de um curso é realizada pela condição de ingresso (oferta), pelo desenvolvimento (processo) e pelo produto final (conhecimento, habilidades e atitudes) do egresso, considerando-se indicadores de resultados qualitativos e quantitativos.

Por outro lado, a evolução de matrícula no ensino superior no Brasil é significativa pois, no período de 1997 a 1999, observa-se um crescimento anual médio da matrícula de 10%, com 1,94 milhão de alunos, em 1997, ampliando-se para 2,37 milhões de alunos, em 1999. No período de 1980 a 1989, houve um crescimento total de 10%; de 1980 a 1994: crescimento total de 2%; e de 1994 a 1999: crescimento total de 43%, de acordo com os dados do INEP/MEC, citados por Castro (1999). Por outro lado, a quantidade de alunos matriculados no ensino superior não garante qualidade no ensino e na formação de profissionais competentes, por isso são necessários instrumentos de

avaliação da qualidade no ensino em todos seus níveis e políticas públicas que exijam padrões mínimos de qualidade na educação.

De acordo com Andrade e Amboni (2002), os cursos superiores, em especial os cursos de administração, objetivando maior qualidade na formação dos egressos, devem proporcionar o desenvolvimento: de habilidades de comunicação e expressão; dos raciocínios lógico, crítico e analítico; de visões sistêmica e estratégica; de criatividade e iniciativa; da capacidade de negociação e de tomada de decisão; de liderança e trabalho em equipe.

Portanto, a somatória dos fatores de qualidade do ensino, pesquisa e extensão, aliados a um corpo docente e infra-estrutura que atendam às necessidades do meio social e, eventualmente, aos projetos deste ou daquele segmento da sociedade, imprimem ao currículo, antes que uma arquitetura rígida, uma construção organicamente articulada. Esta é também permeável às demandas de entradas e reentradas, tanto dos acadêmicos como de conteúdos que venham ao encontro das necessidades de um país em processo de definição; ainda, em busca de modelos institucionais que estejam mais próximos dos fatos e, por isso mesmo, mais aptos a fomentar-lhes a força criadora, segundo Griebeler (2000).

Yamashita afirma que “[...] atualmente, a maior preocupação se refere à qualidade percebida do ensino face aos objetivos desejados, em relação aos custos envolvidos” (2000, p.1). Dessa forma, não se discute mais se a avaliação nas IES será ou não será feita, mas como realizá-la, tanto no ensino e na pesquisa como na extensão

universitária. A avaliação nas IES fornece subsídios para se averiguar quão distante se está da situação desejável, permitindo ações para modificar a situação em direção ao parâmetro esperado.

Há bem pouco tempo, afirmar que uma instituição de ensino necessitava preocupar-se com o ambiente ou com o marketing poderia ser considerada uma heresia, porém, as pessoas, as estruturas e o próprio conceito de marketing mudaram.

A quantidade de públicos de uma instituição educacional é grande. Inseridas em um ambiente cada vez mais competitivo e exigente, as instituições necessitam atrair e atender seus públicos cada dia mais exigentes quanto à qualidade dos serviços prestados.

Buscar a satisfação do consumidor através de produtos com qualidade pode, aparentemente, ser uma tarefa fácil. Porém, a satisfação vem da qualidade do produto e/ou serviço que é oferecido. E qualidade é algo extremamente subjetivo.

Para uma instituição de ensino, o sentido da satisfação do consumidor será identificado sob perspectivas a longo prazo, ou como afirmam Kotler e Fox, ao buscar satisfazer seus mercados-alvo, a instituição educacional não pode ignorar sua missão e suas competências distintivas para fornecer quaisquer que forem os programas educacionais “quentes” do momento, principalmente não se deixando influenciar pela globalização ao ponto de perder de vista sua identidade e objetivos, “[...] pelo contrário, a instituição vai em busca de consumidores que estejam ou poderiam estar interessados

em suas ofertas e, assim, adapta estas ofertas para torná-las mais atraentes possível.” (1994, p.27-28).

Numa instituição de ensino o acadêmico, ao utilizar um determinado produto e/ou serviço, está exercitando o direito de buscar a realização dos seus planos de vida.

Neste sentido, Giglio, afirma que “[...] consumir é escolher, entre alternativas oferecidas pelo mercado, aquela que nos parece mais apropriada para suprir nossas expectativas. Escolher é deixar de lado alternativas, através de um processo de seleção” (1996, p.24). Portanto, para uma instituição de ensino, como em qualquer outra, o importante é não ser deixado de lado e sim ser a melhor alternativa.

Porém, “[...] a definição do que é qualidade é um importante passo para identificar como satisfazer plenamente os clientes” (1993, p.287), como afirma Vavra, ou seja, quem determina qual deve ser o padrão da qualidade dos produtos e serviços é o próprio cliente. O ponto de partida de um negócio bem sucedido é atender a essas exigências e expectativas.

Em sentido técnico, segundo Boone e Kurtz,

[...] a qualidade pode referir-se a aspectos físicos, como durabilidade e segurança, incluindo também o componente intangível da satisfação do cliente, a capacidade de uma mercadoria ou serviço de atender ou exceder as necessidades e expectativas do comprador. (1998, p.32).

De acordo com Kotler “[...] o cliente insatisfeito com a qualidade na maioria das vezes não reclama, muda de fornecedor” (1998, p.50). Mudar, hoje, de fornecedor,

em muitas situações implica, para o consumidor, dirigir-se a outra Instituição de Ensino Superior.

Os consumidores possuem um conjunto de necessidades e expectativas que não podem ser restritas à responsabilidade do *marketing*. A qualidade deve ser total: de produtos e de serviços. Para isso, faz-se necessário que a qualidade atinja a organização como um todo, portanto existe: qualidade pessoal, qualidade departamental, qualidade de produtos, qualidade de serviços e qualidade da empresa, atingindo todos os departamentos e níveis hierárquicos.

A base de todas as outras qualidades é a qualidade pessoal, pois a empresa só poderá apresentar produtos e serviços com qualidade se os funcionários forem possuidores de tal qualidade.

A grande dificuldade está em fazer com que a preocupação com a qualidade seja estendida a todos e não restrita a uma área específica. A visão limitada que muitas pessoas têm a respeito da organização, impedem que elas possam sentir a organização como um sistema total, na qual o sucesso do todo depende do desempenho das partes, e através do desempenho conjunto é que a organização poderá satisfazer as expectativas de seus públicos.

As instituições educacionais que respondem às necessidades do mercado têm como propósito criar satisfação diante de uma expectativa. Para Kotler “[...] a satisfação do consumidor é o resultado de sua experiência sobre o desempenho de uma empresa que atende às suas expectativas. A relação de expectativas e de

desempenho (resultado) é que vai determinar o nível de satisfação.” (1998, p.68).

A organização tem, como razão de ser, o atendimento das necessidades e expectativas do seu público-alvo. A razão de existência da organização está na satisfação dos clientes e atendimento de suas expectativas, fato esse que, através dos resultados, não vêm sendo focados pelas instituições analisadas.

Segundo Kotler e Fox (1994), a teoria de expectativa-desempenho afirma que a satisfação de um consumidor é uma função de suas expectativas em relação ao produto e do desempenho obtido com o mesmo.

Mesmo sendo difícil descrever qualidade, raramente o consumidor terá dúvidas ao experimentar qualidade superior ou inferior. E a sua opinião, mesmo sendo subjetiva, determinará a qualidade para terceiros.

Vavra identifica a satisfação como sendo “[...] a entrega de produtos ou serviços consistentes que atendam plenamente às necessidades e expectativas dos clientes”. (1993, p.41).

Ações estratégicas para alteração dos níveis de satisfação

Apontam-se diversas sugestões para melhoria dos níveis de satisfação dos alunos na Instituições de Ensino Superior.

Buscar um modelo de gestão acabado e tentar adaptá-lo às instituições de ensino não é tarefa fácil e, de certa forma, em alguns momentos, torna-se impossível, principalmente, ao considerar a dependência econômica extremamente delicada que as Instituições de Ensino tanto

públicas quanto privadas vêm atravessando. Porém, as mudanças são necessárias e condição única para a sobrevivência. Neste sentido, Tubino afirma que

O sentido não deve ser da qualidade para a Educação ou Universidade, mas ao contrário, da Educação ou Universidade para a qualidade. A proposição anterior seria a transferência simples de parâmetros gerais de qualidade para o processo de Educação ou Universidade, sem considerar os preceitos de Educação ou as finalidades da Universidade, como pontos de partida para o aprofundamento das discussões. (1997, p.1-2).

O caminho para o encontro da qualidade será mais ameno para aquelas organizações que conseguirem mudar todo um paradigma de existência dos homens, despertando a sensibilidade das pessoas que as compõem, como já afirmado anteriormente; a base da qualidade é a qualidade emanada pelas pessoas que compõem a organização.

Mintzberg et. al. (2000) propõe uma visão geral e integrada das principais escolas de “pensamento estratégico”. Demonstra os diferentes caminhos que uma organização pode percorrer na perspectiva de manter-se no mercado, gerar resultados positivos e tentar perpetuar-se.

Nesse sentido, a Universidade é uma instituição que se aprimorou no discurso falado e escrito a respeito das teorias de planejamento e sobre o próprio ato de planejar. De acordo com Menegolla e Sant’Anna (1996), nas últimas duas décadas, por razões históricas, vem sendo desenvolvida uma camuflagem institucional feita de planejamentos, organogramas e fluxogramas sofisticados, elaborados a partir das melhores teorias pedagógicas,

dentro dos melhores critérios científicos, destinados unicamente a “mostrar serviço”. Segundo os próprios autores, tais planejamentos têm demonstrado pouca funcionalidade, causa de uma radical aversão da classe educadora.

O planejamento das instituições de ensino superior deve ordenar, dinamizar e, assim, facilitar a ação; não dificultá-la, a ponto de comprometê-la. Planejamento é um dado cultural indispensável. E como tal, a deficiência não está nos planejamentos educacionais em si, mas ao que servem.

Menegolla e Sant’Anna (1996) afirmam que o planejamento deve estabelecer sua relação com os diversos personagens da vida escolar: alunos, professores e direção escolar, envolvendo, assim, todos os interessados nesse processo. O Planejamento para uma IES é meio e não fim em si mesmo. Serve a um fim específico: ordenar o processo educativo, integrando-o e imprimindo-lhe uma dinâmica evolutiva.

A idéia de se planejar uma instituição de ensino superior tem tido grande simpatia, pois todos os agentes envolvidos (governo, alunos, professores e mantenedoras), reconhecem que o ensino superior passou por grandes avanços, de importância econômica e social.

Em virtude dessas tendências e dos novos desafios que a universidade brasileira enfrenta, há que se reformular sua função e missão, definir novos enfoques e estabelecer prioridades para o futuro, que desencadeiem um processo de mudanças e desenvolvimento.

A competitividade exige uma mão de obra altamente capacitada e apta a absorver novas tecnologias. O momento exige comprometimento e motivação elevados. Nesse contexto, a gestão de pessoas atua de forma estratégica para o alcance dos objetivos organizacionais. Para Milkovic e Boudreau “As vantagens competitivas obtidas por uma empresa dependem das pessoas que trabalham nela.” (2000, p.132).

Preparar o indivíduo para enfrentar as mudanças junto com a empresa é um grande desafio que a própria empresa deverá abraçar para, só então, poder contemplar o alcance dos objetivos organizacionais.

As ações relacionadas à gestão de pessoas não podem ser vistas como segmentos isolados. Segundo Milkovich e Boudreau,

O planejamento de recursos humanos coleta e utiliza informações para apoiar as decisões sobre os investimentos a serem feitos em atividades de RH. Essas informações incluem os objetivos futuros, as tendências e as diferenças entre os resultados atuais e aqueles desejados. (2000, p.131).

Porém, as decisões quanto às ações sobre a gestão de pessoas envolvem algumas escolhas quanto aos investimentos necessários na função.

As decisões pertinentes ao Planejamento Estratégico de Pessoas, para Milkovich e Boudreau (2000, p.131-2), dependem de quatro questões-chaves como:

- Onde estamos agora? – Diagnóstico das condições organizacionais e externas e das respectivas características dos funcionários.
- Onde queremos estar? – Estabelecimento dos objetivos dos recursos humanos, baseados na eficiência e

na ética, de acordo com os interesses dos principais públicos da organização.

- Como chegaremos lá? – Escolha das atividades de recursos humanos e alocação dos recursos necessários.

- Como nos saímos? Onde estamos agora? – Avaliação dos resultados por meio do diagnóstico das novas condições, de acordo com os objetivos, e reinício do processo.

Portanto, o primeiro passo a ser tomado é a análise das atuais condições nas quais as instituições de ensino vêm ofertando seus serviços aos alunos de graduação em Administração.

Por meio dessa análise as instituições terão a possibilidade de identificar suas reais condições externas e internas, ou seja, poderão identificar as ameaças e as oportunidades advindas do ambiente externo e, no ambiente interno, seus pontos fortes e fracos decorrentes de recursos humanos, organizacionais e físicos.

O foco deste trabalho é o ambiente interno. Segundo Wright (2000, p.87), o caminho para vantagem competitiva sustentada é resultado da ação conjunta: recursos humanos, recursos organizacionais e recursos físicos.

Os recursos físicos e organizacionais estão estreitamente relacionados aos recursos humanos pois, os recursos físicos (instalações, equipamentos e tecnologia) e os recursos organizacionais (processos produtivos, estratégias, estrutura, cultura, sistemas de informações) são constituídos, elaborados, geridos e produzidos pelos recursos humanos disponíveis.

De acordo com Wright,

[...] os recursos humanos de cada empresa são singulares. Essa singularidade origina-se não só no fato de cada empresa empregar um conjunto diferente de seres humanos, mas também nas sinergias específicas que resultam da combinação dos recursos humanos de cada empresa com seus recursos físicos e organizacionais particulares. (2000, p.89).

Portanto, ao tentar reverter os resultados de insatisfação, as IES devem atentar para a base de seus pontos fortes e fracos, principalmente nos recursos humanos envolvidos no processo.

A ação estratégica sugerida está no investimento e na qualificação do quadro de funcionários por meio de treinamento e desenvolvimento de pessoas. O treinamento e o desenvolvimento pessoal resultarão, a médio e a longo prazos, no desenvolvimento organizacional.

Considerações finais

Desde o seu surgimento, a universidade passou por várias transformações. De certa forma, ela foi a principal responsável por transformações que ocorreram em vários setores e na sociedade. Porém, mesmo reproduzindo os ensinamentos através de teorias, técnicas e práticas, custou-lhe e, em alguns casos custa a ela até hoje, aceitar a necessidade de redirecionar seus objetivos.

De acordo com Stefano (2002), para se atender aos padrões de qualidade, é necessário implantar uma gestão estratégica nas universidades para que se contribua no processo de satisfação do alunado através da qualidade do ensino oferecido. Isso poderá ser viabilizado pelo planejamento e gerenciamento estratégico do pessoal

administrativo e do corpo docente. Esse planejamento deve estabelecer sua relação com os diversos personagens da vida escolar: alunos, professores, funcionários de apoio e direção escolar, pois as pessoas são a maior fonte geradora de vantagem competitiva das organizações do terceiro milênio.

O planejamento estratégico é essencial à sobrevivência das instituições de ensino superior, assegurando um mínimo de visão global e ação, a partir de uma definição adequada de suas finalidades (objetivos e metas), coerentes com os objetivos e estratégias regionais e nacionais. O planejamento estratégico propicia, também, que a organização, a otimização dos meios para a consecução de suas finalidades, conte com a participação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e mantenedora) na decisão de alocação dos recursos.

Dessa forma, é necessário identificar o que é padrão de qualidade e eficiência das instituições de ensino superior. São considerados, entre outros fatores, o credenciamento periódico, a qualificação de pessoal, a valorização do ensino de graduação, níveis baixos de evasão, o crédito educativo, educação a distância, a superação dos desequilíbrios regionais, os programas de fomento à pesquisa e extensão e a avaliação institucional.

O conceito de qualidade pode e deve ser incorporado às instituições de ensino superior. Na busca pela qualidade, são necessárias informações. Muitas informações não estão imediatamente à disposição quando necessárias. Mantê-las disponíveis e atualizadas a qualquer

momento pode despende um custo elevado fora do alcance de muitas organizações.

Para que isto ocorra, a organização pode recorrer à estruturação sistemática do SIM – Sistema de Informações de *marketing*, composto de pessoas, equipamentos e procedimentos para reunir, classificar, analisar e distribuir as informações necessárias, oportunas e precisas que fornecerão os dados aos responsáveis pela tomada de decisões.

Desconhecer a informação, ser conivente com o atraso na sua chegada ou com a apresentação de forma incompleta ou distorcida, podem conduzir as organizações a uma degeneração, pois as condições impostas pelo sistema exigem, cada vez mais, a eficácia das informações em todos os níveis, principalmente quando o objetivo é a satisfação do consumidor.

Dessa forma, Kanaane e Ortigoso afirmam que

diversos elementos necessitam ser cuidadosamente avaliados, entre eles, a forma como a organização interage com as pessoas, com a tecnologia, com os processos, com as interconexões (redes formais e informais de comunicação), assim como suas interfaces com o clima e a cultura organizacional e Os recursos presentes no cenário empresarial. (2001, p.57)

Outro ponto importante é o envolvimento de toda a organização no sentido de satisfazer as necessidades dos consumidores. Segundo Boone e Kurtz “o conceito de Marketing é uma orientação de toda a empresa para o consumidor, com o objetivo de obter sucesso de longo prazo” (1998, p.9-11).

Mc Carthy afirma que a

[...] qualidade significa a habilidade de um produto satisfazer às necessidades ou às exigências de um consumidor. Buscar a satisfação dos clientes é buscar a rentabilidade da organização. (1996, p.149).

Nesse sentido, a fonte de vantagem competitiva está mudando da tecnologia, patentes ou posições estratégicas para a maneira de uma empresa gerenciar seus funcionários.

Para Kanaane e Ortigoso,

[...] as pessoas são o ativo organizacional mais importante, embora a maioria das empresas ainda pouco faz para valorizá-las, assim como mantê-las informadas, compreender e dinamizar sua capacidade plena, gerar sinergia e tornar o desempenho coletivo maior do que a soma dos desempenhos individuais. (2001, p.57).

A confiança e o comprometimento da empresa com o funcionário e vice-versa pode fazer nascer um elo de ligação forte e marcante.

A motivação das pessoas pode ser alcançada através de cumplicidade e valorização do indivíduo dentro da organização como “seres humanos” e não como “recursos humanos”.

Gerenciar “seres humanos” é responsabilidade de todos, não só de uma minoria que se encontra alocada no departamento pessoal, muitas vezes longe da realidade do dia-a-dia do funcionário, que sofre pressões internas e externas durante suas atividades profissionais. As pessoas são a fonte mais promissora de vantagem competitiva na organização de hoje.

ANDRADE, R. O. B.; AMBONI, N. **Projeto pedagógico para cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.

BOONE, L. E. e KURTZ, D. L. **Marketing contemporâneo**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

CASTRO, M. H. G. de. **A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

COBRA, M. **Administração de marketing**. São Paulo: Atlas, 1992.

CFA – Conselho Federal de Administração. Brasília. Disponível em: <<http://www.admnet.org.br>>. Acesso em: 25/06/01, (2001).

FRANCO, E. **Marketing educacional**. Anais. Seminário gestão de Instituições de Ensino Superior: da teoria à prática. Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular. Brasília: FUNADESP, 2000.

GRIEBELER, G. S. formação do administrador frente aos desafios do terceiro milênio. In: Palestra. **XX SEMAD** – Semana do Administrador/Universidade Estadual de Maringá (2000: Maringá). Anais... Maringá: SEMAD, 2000. p.7-18.

GIGLIO, E. **O comportamento do consumidor e a gerência de marketing**. São Paulo: Pioneira, 1996.

KANAANE, R. e ORTIGOSO, S. A. F. **Manual de treinamento e desenvolvimento do potencial humano**. São Paulo: Atlas, 2001.

KOTLER, P. e FOX, K. F.A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

KOTLER, P. **Administração de Marketing**: análise, planejamento, implementação e controle. São Paulo: Atlas, 1998.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. Edição Compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MC CARTHY, E. J., PERREALT JR., W. D. **Marketing essencial**. São Paulo: Atlas, 1996.

MENEGOLLA, M. e SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área e aula**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MILKOVICH, G. T. e BOUDREAU, J. W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

STEFANO, S. R. **As Orientações Motivacionais em cursos de Administração**: um estudo comparativo entre alunos de instituição pública e de instituição privada. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, 2002.

TUBINO, M. J. G. **Universidade, qualidade e avaliação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VAVRA, T. G. **Marketing de relacionamento**: aftermarketing - como manter a fidelidade de seus clientes através do marketing de relacionamento. São Paulo: Atlas, 1993.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

WRIGHT, P. L. **Administração estratégica**: conceitos. São Paulo: Atlas, 2000.

YAMASHITA, S. S. A avaliação do ensino superior e o exame nacional de cursos: percepções do corpo docente de instituições particulares de ensino de administração de empresas. **Caderno de Pesquisas em Administração**. USP. São Paulo, v.07, n.4, out.dez./2000. p. 65-79.

A Formação do Professor-Gestor Escolar e as Comunidades Virtuais de Aprendizagem: a Construção do Conhecimento em Rede

Resumo

Este artigo propõe discussões e experiência sobre Comunidade Virtual de Aprendizagem, na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, no curso de Gestão Escolar, em nível de Especialização, bem como sobre o conhecimento em rede e as implicações dessa nova metodologia na formação do gestor escolar. Além disso, os docentes podem utilizar as TICs no desenvolvimento e articulações do processo de ensino e de aprendizagem e ações efetivas conectadas com o mundo virtual, culminando em uma inteligência coletiva, na colaboração entre os partícipes deste ambiente. Esse desenrolar faz com que repensemos uma nova cultura posta na sociedade contemporânea, tendo em vista as características dinâmicas e flexíveis do contexto social-histórico que estamos atravessando, haja vista a evolução histórica da comunicação oral para a Web2.0. Não há como abarcar e internalizar toda a revolução e evolução social, nem como inseri-la integralmente na escola, mas o professor, em todos os níveis, necessita estar atento a tudo que acontece no mundo, e contextualizar-se, num processo educativo reflexivo e atualizado, culminando em um conhecimento que pode acontecer em rede.

Palavras-chave: Formação do gestor escolar. Conhecimento em rede. Inteligência coletiva. Comunidades virtuais de aprendizagem.

Introdução

Este artigo propõe discussões e experiência sobre a Comunidade Virtual de Aprendizagem, na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, no curso de Gestão Escolar, em nível de Especialização, bem como sobre o conhecimento em rede e as implicações dessa nova metodologia na formação do gestor escolar.

Além disso, as TICs podem colaborar para o desenvolvimento e articulações do processo de ensino e de aprendizagem e ações efetivas conectadas com o mundo

virtual, culminando em uma inteligência coletiva, na colaboração entre os partícipes deste ambiente.

Esse desenrolar faz com que seja repensado uma nova cultura posta na sociedade contemporânea, tendo em vista as características dinâmicas e flexíveis do contexto social-histórico que perpassamos, evoluindo da comunicação oral para a Web2.0.

Os novos desafios e, até mesmo, as características do gestor escolar são imensas, e cabe a cada profissional da educação escolher o melhor caminho e as melhores alternativas para o trabalho como um todo.

Dentre esses desafios está a possibilidade de descrédito quanto à capacidade pessoal do gestor escolar, quanto à efetiva liderança na escola, bem como quanto à competência e habilidade que esse profissional necessita para exercer com maestria suas responsabilidades.

Não é fácil trabalhar em uma sociedade que está em constante transformação, e é preciso delimitar e identificar que o século XXI está permeado por um redemoinho de informações postadas simultaneamente enquanto se lê este texto.

Assim, o gestor escolar necessita perceber, verificar e analisar o que há ao seu redor, suas expectativas, as necessidades dos discentes, do corpo docente, e de todos os envolvidos na comunidade escolar. Nesse sentido, cabe ao professor o planejamento de formações contínuas, bem como a qualificação da práxis pedagógica, cada vez mais atualizada, tendo em vista as constantes distribuições de informações, até mesmo por meio de comunidades virtuais de aprendizagem - CVAs.

Por meio dessas comunidades virtuais, o gestor escolar pode analisar novas realidades, novas perspectivas sobre as quais, até então, não havia pensado e também, as contribuições de profissionais da educação e suas contribuições em um meio virtual. E isso tudo, complementa-se em uma comunidade em rede, tendo em vista o conhecimento que, por meio das CVAs, possam ocorrer.

E, como gerenciar isso? Como articular todo o processo de evolução da sociedade atual, ou seja, do século XXI? Como compreender as CVAs no seu contexto e implicações sociais? Como incorporar e quebrar o paradigma em que o ser humano está envolvido? Como contextualizar e, antes de mais nada, ser um professor atuante e reflexivo, e que saiba trabalhar com diversidade e especificidade da atual conjuntura social, econômica e política, que permeia o século XXI?

São muitas as inquietações e imposições que recaem sobre o profissional da educação e, especialmente, sobre o gestor escolar, pois por meio deste docente as ações podem ou não ser efetivas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, é impossível não vivenciar conflitos internos e deixarmos de manifestá-los externamente. São muitos os desafios educativos envolvidos para uma tomada de posição e decisão educacional. Deve-se portanto, estar aberto ao novo, sem receio ou até mesmo dispostos a trabalhar com as diversidades, com a heterogeneidade humana, com os avanços tecnológicos, com a revolução técnico-científica, e outras áreas às quais a educação está intimamente ligada.

O gestor escolar pode administrar com criatividade e perspicácia. Subentende-se que, como profissional, ele já detém essas qualidades para harmonizar e utilizar-se da tecnologia como garantia de competência para desempenhar o seu papel com sucesso. De igual importância, e também, que consiga envolver todos os agentes em comunidades, sendo elas virtuais ou não,

offline ou *online*, ou qualquer outro nome que possibilite a conexão de pessoas em rede.

Dada a importância das palavras, faz-se necessário conceituá-las individualmente para que se compreenda a visão macro de todo o processo educativo e comunicativo, em específico o tema deste texto.

Assim, conforme informações do dicionário Larousse Cultural - Dicionário da Língua Portuguesa (1992), que Comunidade, palavra de origem latina, que trata-se “1- Estado do que é comum, paridade, comunhão, identidade. 2- Conjunto de pessoas unidas por um interesse, hábitos ou opiniões comuns. Ecologia- conjunto de população, animais ou vegetais que ocorre naturalmente em uma área definida.” (p.251).

É cabível ressaltar que trabalhar em rede (comunidade) requer saber os limites reais e imaginários, respeitar o outro em sua diversidade e pluralidade, tendo em vista que cada ser humano é responsável e necessário para o desenvolvimento da comunidade, pois como se conceituou no parágrafo anterior, comunidade é a união de vários segmentos.

2. Trabalhar em Rede do Conhecimento

O século XXI está marcado por transformações sociais vistas a olho nu, em um ciclo de mudanças no cenário mundial numa acelerada velocidade, pela ampla disseminação da informação, facilitada pelos avanços tecnológico, por meio das tecnologias da comunicação em especial o acesso à rede mundial de computadores, *Internet*. Essas transformações podem ser dimensionadas mediante aspectos de quem as utiliza, tendo em vista de que tudo depende da maneira como a rede é manuseada, a sua intencionalidade.

O ser humano, em sua essência, já se comunica de várias maneiras, pela escrita, pela fala, por gestos, e o projeto de Rede do conhecimento vem preencher algumas lacunas no desenvolvimento de atividades docentes para EAD.

Em decorrência da aceleração das mudanças, o homem passa a ser considerado, a partir de sua existência individual, com o objetivo de tentar colocá-las em prática visando a seu próprio benefício. Isso levará as instituições a refletirem e comprovarem a necessidade de desenvolverem seus colaboradores tanto em nível organizacional como aplicado no contexto educacional, indo ao encontro de suas necessidades bem como, mantendo um processo de aprendizagem contínua para aprimorarem qualificações específicas, sendo de ordem teórica ou humanística.

“O desenvolvimento dessas potencialidades pode resultar em um desenvolvimento harmônico no qual, constantemente, as pessoas se sentirão parte do todo, sem perder sua individualidade” (TEIXEIRA, 2001, p.3). Em se tratando de instituições devem ser considerados todos os aspectos como: a cultura, os valores, as tradições e a visão das organizações.

3.A Gestão do Conhecimento

Tanto as pessoas como o conhecimento que adquirem são a base, a coluna vertebral de qualquer organização. Sem profissionais motivados, treinados e qualificados, a instituição perde seu propósito e sua eficiência.

“O grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança [...] é certo que a sociedade tecnológica está mudando o papel dos professores, os quais devem se pôr em dia com a tecnologia” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2008, p.39).

No conhecimento, encontram-se frente a frente à consciência e o objeto, o sujeito e o objeto. O conhecimento apresenta-se como uma relação entre esses dois elementos, que nela permanecem eternamente separados um do outro, de forma que o dualismo sujeito e objeto pertencem à essência do conhecimento (HESSEN, 1987).

Na era do conhecimento busca-se o homem global, o homem integrado e generalista. O enfoque do papel das pessoas nas instituições e do valor do seu conhecimento mudou, demandando novas tecnologias de gestão.

As principais atividades relacionadas à gestão do conhecimento em geral, são: compartilhar o conhecimento internamente; atualizar o conhecimento; processar e aplicar o conhecimento para que algum benefício organizacional encontre o conhecimento internamente; adquirir conhecimento externamente; reutilizar conhecimento; criar novos conhecimentos; e compartilhar o conhecimento com a comunidade externa, a empresa (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

O aprendizado real está intrinsecamente associado ao ser humano e à capacidade de participar do processo gerador da vida, e as instituições do aprendizado são aquelas que estão, continuamente, expandindo a capacidade de criar e recriar seu futuro. Em vez das disciplinas ou funções tradicionais (venda, produção, informática, entre outros) em que as organizações são divididas e estruturadas, há cinco proposições disciplinares de caráter muito pessoal para se construírem as organizações do aprendizado: pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada e aprendizado em equipe (SENGE, 1990).

Assim, um sistema social é um sistema fechado que inclui, como membros, todos aqueles organismos que operam sob a emoção de aceitação mútua na realização da rede de coordenações de ações que o realizam. Portanto, as fronteiras de um sistema social são fronteiras emocionais e, aparecem no comportamento de seus membros ao excluírem outros organismos da participação na rede particular de coordenações de ações que o constitui (MATURANA, 2001).

Os princípios diretores da velha pedagogia, aprender por exploração, aprender por descoberta, aprendizagem baseada por pesquisa, aprendizagem por resolução de problema, e aprendizagem baseada em recursos adquirem nova realidade e importância. E a nova aprendizagem por gerenciamento de conhecimento

fará cada vez mais evoluir o conceito de ensino e de aprendizagem e, por intermédio dos recursos da Educação a Distancia, contribuirá para uma inovação e evolução dos moldes educacionais (PETERS, 2004).

4. A Inteligência Coletiva na construção de uma Rede de Conhecimento

A prática do professor é conduzida e influenciada pelas características da sociedade vigente, portanto espera-se do profissional da educação que ele reconheça a necessidade de atualizar-se constantemente, correndo sempre atrás do tempo em uma dimensão espacial não mensurável.

Mas, considerando a quantidade de informações recebidas, às vezes o docente não consegue compreender como utilizá-la construtivamente em sua prática pedagógica, pois o volume exacerbado de dados é intenso, tendo em vista as conjunções ora estabelecidas de uma sociedade em constante transformação.

A formação inicial do professor, em sua grande maioria, não condiz com a práxis pedagógica. Daí indagar-se sobre como ele será capaz de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem de modo que produza um trabalho que seja flexível e claro em sua aplicabilidade e viabilidade?

É necessário compreender o processo de desenvolvimento da elaboração do pensamento, tendo em vista que muitos termos tecnológicos/comunicacionais/educativos estão reordenados e realocados, bem como sua usabilidade e interatividade no meio acadêmico.

Com relação a essas informações, ressalta-se que é necessário a união de vários conceitos e compreensão da dinamicidade da cultura, pois a inteligência coletiva

[...] sempre existiu na sociedade humana. Desde os tempos das cavernas, os humanos discutem e tomam decisões coletivamente. As reuniões na ágora ateniense, as assembléias populares num sindicato, um reunião de condomínio e até as discussões na concentração de um time de futebol ou em uma equipe de desenvolvimento da IBM- tudo isso são caminhos para se gerar Inteligência Coletiva (CAVALCANTI; NEPOMUCENO, 2007, p.34).

IC - Inteligência Coletiva

Neste sentido, cabe ressaltar que IC é “nova forma de produzir conhecimento em rede, identificado por Pierre Lévy, através de conexões sociais e de ações dirigidas por comunidades, que se utilizam ou se apropriam de ferramentas interativas disponíveis nos ambientes de rede” (CAVALCANTI; NEPOMUCENO, 2007, p.34).

A inteligência ou cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou `eu` que sou inteligente, mas `eu` como o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e técnicas intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita) (LÉVY, 2000, p.135)

Cavalcanti e Nepomuceno (2007), dizem que IC é o “resultado do compartilhamento da informação de um grupo em determinado ambiente propício, baseado em determinados fatores, para ampliação do conhecimento.” (p.35).

É interessante ressaltar que “o pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam,

transformam e traduzem as representações.” (LÉVY, 2000, p.135)

Neste sentido,

[...] em um mundo de fluxos globais de riqueza, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social. [...] A identidade está se tornando a principal e, às vezes única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras (CASTELLS, 1999, p.41).

As Redes e Gestão do Conhecimento - RGC são termos originários da Sociedade do Conhecimento, tendo em vista a conexão e inter-relação entre as informações e a produção de um novo contexto, de uma sociedade regida pela conectividade de redes e de pessoas. E, com relação a essas informações, conceitua-se o termo rede como

[...] os espaços compartilhados formados por computadores interligados em todo o mundo por sinais de telefone e de satélite. Com o auxílio das redes, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem eficazes, nos quais professores e alunos em localidades diferentes constroem juntos e entendimento e as competências relacionadas a um assunto particular. (HARASIM, 2005, p. 19-20).

E, partindo desse conceito, a palavra **rede** é interlocução e interatividade docentes, formando uma comunidade virtual de aprendizagem, com o objetivo de construir e gestar o saber, bem como a criação de processos significativos do conhecimento.

Uma população cada vez mais articulada em rede é capaz de:

- Dar respostas mais rápidas para mudanças de cenários internos e externos.

- Articular-se sem limites regionais por áreas de interesse de atuação para atividades diversas.
 - Fiscalizar, cobrar e pressionar por mais eficiência dos grupos-alvo.
 - Decidir de forma dinâmica os rumos para o país.
 - Criar e ampliar mercados.
 - Aumentar a velocidade de aprendizado.
 - Gerar novos tipos de conhecimento.
 - Articular especialistas para evitar duplicação de esforços.
- (CAVALCANTI; NEPOMUCENO, 2007, p.123).

A complexidade do processo de compreensão do aprender, das especializações ou especificidades da educação, faz com que os professores sejam desafiados por uma associação de conceitos, e estes não são fáceis de serem incorporados à práxis pedagógica. Assim, cabe ressaltar que

[...] cada vez mais as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são. Enquanto isso, as redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados em rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas. (CASTELLS, 1999, p.41).

E, sobre a visão de rede do conhecimento, o professor encontra-se como um gestor do conhecimento, em que a articulação das informações desencadeiam a melhoria e a atualização da práxis pedagógica contextualizada com a realidade social.

A formação do professor para o contexto da EAD é uma questão um tanto controversa, e não há muitas pesquisas nacionais, e tampouco internacionais, sobre o tema, pois a educação está em constante evolução, e não é fácil para esse profissional da educação, trazer consigo

toda a bagagem necessária, tendo em vista que a formação inicial não é suficiente na sociedade em que se vive.

A inserção na sociedade atual, como ressaltam Cavalcanti e Nepomuceno (2007), é que trabalhar com a inclusão à sociedade do conhecimento, isto é, a elaboração de uma sociedade em rede, interconecta entre os pares, ou até mesmo assuntos afins para serem discutidos de maneira global.

E, ainda mais, surge a questão da elaboração de matérias de apoio para a Educação a Distância, bem como o desenvolvimento de textos diferenciados e específicos, cuja característica principal é a de dinamizar o tempo e o espaço.

Mas, é preciso considerar, inicialmente, como o professor se prepara para elaborar esse material? Como ampliar e redimensionar o processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade de ensino e na relação de uma Rede de Conhecimento?

Cabe ressaltar que alguns profissionais na sociedade atual, na conjuntura social, detêm algumas características, como: a insegurança, a imparcialidade, a neutralidade, tendo em vista que as transformações são constantes. Então, como processar todas essas informações? Como colaborar com o conhecimento em rede? Como construir a rede? Como trabalhar com projetos colaborativos e cooperativos?

5. Relato de experiência na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação-TICs, vinculado ao Curso de Especialização em Gestão Escolar da UNICENTRO/PR: trabalho em Comunidade Virtual de Aprendizagem

Respaldados na fundamentação teórica mencionada, há que se considerar a experiência de

trabalhar na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, inserida no curso de Gestão Escolar, em nível de especialização, da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.

Os alunos deste curso receberam os seguintes materiais de apoio: impresso, *online*, mídia digital (vídeo-aula em DVD como estratégia com relação a todo o conteúdo-fixação dos assuntos), e por fim, o *e-book* com todos os conteúdos disponibilizados na plataforma gráfica, sendo esta o ambiente virtual de aprendizagem MOODLE.

A disciplina de TICs foi trabalhada no ano de 2009, no período de 01 a 30 de setembro, com carga horária total de 30 horas/aula. Esta dividiu-se em aulas a distância e avaliação presencial, sendo delimitada virtualmente em Unidades de Estudos-UEs, bem como em atividades disponibilizadas *online*.

Figura1: Tela inicial do curso



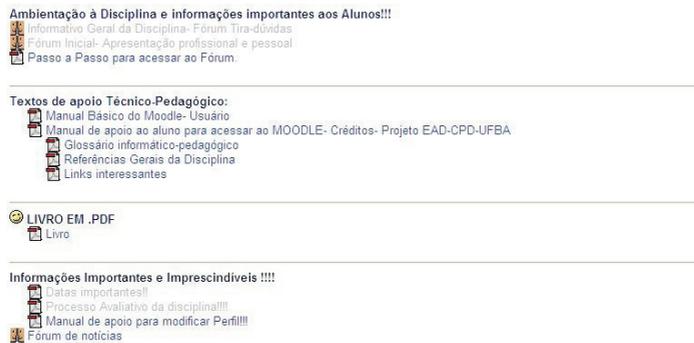
Fonte: <<http://moodle.unicentro.br/moodle/...>>

Primeiramente, foram postados, para consulta, informações-materiais de apoio referentes ao manuseio do ambiente virtual de aprendizagem, sendo que os alunos, por mais que estivessem trabalhando com o

AVA, teria um suporte a mais para os trabalhos na plataforma, caso ocorresse dúvidas em sua utilização.

As primeiras contribuições dos alunos foram: a descrição pessoal e profissional, e a delimitação de um Fórum para tirar dúvidas, e este espaço foi manuseado pela maioria dos alunos em suas reflexões, suas dúvidas, suas angústias em fazer um curso a distância, e outras considerações que eles acreditavam serem importantes para o curso e para a disciplina (figura 2).

Figura 2: Tela de ambientação à disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs



Fonte: <<http://moodle.unicentro.br/moodle/...>>

As UEs foram as seguintes: Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento: contextualizações e análises; Formação do Gestor Escolar e a Escola do século XXI: uma nova visão educacional; Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs; e Proposta Pedagógica de Trabalho utilizando as TICs aplicadas à Educação.

Para cada UE, foi idealizado texto-base, atividades *online*, e a inserção coletiva de informações adicionais referentes a cada tema proposto. Por meio do manuseio do

ambiente MOODLE, os trabalhos virtuais foram, desde fóruns, diários, *papers* (envio de um arquivo), até a experiência de *wiki*.

Cada EU foi construída com o objetivo de inserir o Futuro Gestor Escolar nas TICs, bem como provocar reflexões e análises em se tratando de temas atuais e, ao mesmo tempo, históricos.

Com o tema proposto para cada UE, foi inserida uma frase para que o impacto sobre ela influenciasse nas postagens e, até mesmo, nas discussões propostas.

Figura 3: UE1



Fonte: <<http://moodle.unicentro.br/moodle/...>>

Na UE1 (figura 3), foram propostas as atividades de *Wiki* e Diários. Esta experiência não teve sucesso na proposta de uso do *Wiki*, pois a ferramenta depende de muita atenção, espírito colaborativo e cooperativo em sua utilização.

Ocorreram incidentes desde textos que foram postados e apagados, por outros cursistas, equivocadamente, ou pessoas que ficavam digitando no ambiente (*online*), e com isso interrompiam o acesso de outros alunos na dita ferramenta.

Assim, o procedimento adotado foi somente o conhecimento do recurso, e não necessariamente a contagem de conceitos avaliativos sobre as postagens, pois por ser a primeira vez que os alunos utilizavam o *Wiki*, as dúvidas foram muitas. Outro fator a ser considerado foi o número de envolvidos, num total de aproximadamente 700 (setecentos alunos- de várias áreas do conhecimento que anseiam por informações educacionais e de gestão).

Conclui-se que esta ferramenta seria melhor disponibilizada por turmas, por tutores, e não como foi colocada em apenas um local para inserções de informações.

Com isso, aprendemos errando no ambiente e, desde então, sabe-se que é necessário pensar e repensar nas atividades, até mesmo como simulações. Por isso que, trabalhar em Comunidade Virtual, isto é, em Rede, não é fácil, sendo importante a consideração deles como meios complexos e singulares para ações pedagógicas.

Figura 4: UE2

UNIDADE DE ESTUDOS 2

Formação do Gestor Escolar e a Escola do século XXI: uma nova visão educacional

"Forme-se continuamente e aprenda a construir seu conhecimento"



UE 2- Formação do Gestor Escolar e a Escola do Século XXI: uma nova visão educacional
Fórum: Professor Antenado...
UE2- Link sobre o tema
Para saber mais...

Fonte: <<http://moodle.unicentro.br/moodle/...>>

Na UE 2 (figura 4), não houve complicações ou dúvidas com relação ao uso da ferramenta, pois os alunos conseguiram compreender todo o processo instrumental que foi complementado pela questão pedagógica de todo o contexto virtual.

Em todas as atividades, foi essencial a figura do Tutor (presencial e a distância), no assessoramento tanto pedagógico quanto técnico aos alunos, pois cada tutor é responsável por aproximadamente 25 a 30 alunos.

Figura 5: UE3



Fonte: <<http://moodle.unicentro.br/moodle/...>>

Na UE 3 (figura 5), os alunos já estavam ambientados, e puderam desenvolver as atividades com mais rapidez e flexibilidade, conseguiram visualizar os materiais de apoio, a inserção de um *Paper* sobre TICs na educação e o papel do Gestor Escolar, bem como intervenções necessárias na atividade proposta.

Da Unidade de Estudos 1 até a 3, o intuito foi de realizações de leituras, reflexões sobre as TICs na educação, e suas implicações reais na escola, bem como o gestor escolar pode utilizar as tecnologias

para dinamizar o seu trabalho, não descartando as possibilidades mas ampliando as ações pedagógicas.

Figura 6: UE4

UNIDADE DE ESTUDOS 4

Proposta Pedagógica de Trabalho utilizando as TICs aplicadas à Educação

"Trabalho coletiva e cooperativamente para uma ecologia cognitiva- para uma visão Sistêmica e Holística da Educação Brasileira"



-  UE4- PPT utilizando as TICs aplicadas a Educação
-  Atividade 1- UE4 - prorrogada até 04/10/09 as 23h e 55min
-  Atividade 2- UE4- PODE FAZER EM NO MAXIMO 2 PESSOAS- QUE SEJAM DO MESMO POLO E MESMA TURMA- até dia 04/10/09- 23h e 55min.
-  UE4- Links Interessantes
-  Para saber mais...

RETA FINAL!!!!

Fonte: <<http://moodle.unicentro.br/moodle/...>>

A UE 4 (figura 6), finalizou com a construção de uma Proposta Pedagógica de Trabalho, que deveria incluir as TICs em um projeto a ser desenvolvido na escola pelo Gestor Escolar, em colaboração com os agentes escolares (professores, funcionários, alunos e comunidade em geral).

Como já mencionado, não houve dúvidas técnicas, mas sim de ordem pedagógica, frente ao conteúdo e de como elaborar a proposta. Acredito que isso foi uma evolução na construção do conhecimento de cada aluno.

Considero que a experiência de trabalhar com uma disciplina a distância foi surpreendente e motivadora, em se tratando de aspectos pedagógicos e tecnológicos. Mas, cabe ressaltar que foi necessário um planejamento prévio das ações que se iniciaram mediante o convite por parte da Coordenação do Curso para ministrar esta disciplina, até as repercussões das atividades quando estivessem *online*.

Muitas atividades foram planejadas, construídas e executadas, desde digitações em editores de textos, conversões de arquivos, pretensões e propostas de atividades, até visualizações das postagens repetitivamente, até que estivessem a contento e com um *layout* interessante e instigador para que o aluno se prendesse no ambiente e nas atividades.

É de fundamental importância que, no decorrer do curso, haja participação efetiva do professor responsável pela disciplina: professor conteudista e criador do ambiente, com zelo e atento a tudo o que ocorre no AVA, atitude essencial para o bom andamento dos trabalhos.

O professor da disciplina é o agente e motivador de todos os que estão no AVA, desde tutores, moderadores até alunos. O docente faz com que as atividades sejam desenvolvidas com sucesso, atendendo as necessidades de intervenção no ambiente para incentivar os alunos na medida em que visualiza postagens interessantes ou até mesmo transformando o ambiente, por mais tecnológico-virtual que seja, em um ambiente agradável e de fácil manuseio.

O crescimento de cada aluno depende de sua própria motivação e de seu interesse pelo processo de ensino e de aprendizagem, bem como da auto-aprendizagem e do auto-conhecimento-formação.

6. Considerações Finais

Este artigo objetivou propor discussões e novas questões sobre o gestor escolar e o conhecimento em rede, tendo em vista que a educação não pode estar estagnada,

devendo ser dinâmica. Visando a isso, deve valer-se de ambientes virtuais para que ocorra a disseminação de informações e corrobore para a construção do conhecimento, assim como para a flexibilidade e autonomia do processo educativo do presencial para o virtual.

A educação do século XXI exige que nós, os profissionais da educação, estejamos atentos a todo o processo evolutivo e característico do processo de aprendizagem; a um conceito de professor-pesquisador e ao ensino criativo e flexível necessário, frente às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas.

Não há como abarcar e internalizar toda a revolução e evolução social, nem como inseri-las integralmente na escola, mas o professor, em todos os níveis, necessita estar atento a tudo que acontece no mundo, e contextualizar-se, num processo educativo reflexivo e atualizado, culminando em conhecimento que pode acontecer em rede.

Percebe-se, especialmente pela experiência com a disciplina de TICs, no curso de especialização em Gestão Escolar, que alunos de cursos a distância, são motivados pelo interesse ao tema, ao conteúdo, e pelo professor da disciplina. Tem-se que ultrapassar os limites espaciais e temporais em todo o processo de EAD, em um contínuo despertar da construção da aprendizagem.

Infelizmente, não há como efetivar uma receita dessa construção, pois cada realidade escolar necessita de análises das características peculiares e singulares de cada

realidade, isto tudo conforme reflexões sobre as abrangências regionais e culturais que envolve cada público escolar.

Os desafios educacionais são muitos, mas cabe a cada um de nós, profissionais da educação, compreender os desafios e oportunidades, e planejar ações apropriadas a partir de considerações e evoluções contínuas, estando preparados para, neste processo, errarmos e aprendermos, para construir algo melhor.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Marcos; NEPOMUCENO, Carlos. **O conhecimento em rede: como implantar projetos de inteligência coletiva**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CODY, Frank; SIQUEIRA, Sílvia. **O professor do terceiro milênio**. Cotia, SP: Íbis, 2000.

DAVENPORT, Thomaz H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital**. São Paulo: Campus, 1998.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 7. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1987.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2004

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SENGE, Peter. M. O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem. In: STARKEY, Ken (ed.). **Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Universidades corporativas x educação corporativa:** o desenvolvimento do aprendizado contínuo. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2001.

Tecnologia e educação: uma revisão crítica

Resumo

Tecnologia na educação abrange não somente a informática, mas também o uso de todas as formas de tecnologias disponíveis na escola (televisão, vídeos, rádio) e não se restringe à internet. Portanto podemos afirmar que tecnologia é tudo aquilo que o homem inventou. No caso da educação, cabe aos educadores selecionar o que vem ao encontro de suas necessidades e possibilidades e fazer o uso dos mesmos de forma que venha contribuir com a educação, facilitando assim o trabalho do educador, bem como inovando sua metodologia de ensino. As mídias transmitem, através de suas programações informações das mais variadas formas, cumprem assim, um papel relevante no processo ensino/aprendizagem. É importante que os educadores de forma geral estejam atentos a informar, discutir, refletir com os jovens e crianças e com grande parte dos adultos, os conteúdos dessas programações, de forma que todos possamos perceber a intencionalidade, a ideologia que o discurso promove; como acontece a sedução aliada à informação; quando o educando se apropria dessas vantagens e para que as mesmas sejam vistas de forma crítica, ele deve observar o lado positivo e o negativo da mensagem explícita. As contribuições fornecidas pelos recursos audiovisuais precisam acontecer no espaço escolar para que possamos aproximar nossos educandos do mundo, pois através do conhecimento ele poderá interagir, contextualizar, discordar, contribuindo para melhorar a forma de ver, ouvir e respeitar tudo e todos que o cercam.

Palavras-chave: Educação, Tecnologia, Ensino a distância, Formação de professores e Formação de educandos.

Introdução

Quando se fala em uso de tecnologias na educação, imediatamente nos vem à mente o uso de computadores e internet, no entanto se fizermos um retrocesso e considerarmos desde os primeiros registros feitos pelo

homem, conhecidos como pinturas rupestres até a chegada, no século XVIII, do giz e do quadro negro e de salas próprias para reunir alunos, veremos que o ensino vem, ao longo dos séculos, evoluindo e sempre utilizando tecnologias próprias de sua época. Como exemplo podemos citar o caminho percorrido desde o surgimento da escrita feita com pigmentos vegetais, couros de animais, papiros até os dias atuais com diferentes tipos de papéis e a gama numerosa de cores disponíveis na forma de pinceis, lápis de cor, canetas, etc. (ANDRADE et al., 2001).

Podemos imaginar quando enfim o homem conseguiu criar um código no qual poderia registrar seu dia a dia e suas idéias, a grande revolução ocorrida, e nossa evolução sempre foi marcada por grandes descobertas e pela busca incansável do homem para aprimorar sempre suas criações. Dessa forma, deve-se considerar que recursos inovadores hoje chamados de tecnológicos sempre estiveram presentes em nossa vida, e a finalidade deles é intermediar a ação e a aprendizagem em qualquer instância. Dessa maneira, vale registrar que todos os recursos tecnológicos não foram originalmente criados para uso educacional, todavia devido aos excelentes resultados obtidos ao transmitir, informar e comunicar, a escola, aos poucos, se apropriou desses instrumentos para melhorar o processo educativo (BADEJO, 2001).

Por muito tempo, a tecnologia usada em sala de aula limitou-se ao giz, quadro negro, material impresso (livros ou cartilhas) e a comunicação oral entre educador e educando. Aos poucos, a tecnologia já existente em nossas

casas, como a TV e vídeo chegaram à escola (BELLONI, 1999).

Atualmente é cada vez mais assíduo o uso de ferramentas tecnológicas avançadas nas salas de aula. Consideramos hoje rádio, TV, vídeo, retroprojeter, etc, como recursos ultrapassados e que estão, na maioria das vezes, empoeirados nas prateleiras das escolas. O computador, juntamente com seu principal recurso, a Internet, surge como a última e mais poderosa ferramenta tecnológica provocando, nos meios acadêmicos, fervorosas discussões sobre seu uso como recurso educacional. À parte desses debates, as escolas estão introduzindo em suas práticas o uso massivo de computadores, estes equipados com os mais novos acessórios informáticos (software e hardware) e ligados a uma rede que os mantém conectados com o mundo (MEC/SEF, 1997).

O que se comprova nas escolas é que o uso de tecnologia avançada em projetos educativos em todos os níveis de ensino vem mudando os ambientes de aprendizagem. Quando saímos da rotina introduzindo novas metodologias e utilizando tecnologia como a internet, deixamos de lado as aulas expositivas, consideradas pelos educandos como “chatas”, para aulas, nas quais a autonomia e a participação torna-se a cada dia mais dinâmica. No entanto o uso da internet ou mesmo de outros recursos tecnológicos só se tornará eficaz se os educadores estiverem preparados para aplicar atividades

diferenciadas, ou seja, se eles possuírem uma preparação técnico-pedagógica para este fim (CHAVES, 1989).

Considerando a utilização cada vez mais intensa de recursos tecnológicos como computadores e internet dentro das salas de aula, fica evidente que a forma de ensinar e aprender passa atualmente por uma grande revolução. Caderno, lápis e caneta aos poucos estão desaparecendo e o material escolar do futuro desponta com o uso de notebooks e laptops surgindo, assim, uma importante discussão: Os educadores já estão aptos para trabalhar com o mundo informatizado? Diante disso o que o educador deve fazer? Ou então qual a postura do educador já atuante há muitos anos, isto é, anterior à era da informática ter invadido as escolas, eles serão capazes de adaptar-se frente às atuais exigências educacionais?(GADOTTI, 2000)

A preocupação dos dirigentes educacionais do país é intensa quanto ao fator “capacitar educadores para o uso pedagógico das tecnologias disponíveis”. Nesse sentido, vêm se propondo diversas ações, cuja finalidade é aplicar a inclusão digital de maneira intensiva e abrangente na educação. A preocupação com o novo é algo que sempre assustou o ser humano, no entanto não foi empecilho para grandes mudanças e avanços da humanidade, pois a capacidade que o ser humano tem de superar seus medos e aprender com eles é algo que não podemos ignorar. Por isso capacitar torna-se algo imprescindível e adentrar neste universo digital é apenas mais um degrau na construção do conhecimento (HEIDE e STILBORNE, 2000).

Porém é necessário cautela quanto a inserção do uso massivo de tecnologias de ponta aos educadores e seus educandos, realmente encontramos tudo o que se pode imaginar disponível na rede mundial de computadores, mas com isso, corremos o risco de ver desaparecer a figura do educador-pesquisador [construtivo], e conseqüentemente, torna-se cada vez menor a possibilidade de encontrarmos um educador-autor que, com suas descobertas colabora com o desenvolvimento de nossa sociedade. Hoje nossos educadores estão voltados para a criação de situações de aprendizagem, onde ocorre a interação com os grupos de educandos formados em torno das temáticas de interesse, acompanhamento e intervenções no sentido de orientá-los. O que pode acontecer no futuro se nossos educadores tornarem-se incapazes de criar situações que facilitem a aprendizagem? Que tipo de orientação pode um educador ofertar ao tornar-se um mero repetidor do conhecimento encontrado pronto e acabado?

É fato que, olhando ao nosso redor, levando em conta nossas ações diárias, não podemos negar que o computador entrou de tal forma em nosso dia a dia, que é difícil lembrar como nos correspondíamos antes dos e-mails, se vamos a bancos, lojas ou qualquer outro segmento do comércio o computador e seus periféricos se fazem presentes, podemos observar “as vezes com certa impaciência” as dificuldades encontradas pelas pessoas pertencentes ao grupo chamado “3ª idade” que em sua maioria, não conseguiram acompanhar o desenvolvimento

tecnológico que domina hoje nossa sociedade o mesmo acontece as pessoas de classe social menos privilegiadas que ainda não possuem acesso a este avanço e finalizando podemos incluir, a educação que também permanecia distante das maravilhas tecnológicas às quais a maioria nossos educandos tinham acesso nas lan house ou em casa. Se isso já estava disponível por que, justamente onde a inovação é mais necessária, ou seja, nas salas de aula ela não acontecia? Agora, em muitas salas do Brasil, o domínio do giz começa a dar lugar à era digital. Importantes iniciativas públicas e privadas finalmente passam a utilizar o computador como ferramenta educativa e não mais como simples máquina de escrever modernizada (MAIA e GARCIA, 2000).

O objetivo da pesquisa é relacionar o uso das tecnologias na educação com relação ao ensino a distancia.

Resultado

Foram encontrados, disponíveis na internet, com base de busca Google acadêmico e sciencedirect, 1240 artigos correlacionados à tecnologia e educação. Procurou-se estabelecer um critério em relação aos artigos, bem como às formas de disseminação da tecnologia como forma de educação. As palavras-chave de busca foram: educação, tecnologia, education, technology, ensino a distância, formação de professores e formação de educandos. Os cursos ofertados através da rede podem ser descrito nas atividades diárias de educadores, disponíveis nas universidades públicas e privadas.

Lousas eletrônicas e recursos de realidade virtual já são usados com ótimos resultados nas escolas particulares e o ensino público também "caiu" na rede. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) está investindo muito alto na Universidade Aberta do Brasil (UAB), criando milhares de vagas para diversos cursos, todos online. Projeto lançado em 2005, a universidade é um sistema nacional de ensino, ligado a instituições federais e estaduais, para levar educação de nível superior aos pontos mais distantes do País.

Cursos são ofertados na forma de Educação a Distância dentre eles as mídias na Educação - o curso ou programa Mídias na Educação são estratégia da Seed em parceria com a UFPR (Universidade Federal do Paraná) para harmonizar as capacitações de professores para alguns de seus programas como TV Escola, Proinfo e Rádio Escola.

O Curso de Prevenção ao uso de drogas para Educadores de Escolas Públicas é oferecido totalmente na modalidade a distância pela UnB (Universidade de Brasília). A proposta básica desse curso é de que a comunidade escolar contribua para evitar os fatores de risco e reforçar os fatores de proteção relacionados ao uso indevido de drogas.

A Formação Continuada em Conselhos Escolares é oferecida totalmente na modalidade a distância pela UnB (Universidade de Brasília), cuja mídia principal é a WEB, com o apoio de um sistema de tutoria para acompanhar os cursistas durante todo o curso.

O Grupo de Trabalho em Rede - GTR constitui-se numa atividade do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) e caracteriza-se pela interação a distância entre o Professor PDE e os demais Educadores da Rede Pública Estadual e buscam efetivar o processo de Formação Continuada já em curso, promovido pela SEED/PDE.

O Programa Aluno Integrado tem como foco promover a formação técnica de educandos e educadores para o gerenciamento da sala informatizada, de modo a garantir o seu uso eficaz por todos os profissionais e educandos de diversos ambientes educacionais. O projeto piloto esta sendo desenvolvido com educandos e educadores de escolas públicas estaduais e municipais.

O Programa de informática educativa (PROINFO) foi lançado pelo MEC, com o objetivo de introduzir o uso de computadores nas escolas da rede pública de todo Brasil. O Proinfo com carga horária 40 horas inclui a introdução à inclusão digital - curso em parceria com MEC/SEED/CRTE cujo objetivo é incluir digitalmente os profissionais da educação, buscando familiarizá-los, motivá-los e prepará-los para a utilização significativa de recursos tecnológicos e de conectividade, refletindo sobre o impacto dessas tecnologias nos diversos aspectos da vida, da sociedade e de sua prática pedagógica.

Além dos cursos e projetos ofertados, educadores e educandos têm a disposição pessoas capacitadas atuando nas CRTE (Coordenação Regional de Tecnologias Educacionais), cuja finalidade é dar atendimento in loco nas escolas orientando sobre como se pode utilizar a

internet ou outras mídias de forma responsável, como meio de informação, interação e desenvolvimento de aprendizagem.

Pode-se comprovar que, realmente, existem várias ações sendo desenvolvidas para promover a inclusão digital dos educadores de forma efetiva e isto se deve ao fato de que realmente o computador se tornou imprescindível na vida das pessoas, seja no trabalho, na casa ou na escola. Além do uso da Internet como fonte de pesquisa e comunicação muitos educandos e educadores desconhecem as ferramentas educacionais disponíveis na internet.

Discussão

Rumble (1996) relata que é fato de que, por si sós, as tecnologias não oferecem garantia à aprendizagem, e somente oferecerão impacto sobre esta quando couber “ao professor ensinar e ao aprendiz aprender”. Na pesquisa realizada, pode-se promover acordo com as tecnologias educacionais que podem auxiliar os educadores, tanto na elaboração de material, quanto ajudando na aprendizagem dos educandos. A tecnologia é mais uma ferramenta no trabalho com o ensino que deve corroborar na construção do conhecimento. Essa função continua sendo da escola, dos educadores que devem estimular os educandos a argumentar, pesquisar e aprender. Cabe ao educador orientar esse processo, promovendo, através dos meios de comunicação, a inclusão desses educandos na sociedade como cidadãos participantes das transformações, para que

sejam críticos, autônomos, éticos e tenham o poder de decisão.

Frantz e King, 2000 definem a educação a distância como uma aprendizagem planejada que, normalmente, ocorre em local diferente do ensino e, por isso, requer técnicas de design de cursos, de planejamento instrucional, métodos especiais de comunicação via eletrônica ou através de outras tecnologias, assim como uma organização administrativa especial. Enfim, pode-se dizer que EAD significa conectar, através tecnologias de informação, pessoas e recursos para fins de aprendizagem, tornando o educando capaz de aprender através de novas tecnologias.

E como ferramenta de aprendizagem deve propor desafios, lançar novidades para que haja interesse por parte dos educandos. E o grande mediador desse conhecimento é o educador, que precisa conhecer e usar essa prática educativa. Cabe a ele dar significado às máquinas no ambiente escolar, pois sabemos que os educandos aprendem por experimentação e erro que gera aprendizagem. O educador deve aproveitar essas informações e adequar a melhor maneira para usá-las como ferramenta no ensino.

Em seu livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire escreveu que: “não há docência sem discência”, ou seja, entre docência e discência existe a diferença que é o saber, ou seja, como você ensina (docência) algo sem saber (discência) nada sobre esse algo. Você tem que estar por dentro do assunto para ensiná-lo, explicá-lo ou discutí-lo com alguém ou comparar com o conhecimento prévio de

seus educandos. Portanto, ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos; criticidade, estética e ética. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Se aprendermos por experimentação, repetição, reprodução e produção, então sabemos que errar é humano. Informática é a informação automática. A máquina também falha e trava. É preciso reinicializá-la quando isso acontece. O erro faz parte do processo de aprendizagem e da vida.

Moran (1997) destaca que as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso é tão importante dominar ferramentas de busca da informação e saber interpretar o que se escolhe; adaptá-las ao contexto pessoal e regional e situar cada informação dentro do universo de referências pessoais.

Gutierrez (1976) relata: “... os conceitos de alfabetização e de letramento abarcam as várias mídias, portanto uma política bem informada de alfabetização-letramento deve levar em consideração as potencialidades de todas as mídias existentes em sociedade”. Não se trata, portanto, de suprir uma ou outra mídia, julgando-a ultrapassada e sem valor, mas dominar as mídias que existem e utilizá-las de forma integrada na educação.

Não se trata, portanto, de suprir uma ou outra mídia, julgando-a ultrapassada e sem valor, mas de dominar as mídias que existem e utilizá-las de forma integrada na educação.

Muitas pessoas não consideram as redes sociais (orkut, twitter, blogs, entre outras) como forma de aprendizagem, porém devemos considerar que nossos educandos têm um grande interesse por redes sociais na internet. Com base nesse pressuposto, podemos usufruir essa possibilidade como um motivador e propor atividades em rede para ampliar o conhecimento, pois o uso dessas ferramentas traz, para a aprendizagem, muitos benefícios, visto que o educando escreve sabendo que muitos serão os leitores, e é motivo de orgulho expor seus conhecimentos. Ao empregarmos esses recursos, corroboramos para que haja interesse pela leitura e pela escrita. Devemos considerar que, para colocar seu comentário na rede, o internauta precisa ler, escrever, reescrever; sobretudo, avaliar tudo o que aprendeu, rever erros ortográficos e ser criativo. Assim o educando passa muito mais tempo construindo seu texto, do que navegando pela rede (PADILHA, 2000).

Além disso, as redes sociais proporcionam a interação entre as pessoas, uma vez que elas interagem, trocam experiências. Então, por que não inserir aí à aprendizagem, como forma de complemento do que foi estudado em sala de aula. Com essa prática teríamos um texto colaborativo, o ambiente virtual seria enriquecedor, todos fariam suas contribuições e interagiriam promovendo o desenvolvimento da aprendizagem, já que suas próprias informações gerariam conhecimento e, além de tudo isso, ao promover a inclusão digital, está promovendo também a socialização da informação.

Conclusão

Nesta abordagem as mídias se mostraram uma ótima ferramenta pedagógica, à disposição do processo ensino-aprendizagem. Cabe ao educador usufruir essa forma de tecnologia de forma atraente e eficaz. Para isso, é preciso uma mudança de atitude e posturas dos educadores nas instituições escolares, para que se promova uma melhora na capacidade de dar autonomia ao educando para criar, organizar, socializar, criticar e construir o conhecimento significativo.

ANDRADE, A. F.; BEILER, A.; BACELO, A.P. T.; MORA, M. da C. Capacitação de professores para educação a distância: algumas constatações óbvias depois que você passa por elas. In: **Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**, 22, 2000, Curitiba; Workshop de Informática na Escola. 4, 2000.

BADEJO, M. L. A Internet é o limite. In: **Pátio**. Ano V, nº17, p. 48-50, mai./jul., 2001.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL – MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.

CHAVES, E. O. C. **Computadores: máquinas de ensinar ou ferramentas para aprender?**, 1983. Disponível em <<http://www.edutecnet.com.br/textos>> Acessado em 21 de outubro de 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRANTZ, G. L.; KING, J. **The Distance Education Learning Model (DEL)**. Educational Technology, p. 33-39, mai./jun., 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

GUTIÉRREZ, F. **Linguagem Total**. SP: Summus Editorial, 1976.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. **Guia do professor para a Internet: completo e fácil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MAIA, C.; GARCIA, M. O trajeto da Universidade Anhembi Morumbi no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem. In: MAIA, C. (Coord.) **ead.br: educação a distância no Brasil na era da Internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na educação**. **Revista Ciência da Informação**, vol. 26, maio-agosto 1997, pp. 146-153, 1997.

PADILHA, M. A. S. O fazer pedagógico em ambientes virtuais de estudo: contribuições para a educação a distância. In: **Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**, 22, 2000, Curitiba; **Workshop de Informática na Escola**, 4, 2000, Curitiba. Anais... Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000.

RUMBLE, Greville. **The technology of distance education in Third World settings**. Cuiabá, out. Conferência proferida na abertura do Seminário Educação 96 – A educação a distância frente aos paradoxos sociais. 1996.

A formação inicial do professor a distância para atuar na educação básica: perspectivas atuais

Resumo

As discussões sobre a formação do professor não são recentes e envolvem questões políticas, ideológicas e pedagógicas, principalmente quando associadas à modalidade a distância e têm sido colocadas nas pautas de encontros, congressos, simpósios educacionais, em que foram exaustivamente discutidas até a aprovação das diretrizes da política nacional. De acordo com as tendências nacional e internacional que pesquisam a formação do professor, segundo Küenzer: “as mudanças na formação de professores especialmente com representações no curso de Pedagogia...[..] é um dos maiores desafios para o sistema brasileiro na atualidade[...]” (2003, p. 101-103,) Com isto as reformas educacionais que orientam o campo da formação de professores, cumpriu determinações legais dispostas na Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentada pela Lei 11.494/2007 – Lei do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação). (Disponível em <www.fundeb.com.br> Acesso em 20 set. 2008). Este mesmo endereço eletrônico apresenta a vigência até 2020, para o atendimento a 47 milhões de alunos da Educação Básica, tais como creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos. Os cursos de Pedagogia dispõem, em seu plano curricular, de uma disciplina que discute as políticas educacionais brasileiras, principalmente aquelas destinadas para a formação de professores em seus aspectos: índice de professores qualificados e capacitados, o currículo, os documentos legais que orientam essa formação. Nas análises preliminares sobre esses documentos que discutem a formação inicial e continuada, tanto da forma presencial e a distância, percebe-se a necessidade de se traçarem objetivos mais bem definidos que atendam às próprias políticas emanadas do Ministério de Educação e que têm sido objeto de estudo dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: políticas educacionais. formação de professores. Currículo. ensino à distância

Introdução

De acordo com a nova proposta pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO, PR, em 2006, o seu projeto pedagógico atendeu as Novas Diretrizes Curriculares, colocando em discussão o currículo, as ementas e programas e, principalmente, a formação do pedagogo para a docência e gestão. Com isto, a nova base do curso teve novo direcionamento os quais, após exaustivas discussões sobre qual seria a finalidade do curso de pedagogia no Brasil, *cujo debate ainda não terminou com este ato* (acessado em 2009-08-04-www.mec.gov.br/cne), e muitas das questões sobre essa formação ainda estão sendo discutidas pelos diversos órgãos diretamente envolvidos como; ANPAE, FORUNDIR, entre outros.

ANPAE: associação nacional da política e administração em educação.

Segundo Rodrigues (2003) o país deveria atender a proposta da Conferência Mundial de Jomtien, que denominou a Década de 90 como a Década da Educação.

[...] a capacitação de 768 mil docentes do ensino fundamental e médio, atuantes nas redes municipais e estaduais mas que não qualificados em nível superior. A lei 9394/96 diz claro em seu artigo 87, parágrafo 4º - até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço[...](Rodrigues in Kuenzer, 2003:103)

FORUNDIR: Fórum de diretores de faculdades de Educação.

Nesse sentido, as propostas levam em conta a formação do professor crítico, construtivista, reflexivo, investigador, mediador de aprendizagem, orientador, facilitador, parceiro, entre outros. Para isso, novas categorias de análise e de sustentação teórico-metodológica surgem como mediação pedagógica: educar pela pesquisa, aprender a aprender, educação continuada,

autonomia, pesquisa colaboradora, formação em rede, entre outras.

Além disso, as aceleradas mudanças seja nas atividades econômicas, sociais, culturais, políticas e educacionais têm proporcionado uma profunda reflexão entre a relação escola e o mundo do trabalho, pois desde o aparecimento do homem na face da terra, acrescentada pelo surgimento da agricultura, do Estado, da cidade e, da escrita, houve intensificação dos meios de comunicação, iniciada com as grandes navegações e da própria revolução industrial.

A atual conjuntura que leva em conta a globalização de mercados e a emergência do ciberespaço, faz a exigência de uma nova qualificação profissional, o que significa uma nova maneira de fazer e de ser profissional.

O desafio na qualificação do profissional da educação deve levar em conta as mudanças tecnológicas, além da adaptação e da garantia de que essa formação seja de qualidade. A importância na identificação e no mapeamento das competências necessárias à atuação do professor, consoante às finalidades e estratégias organizacionais, exige: um agir responsável que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, tão necessários para o valor social do indivíduo. Segundo Libâneo,

[...]o paradigma produtivo traz à tona questões novas e insuspeitadas pelos educadores até pouco tempo, como: efeitos da informatização, flexibilidade do processo produtivo, reorganização do trabalho, precarização do emprego, alterações na composição do mercado de trabalho, requalificação profissional etc. As conseqüências disto para a educação são conhecidas: necessidade de maior

qualificação do trabalhador e revalorização da escola por parte da indústria. Isto implica mudanças na formação como: bom domínio da linguagem oral e escrita, conhecimentos científicos básicos, iniciação às linguagens da informática. Requer-se, também maior flexibilidade mental, agilidade de raciocínio, capacidade de abstração etc.[...] (2005:168)

Nesse contexto, o desenvolvimento sociopolítico e econômico é ampliado com o processo de educação na modalidade a distância, o qual procura integrar diferentes povos, culturas e conhecimentos, buscando a troca de experiências e aprendizagens. No entanto, deve-se considerar que, se de um lado democratiza o saber possibilitando para aqueles que, não tendo acesso direto à sala de aula pela distância física, por outro lado, acentua a disparidade social, aumentada pela desigualdade e pelo contingente dos excluídos socialmente e, agora também, do mundo digital. Esta modalidade de educação está regulamentada pelo Decreto 5.622 de 19/12/2005 e atende o artigo 80 da Lei 9394/96 (LDB) que regulamenta o credenciamento de oferta e fomenta outros vínculos sociais no estabelecimento de contatos entre pessoas, grupos e nações, proporcionando uma dimensão socioplanetária para quem pela internet e alimentando uma nova cultura. Entretanto, essa modalidade de ensino e de aprendizagem que se consolidou como alternativa pedagógica a partir dos anos de 1970, possibilitando interlocuções entre alunos/professores/tutores, parte do pressuposto que essas interações sejam realizadas através de atividades interacionistas de aprendizagem. Essa modalidade agrega sujeitos, embora isolados fisicamente, permitindo que esse encontro seja feito mesmo a distância.

Alguns aspectos que devem ser considerados

A proposta da educação a distância que tem sido levada a efeito pelos organismos nacionais propõe dois caminhos: o primeiro de caráter pragmático, dizendo o como fazer; o outro que possibilita uma compreensão mais efetiva de seus fundamentos apontando para a construção de um projeto pedagógico com nova visão de sociedade, de educação e de formação profissional, superando o ensino passivo ou de pura transmissão de conteúdos. Requer, portanto, que seja feito atendimento a um projeto educacional, presencial ou na modalidade a distância, levando em conta uma melhor compreensão de mundo que se coadune com a constituição de práticas que sejam construídas cotidianamente e de forma dialógica para que ocorra a aprendizagem.

Além disso, os pressupostos teóricos para a organização do trabalho pedagógico dirigido para a modalidade da educação a distância enfatiza o processo de aprendizagem como transformações das estruturas internas dos sistemas vivos. Dessa forma a aprendizagem não consiste em mudanças de comportamento, mas em mudanças estruturais de convivências. Isto quer dizer que o caráter prescritivo e inflexível dos currículos presenciais deve ser abandonado, dando lugar a currículos mais enxutos, de forma a favorecer a autonomia, as descobertas, as produções, ou seja, um currículo rizomático que propõe a transversalidade ou o diálogo entre as áreas. Segundo Lopes (1999),

[...] a mediação didática não deve, portanto, ser interpretada como um mal necessário ou como um defeito a ser suplantado. [...] Cabe à escola o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido. Contudo, isso não lhe confere a característica de instância meramente reprodutora de conhecimentos. [...] devemos recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora/produtora de conhecimentos [...] (Lopes, 1999:218)

Diferentes concepções de vida, de homem e de sociedade envolvem a cultura, as etnias, o destino do homem cuja virtualidade não elimina as diferenças entre si que, mesmo assim, podem ser desenvolvidas.

A noção de tempo e espaço é outro: o tempo humano diferente do tempo das máquinas; ele navega livremente pela rede mundial dos computadores:

[...] se nas escolas reais os alunos são agrupados de forma segmentada dividida em série, idade, sexo..., na web convivem diferentes gerações, etnias, gêneros, e segmentações [...] (Lopes, 1999:219)

O conhecimento ensinado nas escolas de forma presencial é, provavelmente, diferente do oferecido a distância, o que conduz a outra metodologia: são novas metodologias, novos percursos e leituras realizadas na tela do computador.

Como diz Silva (2003),

[...] conforme a classe social do indivíduo e a região onde habita, aqueles vastos e velozes oceanos transformam-se em mares e vão se estreitando em rios, lagos, ribeirões, riachos fios d'água [...] (p. 14)

É necessário diferenciar conhecimento de informação pois, apesar de vivermos dentro de uma imensa disponibilidade de informações, não se pode afirmar que

vivemos numa sociedade de conhecimento, já que o mundo contemporâneo divulga informações em ritmo acelerado. Sabe-se que todo conhecimento é processual e inclui novas elaborações, interações entre fatos e contexto social. Supõe o diálogo, a análise crítica da informação e a condução de atitudes cidadãs porque sempre se reveste de caráter histórico, dinâmico, provisório e inacabado.

Fourquin propõe um conteúdo do modelo cidadela em contraponto ao modelo mosteiro: o primeiro, refere-se às questões contemporâneas e ao diálogo com situações triviais do cotidiano; o segundo, envolve conhecimentos clássicos e universais e que se perpetuam, mesmo com o passar dos tempos. Com isso, o aluno em curso da Web, irá navegar por um oceano de informações com liberdade, reflexão e debate com colegas e professores.

A estatística nacional aponta a necessidade de capacitação de 768 mil professores para atender a especificação do artigo 87, parágrafo 4º, da Lei 9394/96 – LDBEN – cuja exigência de formação em nível superior é condição necessária para exercer o magistério no ensino fundamental e médio.

Há que se destacar, também, que o Decreto 3.276/99 dava exclusividade à formação em Cursos Normais Superiores o que provocou reação de várias entidades de classe, entre elas, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Professores) com lutas pela definição de uma política nacional para a formação dos profissionais da educação.

Segundo Küenzer *apud* Freitas (1999),

[...] ao regulamentar os Institutos Superiores, através do Parecer 115/99 da Câmara Superior, do Conselho Nacional de Educação, evidencia-se a corrupção de formação de professores que permeia as propostas atuais, ao estabelecer que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma instituição de caráter técnico profissional. [p.20.]

Com isso, esta formação em espaços próprios, preferencialmente fora das universidades, atendia a dois argumentos de caráter político, segundo Kuenzer *apud* Weber:

[...] no desenvolvimento da pesquisa deixando de lado a formação de professores [...] as Instituições do Ensino Superior isoladas, a maioria mantida por particulares, são criticadas porque não teriam compromisso com a formação de professores [...] (2000: p. 104)

Assim, o desafio que o Ministério da Educação enfrenta em relação à qualificação e à capacitação dos profissionais da educação, vai além das discussões de ordem política e estrutural; principalmente visa o oferecimento de projetos pedagógicos condizentes com as necessidades qualitativas e quantitativas de formação de docentes para a educação básica.

A situação atual

Diante dessas considerações, em que se ampliam os espaços para a formação de professores, o Ministério da Educação, através de ações desenvolvidas através da SEED – Secretaria de Educação a Distância – apresenta-se como modalidade educacional na qual o processo de mediação didático/pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, ocorrem com a utilização de meios e

tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos regulamentado pelos documentos legais.

Três aspectos devem ser considerados:

1. Análise do processo quanto à formação de professores: levantar o índice de professores qualificados e capacitados na modalidade a distância assumidos por várias agências formadoras, bem como as políticas nacionais direcionadas para essa formação.
2. Análise da organização curricular: qual currículo estabelecido para a formação a distância a partir dos critérios emanados pelo MEC/S.E.E.D. – atendendo às Diretrizes Nacionais para a formação do professor.
3. Análise da modalidade a distância: verificar os documentos legais que orientam a formação do professor a distância e os critérios utilizados para sua autorização/reconhecimento.

A relação entre a Escola Básica e a Formação do Professor

Libâneo (2005) e Saviani (1994) destacam os novos papéis da escola ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais; e Tedesco (1998) aponta as alternativas abertas para a escola do futuro. Porém o processo de modernização buscava também um projeto de emancipação universal da humanidade; Saviani (2005), ponderou que a educação seria responsável pelo grande processo de humanização. E aí é questionado: quais serão

as perspectivas do futuro para o qual teremos de preparar os indivíduos? É possível conciliar o projeto de emancipação humana com os novos padrões econômicos de produção e competitividade? O século XVII lança as bases do movimento científico e filosófico e Comênio (1957), Locke (s.d.) e Herbart (s.d.) trazem para a educação o que Bacon propunha para a ciência da época: o conhecimento vem da experiência e inicia pelo conhecimento das coisas. Já o século XVIII, com o desenvolvimento da educação pública estatal, contribuiu para a cidadania e para a nacionalidade surgindo, então, o princípio da educação universal, gratuita e obrigatória. Luzuriaga (1971) afirma que: “[...] as transformações políticas desfechadas pela Revolução Francesa, se converteram em educação nacional, na educação do cidadão que doravante iria participar dos destinos de seu país[...]”. Foi com Dewey, no começo do século XX, que se estabeleceu o vínculo entre educação/sociedade, porém distingue-se de Durkheim que mantinha uma posição conservadora em relação à escola. (Libâneo, 2005).

No Brasil, Libâneo (1985), Mizukami (1987) e Saviani (1983) fazem menção às ressonâncias desses paradigmas clássicos: diferentes concepções da relação entre teoria e prática, enfatizando a relação pedagógica e o caráter empírico, científico, filosófico ou ético. Já as tendências de cunho crítico destacam-se por entender que a relação entre formação e educação, segundo Libâneo (2005), ganham uma dimensão histórico-social

influenciando, principalmente, a formação de professores, o currículo e o uso das tecnologias de informação (Silva, 1996).

Para Apple (1989), há conexões importantes entre as esferas cultural, política e econômica, sendo a última extremamente poderosa. Já Fourquin (1993) demonstra a importância das implicações culturais na organização do currículo. Bernstein (1996) e Bourdieu (1996) atestam a influência da teoria do currículo que enfatiza o processo escolar como fator de reprodução cultural e partem de uma mesma motivação avaliando as desigualdades educacionais ou, mais especificamente, o fracasso escolar das crianças e jovens das classes trabalhadoras, porque a escola não cumpriu aquilo que prometia: a possibilidade de mobilidade social para todos.

Althusser (1983) e Apple (1989) caracterizam as necessidades centrais do capitalismo expressas como sendo as de acumulação, legitimação e produção (ciência, conhecimento técnico, entre outros): a educação institucionalizada e, sobretudo a universidade responsável pela produção do conhecimento, porém atrelado à continuidade do processo produtivo capitalista, isto é, ao processo de acumulação. Ainda para Apple (1989), há uma correspondência entre as características internas da escola e as instituições externas, ou seja, essas são construídas pelas interações internas de atores reais dentro de uma cultura vivida, atores que lutam, contestam e agem. A escola é segundo Apple (1989) local de reprodução e produção, pois é nela que se materializa o currículo, se

democratiza o conhecimento técnico e a cultura vivida pelos professores e estudantes.

Silva (1996) compara os efeitos diretos e indiretos da educação: para os primeiros, os efeitos socializadores da educação; para os segundos, o valor simbólico de títulos e credenciais, ou seja, ensinar certos valores através do currículo explícito ou implícito. A educação modifica a consciência, as atitudes e o comportamento do educando, conforma-o à sociedade que, numa palavra, socializa-o. O importante é que os efeitos diretos do processo de socialização agem primeiro sobre o educando e depois sobre a sociedade.

É importante destacar o processo de transmissão pedagógica que, segundo Bourdieu (1979), possibilita que diferentes formas de transmissão possam ser assumidas pelo capital cultural traduzido pelo estado incorporado, objetivado ou institucionalizado. Também a escola como aparelho ideológico e contraditório focaliza conflitos de classe, formas culturais de resistência, reprodução e distribuição, mas também de produção: o aparato educacional é organizado como local importante para a produção de conhecimento técnico/administrativo, programas de ensino/pesquisa/extensão. Esses conhecimentos são disseminados de forma mercantilizada em função do poder econômico e estatal.

Apple (1989), Fourquin (1993) e Sacristán (2000) discutem a formação inicial dos professores, processo no qual aprendem conteúdos de uma determinada área ou disciplina, desenvolvem conhecimento sobre alunos, sobre

os processos de desenvolvimento/aprendizagem, ou da própria instituição escolar e dos fins educativos.

As perspectivas epistemológicas dos professores (Sacristán, 2000) são determinadas pelos modelos educativos, delimitados e vigentes em determinados pelos momentos históricos. Essas concepções sobre o conhecimento foram marcadas pelas diferentes etapas da evolução histórica da educação e do currículo (Lundgren, 1983).

Segundo Shulman (1986), os paradigmas contemporâneos que dominam a pesquisa pedagógica demonstram um maior interesse pela motivação dos alunos, pelos processos cognitivos de aprendizagem, pelo manejo da sala de aula, pelos ambientes escolares, pelas condutas docentes, pelos processos de planejamento e avaliação e pelo indiscutível papel do professor. Pope e King (1981) distinguem quatro modelos educativos ocidentais: o tradicionalismo cultural, influenciado pelo condutismo de Skinner; o romantismo influenciado por Rousseau, pelo movimento rogeriano e pela pedagogia não-diretiva; a pedagogia progressiva dadas as contribuições de Dewey, Piaget e Bruner e; o processo de escolarização em que torna relevante/irrelevante, o saber escolar por ser impregnada da ideologia dominante.

Zeichner (1982) destaca também alguns aspectos como a consideração de que o conhecimento é público; é produto e ao mesmo tempo é processo; é provisório porque está sob influência social, política, cultural e histórica; é universal e atende a uma determinada cultura. Bernstein (1983) propõe um currículo holístico, integrado; que é algo

mais que a soma de suas partes. Gimeno (1987), Perez (1987) confirmam a existência de determinadas peculiaridades na mentalidade pedagógica dos professores: conteúdos para entender problemas vitais e sociais; a cultura de um currículo comum, independente de suas peculiaridades sociais, lingüísticos, entre outros; a obrigatoriedade de alguns temas que podem ser opcionais; a diferenciação de currículo dirigido para a cultura acadêmica e para a atividade manual; a experiência pessoal sem relação com o currículo escolar; o uso de posições relativas na organização curricular; o aprofundamento em determinados conteúdos e a superficialidade em outros.

Silva (1996) resume os impactos das novas tecnologias em três aspectos: modificação na economia capitalista, envolvendo a adoção de novas formas organizacionais de trabalho, em geral baseada na microeletrônica; substituição do modelo toyotista, exigindo uma produção flexível; e, por fim, as novas formas de produção que exigem outras características atitudinais/cognitivas diferentes daquelas exigidas no modelo anterior (Gentili, 1995 e Braverman, 1997).

Para Silva (1996), o papel da educação é preparar o trabalhador para este novo modelo de produção, dotado de um acervo de conhecimentos apropriados às novas exigências. Deve-se levar em consideração, contudo, que as recentes discussões sobre as relações entre novas tecnologias e educação ainda estão mal colocadas, em primeiro lugar, porque a sua introdução na educação ainda está na base empírica; em segundo lugar, porque sua base

tem como paradigma um modelo cuja demanda e oferta já foram superadas.

Para Frigotto (1991) e Machado (1992), a discussão sobre as novas tecnologias apenas reforçam o caráter de polivalência e politecnicidade e o uso do trabalho como princípio educativo, visa a uma organização sistêmica e curricular de ensino.

Outra questão a ser abordada diz respeito ao uso prático, o que não permite explicações sobre pressupostos teóricos ou sociológicos (Pinto, 1992) e não permite ver certos objetos de uma forma diferente do senso comum, como também construir certos objetos que nem sequer são vistos como tais pelo senso comum. Santos (1989) analisa a impossibilidade de haver ruptura entre ciência e senso comum, e Silva (1993) aponta que um aspecto problemático está entre ambos, portanto, ciência e senso comum, devem ser levados a sério e profundamente discutidos. Barreto (2002) questiona como deve ser uma sala de aula atendendo às representações do imaginário social. Papert (1994) ilustra isso com uma história sobre os viajantes do tempo em que ficariam estupefatos diante de uma sala de cirurgia, porém da sala de aula, o cenário lhes era extremamente familiar: as carteiras dispostas em fileiras, o quadro de giz, os alunos e o professor. É a demonstração autoritária do professor. Nesse sentido, ainda segundo Barreto (2002), o poder do professor pode ser cotidianamente materializado nas práticas que administra, seja na relação didático/pedagógica, seja no sentido de aproximação ao conhecimento.

A escola sofreu, segundo Saviani (1994), diferentes tendências pedagógicas relacionadas aos materiais produzidos: na década de 1970 a influência da abordagem tecnicista possibilitou a criação de materiais em módulos cujo objetivo era o atendimento às diferenças individuais. Na segunda metade da década de 1990, a escola se apropria de produtos da mídia como os microcomputadores e o uso da internet, como também o financiamento de organismos internacionais, os quais estabeleceram determinadas condicionalidades para o uso intensivo das novas tecnologias de informação e comunicação na escola.

A formação de professores a distância, segundo Lopes (2002) e Barreto (2002), é enfatizada pelo Plano Nacional de Educação (P.N.E./ M.E.C.) e na proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Ambas têm da base em suposições discutíveis como a concepção de ensino como conjunto de habilidades e competências em que as mediações didáticas possam ser trabalhadas separadamente mas que garantam um ensino competente; ou a crença nas tecnologias da informação e comunicação como estratégia econômica e eficaz, tão necessária ao desenvolvimento das referidas habilidades e competências.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARRETO, R.G. **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BELLONI, M.L. **Educação à distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERNESTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

BOURDIEU, Paul et PASSERON, John. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio: Zahar, 1977.

DELUIZ, W. **O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: implicações para o currículo**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, nº3, set/dez 2001.

FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação – Lei do Fundeb – www.fundeb.com.br (acesso em 20/09/08).

FLEURY, A. et FLEURY, M.C. **Construindo o conceito de competências**. Revista de Administração Contemporânea. V.5-Edição Especial.

FRIGOTTO, G. **Tecnologia, relações sociais e educação**. Tempo Brasileiro, 1991, 105: 131-148.

GENTILLI, P. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em Educação.** Rio: Vozes, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida et RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Alice Casimiro [et al] **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Nacional, 1971.

MACHADO, L. Mudanças na ciência e tecnologia e a formação geral frente à democratização da escola. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensinos Gerais.**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** -- Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996 (acesso em 28/09/2009).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil.

OLIVEIRA, E. VILLARDI, R. **Tecnologia da educação: uma perspectiva sócio-interacionista.** Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREZ, Gomez A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

PINTO, M. **Comunicação e discurso**. São Paulo: Kacker, 1999.

RABAGLIO, M.O. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competência**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

RESOLUÇÃO CNE/ CP nº1, 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1.

RODRIGUES, Maria de Fátima. As Reformas Educacionais e a Formação de Profissionais para a Educação Básica: qualificação ou desqualificação do curso de Pedagogia? In **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná. V.4 nº2. P.101 – 113. Jul/ dez. 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

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

SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Editora Manole LTDA. 1988.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, Jean Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TRACTENEBERG, L ; TRACTENBERG, R. **Seis competências essenciais da docência online independente**. Disponível em : www.livredocencia.com.br , acesso em 20/09/2008.

TRONI, L.F. (et al) **Critérios para geração de indicadores de qualidade e produtividade no service público**. Rio de Janeiro: MEFP/IPEA,1991.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum. Uma perspectiva para os anos 90. In : NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.

Resumo

Este artigo procura subsidiar discussões sobre projeto político-pedagógico a partir dos contrapontos filosóficos e ideológicos sustentados pelas perspectivas hegemônicas, e opostas, do liberalismo e do marxismo. Com abordagem conceitual, este artigo enfoca a síntese dialética entre os eixos filosófico-político, científico e tecnológico da educação, com destaque para a indissociabilidade entre sistema de valores, visões de sociedade e aspectos metodológicos da prática docente. Para melhor situar esta discussão na conjuntura brasileira, são mencionados aspectos partidários do quadro político nacional no que diz respeito à vinculação dos partidos aos paradigmas hegemônicos liberal e marxista, tanto em nível interno quanto em nível internacional. Entende-se que esta contribuição provoca o leitor para a consideração de importantes elementos conceituais e conjunturais que evidenciam as relações entre a política e a educação.

Termos-chave: Filosofia da educação. Política. Paradigmas hegemônicos.

Introdução

As teorias filosóficas que marcam a educação no Brasil e que deram suporte a propostas pedagógicas para este país, somente poderão ser estudadas, a contento, se forem situadas na conjuntura política e econômica de cada período, posto que a política e a economia são elementos inseparáveis. Considerar as filosofias da educação, a política e a economia separadamente resulta em prejuízo que começa pelo impedimento da compreensão das dinâmicas que caracterizam o período histórico e que definem as orientações e as práticas educacionais, e se estendem à privação de atitudes político-pedagógicas conscientes e consistentes – independentemente das opções ideológicas.

Observa-se que o conceito de tecnologia aqui adotado não se reduz ao aspecto instrumental que comumente grassa, mas sim, alcança o sentido da *techné* grega de "arte" e de "capacidade".

Entende-se que esta contribuição poderá ser considerada em estudos e discussões sobre projetos político-pedagógicos. Todavia, convém esclarecer que não se faz, aqui, nenhuma consideração sobre modelos de projetos político-pedagógicos para escolas, tampouco se apresenta qualquer roteiro para elaboração de tal documento. Com a convicção de que o trabalho intelectual é imprescindível para se prevenir impedimentos e privações como os supramencionados – e que têm na ignorância dos fundamentos da educação a sua principal causa - este texto pretende, a despeito de sua brevidade, provocar reflexões sobre as determinações políticas e econômicas que configuraram os debates e as tendências educacionais no Brasil. Para tanto, serão feitas incursões por aspectos conceituais da política a partir de suas matrizes paradigmáticas hegemônicas liberal e marxista, evoluindo até considerações sobre o quadro político-partidário brasileiro e sua (ao menos teórica) vinculação aos paradigmas mencionados.

Será enfocada a vinculação entre duas importantes tríades estudadas nos fundamentos da educação, a saber: a tríade filosofia-ciência-tecnologia e a tríade valor-sociedade-metodologia, em que há correspondência entre os elementos filosofia-valor, ciência-sociedade e tecnologia-metodologia. Neste esforço se teoriza de maneira conjuntural sobre a organicidade entre prática educacional e prática política.

Iniciando esta reflexão por sua base política, encontra-se em Nicola Abbagnanno importante contribuição. Para ele a política designa “[...] várias

coisas, mais precisamente: 1^a. a doutrina do direito e da moral; 2^a. a teoria do Estado; 3^a. a arte ou a ciência do governo; 4^a. o estudo dos comportamentos intersubjetivos” (2000, p. 773). Considerando que as teorias filosóficas da educação brasileira se inserem em um contexto moderno, parece oportuno considerar, sobretudo, a segunda e a terceira acepção de política sobrecitadas, mesmo porque, segundo Norberto Bobbio (2004, p. 955),

Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como ‘ciência do Estado’, ‘doutrina do Estado’, ‘ciência política’, ‘filosofia política’, etc., passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a polis, ou seja, o Estado. Dessa atividade, a polis é, por vezes, o sujeito, quando referidos à esfera da Política atos como ordenar ou proibir alguma coisa, com efeitos vinculadores para todos os membros de um determinado grupo social, o exercício de um domínio exclusivo sobre um determinado território, o legislar através de normas válidas *erga omnes*, o tirar e transferir recursos de um setor da sociedade para outros [...].

Erga omnes, em latim, “todos os homens” no sentido de todas as pessoas.

As ações políticas elencadas no excerto acima não acontecem espontaneamente, mas de acordo com projetos de Estado e de nação calcados em sentidos e ideologias diversos. Assim, dependendo das características políticas de quem faz as leis ou de quem vela por sua efetivação, no caso da educação, as práticas pedagógicas podem variar para atender a diferentes projetos de Estado e de nação. Para melhor compreensão dos possíveis sentidos da política e da educação, convém verificar como se configuram os conceitos de marxismo e de liberalismo, os quais se referem aos paradigmas ideológicos hegemônicos.

Paradigmas hegemônicos opostos

O termo liberalismo designa uma doutrina que se arvora defensora e promotora da liberdade nos campos político e econômico. Sua constituição iniciou-se no século XVIII em função de uma reivindicação de liberdade, ou de isenção, da economia frente ao Estado. Todavia, os pressupostos do liberalismo iniciaram como salvaguarda de uma suposta coincidência natural entre os interesses econômicos dos indivíduos e os interesses econômicos da sociedade, e evoluíram como estratégia de salvaguarda dos interesses da burguesia que dependia de total liberdade econômica para os seus projetos de hegemonia. Sobre isso, Vítor Henrique Paro (1999, p. 104) afirma que

[...] o liberalismo econômico, ideologia dos proprietários e poderosos, vestindo ou não sua roupa nova neoliberal, não abre mão de usar e abusar da expressão “liberdade natural”, dizendo-se em favor da liberdade dos povos, quando o que defende é apenas o “livre mercado”, ou seja: “liberdade” para seus representados e necessidade para os demais. Não deixa, assim, de ser extremamente paradoxal que a palavra liberdade continue a servir à ideologia que hoje mais a despreza enquanto emancipação humana.

A falsa idéia de igualdade democrática, a qual se assenta em bases liberais, impõe que “[...] é pelo trabalho que os patrões chegam a acumular a riqueza e, portanto, é pelo trabalho árduo, disciplinado, que os trabalhadores podem ascender socialmente e, dependendo de seu esforço, tornar-se patrões”. (FRIGOTTO, 1993, p. 16) e, dessa forma, exclui qualquer outra proposta de superação da estrutura de classes sociais por esforços coletivos e impõe o

engodo da ascensão à condição de padrões por méritos individuais. Como as diferenças econômicas abismais entre ricos e pobres se mantêm, a ideologia liberal se encarrega de culpar os pobres por sua condição, acusando-os de inapetentes para gerarem riquezas para si e atribuindo aos ricos qualidades louváveis, pois se

[...] todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir. (FRIGOTTO, 1993, p. 61).

O mais consistente contraponto ao liberalismo advém do marxismo, o qual é apresentado por Bobbio (2004, p. 738) como

[...] o conjunto das idéias, dos conceitos, das teses, das teorias, das propostas de metodologia científica e de estratégia política e, em geral, a concepção do mundo, da vida social e política, consideradas como um corpo homogêneo de proposições até constituir uma verdadeira e autêntica “doutrina”, que se podem deduzir das obras de Karl Marx e de Friedrich Engels.

Conforme Cesare Pianciola (2004, p.1.196), o marxismo embasa as defesas do socialismo não utópico, ou seja, do modelo socialista “[...] historicamente definido como programa político das classes trabalhadoras que se foram formando durante a Revolução Industrial”. O socialismo não utópico se distingue do socialismo utópico; este último foi denunciado por Friedrich Engels, em 1847, como uma bandeira de grupos

[...] já reduzidos ao estado de simples seitas em vias de gradual extinção; de outro lado, os

charlatanismos sociais mais diversos [...] em ambos os casos, tratava-se e homens alheios ao movimento operário que procuravam mais que tudo o apoio das classes ‘instruídas’. (ENGELS apud PIANCIOLA, 2004, p. 1.197).

Frederich Engels cita na obra “*Do socialismo utópico ao socialismo científico*” a primeira insurreição operária ocorrida em Lyon em 1831, e, especialmente, o primeiro movimento operário de âmbito nacional que mobilizou a categoria dos cartistas ingleses entre 1838 e 1842. Ele observa ainda que no mesmo período “[...] se desenvolvia por um lado, a grande indústria e, por outro, a recém-conquistada dominação política da burguesia.” (ENGELS, 1984, p. 407). De acordo com Pianciola, o socialismo não utópico, portanto, se caracteriza como socialismo científico pela

[...] transformação substancial do ordenamento jurídico e econômico fundado na propriedade privada dos meios de produção e troca, numa organização social na qual: a) o direito de propriedade seja fortemente limitado; b) os principais recursos econômicos estejam sob o controle da classe trabalhadora; c) a sua gestão tenha por objetivo promover a igualdade social (e não somente jurídica ou política), através da intervenção dos poderes públicos. (2004, p. 1.197).

Dessa forma, conforme Antonio Joaquim Severino, o marxismo se caracteriza por orientações metodológicas em que se destaca

[...] a concepção dialética da realidade, ou seja, a afirmação de que a realidade vai se produzindo permanentemente mediante um processo de mudança determinado pela luta dos contrários, por força da contradição que trabalha o real, no seu próprio interior. Era a recuperação da temporalidade real, da historicidade, dimensão perdida desde o predomínio da filosofia grega sobre a visão judaica

Assim, a filosofia marxista, em continuidade com a filosofia hegeliana, concebe a realidade como se constituindo num processo histórico que, ao se efetivar, vai efetivando o próprio tempo, num processo criador. E este processo criador que ocorre por força da luta provocada pelas contradições que trabalham internamente a realidade é um processo dialético, de posição, negação e superação, de acordo com a tríade hegeliana da tese-antítese-síntese. (1986, p.5).

Contudo, importa observar que as concepções marxistas se opõem radicalmente ao idealismo do modelo hegeliano, porquanto este último parte do pressuposto de que há primazia das idéias sobre as realizações em nível material. Assim, as propostas de metodologia científica embasadas no marxismo se caracterizam pelo realismo e pelo materialismo, rechaçando qualquer idealismo generalizante. Segundo Octavi Fullat,

Marx mostrou que uma política, seja qual for, fundada no “homem em geral”, na “justiça em geral” e na “verdade em geral”, tão logo abandone as esferas da visão contemplativa e se encarne na história concreta, acaba sempre funcionando em proveito de uns poucos. Seu humanismo romperá com o “homem em geral” visto que os resultados deste são desumanos. (1994, p. 427-428).

Apresentados aspectos conceituais do liberalismo e do marxismo, é necessário verificar como estas orientações ideológicas concorrem para perspectivas político-pedagógicas opostas.

Projetos político-pedagógicos dos paradigmas hegemônicos

No Ocidente, as orientações político-econômicas marxista e liberal são paradigmáticas, por isso é importante verificar, nas contribuições de Elizete Cardoso, (1980),

como se organizam as duas possibilidades de práxis político-pedagógica derivadas destes paradigmas. São consideradas as bases filosóficas, políticas e sociológicas das categorias “Ajustamento social” e “Transformação social”, organizadas nos itens “sistema de valores”, “visão de sociedade” e “concepções metodológicas”, os quais seguem em três quadros parafraseados a partir do artigo intitulado “*Elementos essenciais e contraditórios nas perspectivas de ajustamento social e transformação social*” (CARDOSO, 1980, p.119-149).

Na perspectiva do ajustamento social, parte-se de idéias ou projetos afins com a ideologia hegemônica, no caso, o capitalismo, e tem-se como bases humanísticas o idealismo, o liberalismo, o neoliberalismo e o positivismo; na visão de transformação social o ponto de partida são os fatos coletivos e as bases humanísticas são o materialismo dialético, o socialismo e o marxismo. É importante frisar que cada uma dessas orientações se pauta por um projeto de Estado e de nação, ao mesmo tempo em que dá fundamento a concepções e ações pedagógicas afinadas com tais projetos.

Ao apresentar as contribuições de Elizete Cardoso referentes ao sistema de valores, convém observar que se trata de uma abordagem axiológica. Mais uma vez tem-se, em Nicola Abbagnano, excelente esclarecimento conceitual acerca de valores axiológicos. Buscando subsídios filosóficos em pensadores contemporâneos, Abbagnano cita que, para o estadunidense John Dewey, o valor “[...] não é somente a preferência ou o objeto de

preferência, mas é o preferível, o desejável, o objeto de antecipação de uma ou de uma expectativa normativa.” (ABBAGNANO, 2000, p. 993). Adiante, aponta que, para C. Morris, o valor não se vincula primordialmente ao desejo, mas sim, “[...] é guia ou norma (nem sempre seguida) das escolhas e, em todo caso, seu critério de juízo.” (ABBAGNANO, 2000, p. 993). Finalmente, em clara opção por uma perspectiva mais autônoma e democrática, Abbagnano procura equalizar essa questão afirmando que a melhor maneira de se definir valor é como “[...] *possibilidade de escolha*, isto é, como uma disciplina inteligente da escolhas, que pode conduzir a eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e pode conduzir (e conduz) a privilegiar outras, ditando a sua repetição sempre que determinadas condições se verificarem.” (ABBAGNANO, 2000, p. 993, grifos do original).

Interessa observar a vinculação entre valor e atitude de escolha, elementos inarredáveis da política e das práticas a ela relacionadas, dentre as quais destaca-se, neste texto, a educação. No quadro abaixo, as perspectivas político-pedagógicas hegemônicas dispostas didaticamente, a exigir opção e engajamento especificamente de pedagogos e de professores em contextos escolares.

Quadro 1: Sistema de valores em perspectiva político-pedagógica - Fonte: Cardoso (1980)

| | Ajustamento Social | Transformação Social |
|------------------------------------|---|--|
| Concepção de humanismo | Humanismo fundamentado no sentido de orientar (controlar) ou manter a realidade. | Humanismo fundamentado no sentido de transformação da realidade. |
| Concepção de valor | Universalidade dos valores, aplicáveis a qualquer realidade social. | Determinação histórica dos valores decorrentes da estrutura social da qual emergem. |
| Concepção de ser humano | Concepção de ser humano numa posição ontológica na ordem universal à qual todas as coisas devem se referir. | Concepção do homem como um ser que é <i>práxis</i> , o reconhecimento da sua dimensão histórica e transformadora do mundo. |
| Postura ideológica | Neutralidade ideológica e prática apolítica. Atuação sobre realidades com aceitação dos valores vigentes. | Compromisso com a praxis e reflexão sobre a realidade. A inserção e o engajamento na realidade implicam conhecimento crítico da mesma. |
| Relação profissional-grupo | Procedimentos distintos entre o pedagogo e os demais membros da comunidade escolar. O pedagogo tem procedimentos técnico-científicos e os demais recebem orientação. Valorização dos primeiros em detrimento dos últimos. | Igual valorização entre os procedimentos do pedagogo e dos demais, pois todos são válidos dentro dos seus marcos de referência. |
| Níveis de decisão e de ação | A técnica do profissional pedagogo orienta e determina as decisões e ações dos demais. | A técnica e a decisão do pedagogo não substituem as decisões e ações dos demais, mas as suscita e completa, numa perspectiva coletiva que não exclui o debate. |

Nenhuma escola opera de maneira isolada em relação à sociedade. Isto significa que os trabalhadores da educação, cientes das possibilidades de escolha axiológica acima expostas e, mais ainda, engajados em uma das perspectivas apresentadas, infalivelmente exercem uma ação política que concorre para um modelo de sociedade. Esta concretização histórica que resulta, em forma social, da opção axiológica, é que dá à educação o seu caráter político

No quadro a seguir são expostos os correspondentes sociológicos das orientações axiológicas do Quadro 1.

Quadro 2: Visão de sociedade em perspectiva político-pedagógica - Fonte: Cardoso (1980)

| | Ajustamento social | Transformação social |
|--|---|--|
| Concepção de sociedade | A sociedade é regida por uma ordem funcional, onde cada componente contribui de uma maneira particular para o funcionamento social. | A sociedade é constituída por um conjunto de relações de produção sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política que são as formas sociais de consciência. |
| Concepção de classe social e de estratificação social | Sendo a sociedade uma realidade social com base nos papéis correspondentes às ocupações funcionais dos indivíduos, a estratificação é uma estrutura integradora do sistema social que tem o papel de ordenação das relações humanas. | A vinculação entre a base econômica e a superestrutura é estabelecida pelas classes sociais, construídas historicamente. |
| Concepção de conflito | Cada parte opera em conjunto com as demais, com grau suficiente e harmonia, equilíbrio e integração onde os conflitos e as disfunções podem ser regulados e controlados. Essa unidade está baseada numa ordem moral, onde há existência de um núcleo de valores compartilhados gozam de consenso geral. | O conflito é entendido como luta dos contrários numa perspectiva histórica, como elemento definidor e impulsionador do processo social. |

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| Concepção das relações sociais | Concepção abstrata da sociedade, equilibrada e harmônica. Suposição de igualdade de oportunidade para todos. | Concepção de uma sociedade concreta e determinada historicamente e em constante transformação, gerada pelas contradições e lutas entre as classes sociais antagônicas. Domínio de uma classe sobre a outra. |
| Concepção de mudança social | Mudanças nas relações de produção sem mudança nas relações de classe, preservando a propriedade privada dos meios de produção. | Mudança nas relações de produção com a possibilidade de socialização dos meios de produção. |
| Concepção de Estado | O papel do Estado consiste em atuar como árbitro dos conflitos em nome de toda a sociedade. Tem posição equidistante dos diferentes interesses particulares em conflito, atua como representante dos interesses da sociedade. | O controle dos meios de produção e do poder de estado pela classe fundamental e a consequente implementação de uma ideologia indicam a sua dominação sobre as classes subalternas. |
| Concepção do processo social | O processo social se dá mediante movimento circular em torno de uma posição central de equilíbrio, que provoca pequenas mudanças de ordem setorial, as quais vêm reforçar este equilíbrio espontâneo gerado pelo acordo básico-consensual. | O que garante a transformação social é a constatação de que a hegemonia em uma formação social se dá em dois modos: domínio (acesso ao poder e uso da força) e direção intelectual e moral (adesão por meio ideológico). Destacando a segunda função da primeira, fica aberta a possibilidade de pensar a hegemonia também quanto às classes dominadas, quando conseguem-se constituir forças autônomas face à ideologia. |
| Concepção de estrutura social | A marginalidade é uma situação caracterizada basicamente por problemas de integração de seus elementos com os demais elementos de uma determinada estrutura global da sociedade. | A marginalidade é encarada como um elemento inerente e necessário à própria estruturação da sociedade capitalista, refletindo as contradições próprias dos interesses antagônicos das classes sociais. |

Finalmente, após verificar atitudes políticas e, por isso mesmo cidadãs, vinculadas às duas orientações ideológicas hegemônicas, chega-se ao quadro que apresenta as correspondentes possibilidades atitudinais no campo profissional. Ao se observar a oposição entre as orientações ajustadora e transformacional na área metodológica, entende-se que, da mesma maneira que nenhuma escola pode ser isolada da conjuntura social, também nenhum de seus profissionais pode ser desvinculado do ambiente político em que está situado juntamente com toda a comunidade escolar.

Completa-se, com o quadro a seguir, a síntese dialética entre os eixos filosófico (axiologia, política, valores), científico (sociologia, história, economia) e tecnológico (metodologias, didática, linguagens, recursos) que sustentam as práticas educacionais e que são objetos de estudo da pedagogia.

Quadro 3: Concepções metodológicas em perspectiva político-pedagógica - Fonte: Cardoso (2008)

| | Ajustamento social | Transformação |
|-------------------------------|---|---|
| Relação teoria-prática | Dicotomia entre ciência e prática. Ao cientista (administrador) cabe explicar a realidade ou elaborar pesquisas e planos sobre a comunidade escolar, enquanto ao agente pedagógico cabe atuar sobre ela. | Unidade entre ciência e prática. Não se enfatiza a distinção entre o cientista e o agente pedagógico. A prática teórica integra a prática social, comunitária e pedagógica. |
| Relação sujeito-objeto | Dicotomia entre população escolar e realidade social. Perspectiva a-histórica. Distanciamento entre sujeito (profissional da educação) e objeto (população escolar e realidade física e ecológica). O profissional orienta (controla) a população no processo de mudança. | Unidade entre população escolar e realidade social. Perspectiva histórica. O homem transforma a realidade por sua ação e a realidade transformada opera transformações no próprio homem. Unidade entre o profissional da educação e a realidade escolar e social. |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Definição do objeto | Fenômenos psicossociais perceptíveis pelos sentidos, imediatos, recorrentes e isolados. Enfoque setorizado residual, voltado para o funcionamento social. | Fenômenos de natureza político-social, focalizando as relações dos homens entre si, que se dão concretamente numa sociedade determinada e histórica, a partir das classes sociais. Enfoque global voltado para a transformação das relações sociais. |
| Vetor epistemológico | Do real (objeto) para a razão (sujeito) o conhecimento da comunidade escolar se baseia em fatos empíricos. | Da razão (sujeito) para o real (objeto) e do real para a razão. A reflexão e a ação constituem uma unidade. O movimento da reflexão integrado ao da ação é circular e ascendente e se dá orientado por uma teoria. |
| Princípios ou regras do método | Os fenômenos ou dados sociais constituem partes inter-relacionadas de um todo, no caso a comunidade escolar, e são observados no real. A orientação consiste em definir pela classificação e agrupamento os fenômenos ou tudo que é dado pelo real em sua aparência. O estudo dos fenômenos deve ser efetivado não do ponto de vista das mutações e variações, mas pelos aspectos estáticos que garantem a continuidade, ou seja, através de suas cristalizações. | Os fenômenos da comunidade escolar se encontram conectados e compreendidos nas suas relações com a estrutura social da qual faz parte e constituem-se manifestações da realidade. A orientação consiste em ultrapassar a aparência na busca da essência. Deve-se buscar as conexões existentes entre os fenômenos da escola e seu encadeamento universal, através de suas contradições e o movimento total que delas resulta. O estudo busca captar o movimento de transformação e aceleração. A transformação se dá mediante mudanças quantitativas (lentas) e qualitativas (bruscas). A transformação ocorre a partir da luta entre os contrários. Analisa-se a luta, o conflito interno, o movimento, a tendência, bem como as transições. Deve-se determinar os pontos críticos da crise de transformação, identificando as mudanças quantitativas para o salto qualitativo. |

| | | |
|------------------------------|---|---|
| Processo metodológico | O processo privilegia o procedimento indutivo. Indica-se com a observação dos fatos singulares no real e vai ao geral mediante formulação e hipóteses. Realiza-se através de etapas distintas e interligadas de forma linear, pela coleta de dados, análise e síntese para chegar à hipótese diagnóstica, prosseguindo pela previsão de tendência para ação interventiva. | O processo parte do abstrato, conceitos construídos, rumo ao concreto com atitude crítica e de confronto com a realidade. O conceito é a síntese de muitas determinações e não o ponto de partida. Compreende unidades inter-relacionadas que comportam momentos contraditórios, em escala espiral e ascendente. |
| Articulação | Processo de apoio às organizações e movimentos informais da comunidade escolar sem caráter contestatório, voltadas para atividades recreativas e para a implantação de mecanismos de fornecimento de informações sobre a realidade escolar como apoio à atuação de órgãos estatais. | Processo através do qual é favorecida a organização em torno dos interesses da comunidade escolar e reconhecidas as formas de organização de outras instituições e movimentos voltados para as contradições fundamentais da sociedade. movimento da reflexão integrado ao da ação é circular e ascendente e se dá orientado por uma teoria. |
| Participação | O processo de cooptação e participação passiva no processo social com ênfase na aquisição e usufruto de bens e serviços como finalidade da ação comunitária. | Processo mediante o qual as diversas camadas sociais tomam parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens, numa sociedade historicamente determinada. |

Pelos quadros acima percebe-se que, historicamente, as ações de ajustamento social, entendidas como condição para conservação e perpetuação das diferenças sociais, foram atribuídas ao modelo de Estado liberal e aos seus fundamentos; da mesma maneira, toda perspectiva de transformação social, ou de superação das condições de classe, foi atribuída ao modelo de Estado socialista e a seus pressupostos marxistas. Visceralmente ligada às disputas políticas entre liberalismo e marxismo, a história da Educação no Brasil foi marcada pela

emergência e por arranjos de forças entre diferentes tendências partidárias e ideológicas filiadas aos paradigmas liberal e marxista.

A oposição paradigmática na política brasileira

O Brasil tem uma tradição política caracterizada pelo pluripartidarismo, apesar dessa organização ter sido interrompida algumas vezes na história nacional mais recente, mediante golpes e imposição de ditaduras. Em períodos de possibilidades democráticas, os partidos políticos brasileiros se agruparam de acordo com os paradigmas estudados neste texto, sendo classificados de acordo com a proximidade aos referenciais denominados como esquerda (no caso do marxismo/comunismo) e como direita (no caso do liberalismo/capitalismo).

Importa ressaltar que o arranjo político-partidário bipolarizado entre esquerda e direita se reforçou no período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial, em função da disputa por hegemonia entre as duas potências vencedoras: do lado liberal-capitalista, os Estados Unidos da América (EUA) e do lado comunista, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Estes dois países lideraram, respectivamente, o bloco capitalista e o bloco comunista, os quais se mantiveram até o final da década de 1980 em um estado denominado como Guerra Fria, o qual foi caracterizado por boicotes econômicos, corrida armamentista e ameaça constante de guerra nuclear. A bipolarização política e econômica, portanto, alcançou todo o mundo.

Neste quadro, o Brasil integrou oficialmente o bloco capitalista, todavia abrigando movimentos de contestação organizados por grupos que viam na política comunista a melhor alternativa para um projeto de Nação. Esses grupos gozaram de certa liberdade até 1964, quando passaram a ser reprimidos pelo Regime Militar, fiel ao projeto liberal capitaneado pelos EUA. Os comunistas então passaram a compor agremiações clandestinas cujas ações envolviam desde a formação de militantes para a prática política junto às massas (a tendência massista) até a prática da guerrilha armada (a tendência militarista). A tendência massista se inspirava em figuras como Lenin e Trotski; já a tendência militarista tinha os seus referenciais em Che Guevara e em Mao Tsé-Tung. De acordo com Gilmar Henrique da Conceição (2000, p. 135), essas duas visões conviveram no interior da extrema-esquerda durante as décadas de 1960 e 1970, com predomínio dos militaristas.

Desde o início da Ditadura Militar no Brasil (em 1964) até meados do governo de João Batista Figueiredo (1979 a 1985) foram permitidos apenas dois partidos políticos: a ARENA (de situação) e o MDB (de oposição). Segundo Conceição, o presidente Figueiredo “[...] extinguiu a ARENA e o MDB, e criou uma nova legislação partidária, de onde nasceram o PMDB, o PDS, o PTB, o PDT, o PT e o PP.” (2000, p. 122). Outros partidos políticos, que viveram longo período na clandestinidade, como o PC e o PC do B, também puderam exercer sua militância dentro da legalidade. Foi no movimento conhecido como

As siglas partidárias e seus respectivos significados constam de lista apensada a este artigo.

Diretas Já, deflagrado em 1984, que os partidos políticos puderam se apresentar à Nação em um novo contexto democrático.

Para Fernandes (apud CONCEIÇÃO, 2000, p. 122), em meados de 1995, os partidos políticos brasileiros se distribuía em três grupos: Direita, Centro e Esquerda. Eram partidos de Direita o PFL, o PPR (fusão do PDS com o PDC), o PTB, o PL, o PSD, o PSC, o PRP e o PRONA. No Centro se situavam o PMDB, o PSDB, o PP (fusão do PTR com o PST) e o PRS. Na Esquerda estavam o PT, o PDT, o PSB, o PC do B, o PMN, o PPS (antigo PCB) e o PV.

O atual quadro partidário brasileiro se desenha conforme as suas propostas e ações de governo em relação à economia (neo)liberal capitalista. Assim, ainda dentro de uma configuração bipolarizada, assistiu-se recentemente a movimentos e dissidências partidárias na chamada esquerda brasileira: o PT passou a ser considerado um partido de centro-esquerda e seus dissidentes PSTU, PCO e, mais recentemente, o PSol se apresentam como de extrema esquerda.

Na década de 1990 ocorreram importantes acontecimentos no cenário educacional. As investidas neoliberais levaram à eleição de presidentes e de outros chefes de estado fiéis às leis de mercado e dedicados às estratégias de reconfiguração do capitalismo. Em suas gestões, essas autoridades promoveram uma renovação de políticas educacionais ajustando-as ao propósito de formar trabalhadores dotados de habilidades e de competências suficientes para a operação dos novos sistemas produtivos e para a adaptação às novas culturas empresariais.

O termo “competências” passou a ser bastante frequente nos discursos vinculados às políticas educacionais e suscitou discussões entre pedagogos e outros profissionais ligados à Educação. Françoise Ropé e Lucie Tanguy ao investigarem o uso da noção de competências na escola e na empresa afirmaram que essa noção tendia

[...] a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho. Essas noções nem por isso desapareceram, mas perderam sua posição central e, associadas a competências, sugerem outras conotações. (1997, p. 16)

Considerando que “[...] as palavras são testemunhos muitas vezes mais bem compreendidos do que os documentos, comportam múltiplas implicações e estão associadas a escolhas partidárias [...]” (NISBET apud ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 17), entende-se que um posicionamento sobre o termo-chave dos objetivos educacionais formalizados pela quase totalidade das instituições educadoras de todos os níveis não deve ter como critério apenas a conveniência semântica, mas a intenção política (partidária) que este mesmo termo contém e promove.

Sabe-se que, na Europa, programas oficiais de ensino sofreram demasiada influência de objetivos econômicos e privilegiaram o desenvolvimento da competência-competitividade. Para Ropé e Tanguy, tais programas se pautaram pelas “[...] teorias do capital humano, sob formas diversas, em que a busca da eficácia econômica ou, mais precisamente, da

produtividade, encontra-se sempre no cerne do questionamento e em que as competências são fator privilegiado de competitividade.” (1997, p.18-19). Afirmando que “a noção de competência contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la” (*Ibidem*), as autoras lembram que já, a partir da década de 1970, “as preocupações de emprego se encontram localizadas no centro do sistema educativo” (*Ibidem*), e que “a escola progressivamente se aproximou do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e de avaliá-los” (*Ibidem*). Falando novamente sobre a noção de competência, os mesmos autores afirmam que “primeiramente associada à noção de educação, ela tende agora a suplantá-lo, até mesmo englobá-lo.” Ropé e Tanguy (1997, p.18-19), de forma semelhante à que o conceito de educação tomou o lugar do de instrução.

No Brasil, a investida neoliberal implicou o que Luis Henrique Aguilar (1994) chama de “deserção do Estado”. São características do Estado desertor, segundo Marilena Chauí, “[...] o mero princípio liberal da igualdade formal e a dificuldade para lutar pelo princípio socialista da igualdade real.” (2001, p. 14 -15), enquanto “do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento do espaço público, do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado.” (*Ibidem*). Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, promulgou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de número 9394, que manteve o cunho tecnicista semelhante ao de sua antecessora, a lei número 5692/71, mas com

características que melhor atendem ao processo flexível de acumulação de capital.

Os termos habilidades e competências passaram a orientar a educação nacional constando nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), coleções cartilheiras que foram distribuídas em abundância a professores dos níveis Fundamental e Médio de ensino. A imposição das habilidades e competências como mote educacional a exemplo do que já ocorrera na Europa denuncia o alinhamento da educação brasileira às práticas verificadas em países de capitalismo central e evidencia o comando político da direita em favor do neoliberalismo.

As relações entre competências como capacitação a ser desenvolvida na escola e mercado competitivo são clareadas pelas críticas de Marcos Arruda e Leonardo Boff, que destacam três postulados do que chamam de “concepção dominante de desenvolvimento”:

[...] o de desenvolvimento como mero crescimento econômico; o da democracia como um conjunto de direitos apenas individuais, aos quais têm pleno acesso somente aqueles que vivem do capital, mais que da sua força de trabalho; e o da educação como um processo seletivo e de caráter predominantemente funcional, visando formar pessoas dispostas e capazes para perpetuar o sistema dominante de divisão do trabalho. (2000, p.11).

Para Arruda e Boff, a Educação deve ter sempre uma perspectiva totalizante e distinta da capacitação, “[...] justamente para explicitar a crítica do conceito e da prática de educação que se exaure na capacitação, e afirmar, em contraposição, a práxis educativa integral como aquela que contém

a dimensão da capacitação, mas vai muito além dela.” (2000, p. 21). Enriquecido, senão recuperado, o conceito de Educação supera o de competência/capacitação (que é um retorno ao de instrução, apenas renomeado) e justifica todo o estudo de seus fundamentos filosóficos e científicos articulados com um projeto de sociedade. Em outras palavras, ao se tratar de Educação, e não somente de capacitação, é que se tem um projeto político-pedagógico de fato.

Conclusão

Com o fito de concluir este breve texto, sem esgotar a discussão sobre as relações entre educação e política, fica evidente que a cultura política brasileira, assim como a ocidental e boa parte dos países orientais, se organiza a partir das referências européias marxista e liberal e têm, nos movimentos econômicos, a sua principal referência e o principal motor de seus empreendimentos.

Pelo menos em teoria, as orientações político-pedagógicas dadas oficialmente à Educação seguem os sentidos dos partidos políticos que se alternam no poder; assim, grupos de esquerda entendem que a Educação precisa ter uma base filosófica dialético-materialista e nisso se contrapõem aos partidos de direita, para quem as bases (neo)liberais é que devem pautar as políticas educacionais. Isso descreve a conjuntura em que acontece o embate entre as propostas de ajustamento e de transformação social no âmbito da pedagogia.

Espera-se que essa contribuição ilumine leituras sobre fatos políticos e pedagógicos da história recente da educação no Brasil, permitindo uma melhor identificação dos seus fundamentos teóricos.

ABBAGNANNO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUILAR, Luis Henrique. **Estado desertor: Brasil-Argentina nos anos de 1982 – 1992**. Campinas (SP): Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 1994. Tese de doutorado.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOBBIO, Norberto. Marxismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 12. ed. Trad. João Ferreira. Brasília: UnB, 2004. p. 738-744.

BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 12. ed. Trad. João Ferreira. Brasília: UnB, 2004.

CARDOSO, Elizete. **Elementos essenciais e contraditórios nas perspectivas de ajustamento social e transformação social**. São Paulo: Cortez, 1980.

CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. **Partidos políticos e educação: a extrema-esquerda brasileira e a concepção de partido como agente educativo**. Cascavel, UNIOESTE, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN, Danilo. **Escola e Transformação Social**. Petrópolis: Vozes, 1992.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 6. ed. Trad. Juarez Guimarães e Suzzane Léwy. São Paulo: Cortez, 1998.

ENGELS, Friedrich. **O materialismo moderno**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friederich. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

PARO, Vítor H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso João; SILVA Jr., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.) **Trabalho**: formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PIANCIOLA, Cesare. Socialismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: UnB, 2004.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucien. (orgs.). **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola e na empresa. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

Siglas

ARENA - Aliança para a Reconstrução Nacional

DEM - Democratas

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCO – Partido da Causa Operária

PDC – Partido Democrata Cristão

PDS – Partido da Democracia Social

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal

PL – Partido Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMN – Partido da Mobilização Nacional

PP – Partido do Povo (não confundir com o atual Partido Progressista)

PPR – Partido Progressista Reformista

PPS – Partido Popular Socialista

PRONA – Partido da Reedificação da Ordem Nacional

PRP – Partido Renovador Progressista

PRS – Partido das Reformas Sociais

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSC – Partido Social Cristão

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSol – Partido Socialista da Solidariedade

PST – Partido Social Trabalhista

PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PTR – Partido Trabalhista Renovador

PV – Partido Verde

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal discutir o papel do educador neste início de século, momento em que o conhecimento é o grande trunfo para o pleno desenvolvimento do ser humano. Devido às grandes transformações tecnológicas e a possibilidade da transição da modernidade para a pós-modernidade, houve o favorecimento para o repensar na qualidade da sua formação. O profissional da educação, neste sentido, tem procurado pautar-se em habilidades e competências, não apenas para a vida profissional, mas também para assumir responsabilidades da vida social, incluindo a vida familiar e o exercício da cidadania. O método utilizado na pesquisa foi dedutivo, qualitativo, buscando referências em autores prestigiados do mundo acadêmico, como Ghiraldelli Junior, Gadotti, Nóvoa, entre outros, e através de pesquisa de campo, colheu informações privilegiadas de educadores locais. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, compreendendo o mapeamento de questões fundamentais junto a nove profissionais do sexo feminino que estão cursando ou atuam na área educacional, na cidade de Guarapuava, no Estado do Paraná procurando, assim, conferir uma maior profundidade à pesquisa teórica. O período da pesquisa compreendeu o mês de agosto de 2007. Como resultado, foi possível detectar que, além de várias mudanças, no que diz respeito à formação, a mais latente tem sido o papel das mulheres que se encontram à frente dos homens nos cursos superiores procurando oportunidades de humanizar, sensibilizar e também deixando de ser vítima para conquistar espaço, buscando a igualdade tão frisada nos dias atuais.

Palavras-chave: Educação. Humanizar. Mulher.

1. Introdução

Os professores estão perplexos diante das rápidas mudanças na sociedade, na tecnologia e na política. Questionam sobre o futuro de sua profissão e alguns têm receio de perdê-la sem saber o que fazer. De acordo

com as idéias do texto de Gadotti (2007, p. 1) com a chamada transição da modernidade para a pós-modernidade, é a razão oportuna para um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram a formação destes profissionais. Quando se ponderam as perspectivas atuais da educação mostra-se necessário, também, discutir e identificar o espírito presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que decorrem, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro.

A formação do profissional da educação tem procurado uma construção pautada em habilidades e competências, mas não apenas uma preparação para a vida profissional, mas, também, uma preparação para assumir responsabilidades da vida social, incluindo a vida familiar e o exercício da cidadania. Ela deve ser vista como um processo de construção, no qual os homens estão se construindo e construindo uma sociedade mais crítica e cidadã. Por isso, esta formação privilegia o professor como protagonista central desse processo, que passa a ser a peça-chave na reforma do sistema de ensino. E o ponto-chave para o desenvolvimento econômico, para o enfrentamento das desigualdades e mesmo para a democracia ainda é a educação. O que conta, neste mundo globalizado, não é a máquina e nem a tecnologia, mas a capacidade de processar informações, criar alternativas, resolver problemas e, principalmente, de humanizar o convívio social.

A principal pergunta neste novo contexto educacional a ser respondida é: Qual é o papel da educação

na era da informação? Que perspectiva pode-se esperar da formação dos professores na chamada pós-modernidade? Que espécie de alunos serão formados por estes profissionais da educação?

O objetivo deste artigo é analisar a situação dos profissionais da educação, dando ênfase às mulheres que, mesmo com todas as dificuldades e diferenças de gêneros, destacam-se nos cursos de graduação e pós-graduação, na tentativa de diminuir esta discrepância, principalmente no setor econômico.

A metodologia utilizada, neste artigo, foi a pesquisa qualitativa, compreendendo o mapeamento de questões fundamentais junto a profissionais do sexo feminino que estão cursando ou atuam na área educacional, na cidade de Guarapuava, no Estado do Paraná, procurando, assim, conferir uma maior profundidade à pesquisa teórica. Ponderam-se discussões a respeito da educação do século XXI, apresentando questões a respeito da modernidade e pós-modernidade e a integração do feminino no homem e na mulher: o paradigma da re-ligação.

A pesquisa busca contribuir com novos elementos à reflexão, na perspectiva do rompimento da discriminação e da desigualdade de gênero no mundo educacional.

2. A Educação do século XXI

2.1 Questões a respeito da modernidade e da pós-modernidade

Admitindo que os fenômenos da globalização no trabalho desencadeiam desafios e problemas a serem enfrentados no âmbito da educação, em geral e, da

formação do professor, em particular, parece não haver dúvidas sobre a relação, muito estreita, entre os problemas e desafios atualmente enfrentados pela formação, e as transformações recentes que vêm sendo operadas no âmbito educacional, articuladas e reguladas pelo mercado. Ghiraldelli Junior (1997, p. 162) diz que a racionalidade moderna produziu valores positivos, mas também, injustiças, desigualdades, ilusões, exclusão social. Assim, a chamada pós-modernidade pode ajudar a cobrar o que a modernidade prometeu e não cumpriu. O autor vai mais além: diz que não há uma pós-modernidade, mas o pleno amadurecimento da própria modernidade, pois não há nada mais moderno do que esta expansão e consolidação do capitalismo.

Feitas essas observações iniciais, tem-se que enfrentar a questão central, ou seja, considerar as expectativas que se colocam sobre o profissional polivalente no sentido de que este domine um conjunto de conhecimentos aprendidos no sistema educacional e habilidades amplas, e saiba como usá-los na prática da sua profissão. O ponto a ser questionado é: como fazer a articulação entre a teoria aprendida e a prática encontrada na sala de aula, diante da "profundidade" da formação do professor e da agilidade com que ela deve ser produzida. Este dinamismo ocorre em todas as profissões, não sendo diferente na área educacional.

Atualmente, a formação profissional, de um modo geral, é enfatizada pela posse dos saberes técnicos e teóricos básicos, tendo maior ênfase pela sua mobilização

para a resolução de problemas e para o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a busca de maior produtividade com qualidade, com respostas rápidas e flexíveis frente a situações de mudanças também rápidas. Dessa forma, emerge a questão: como constituir e conservar uma base sólida de formação do professor para enfrentar as necessidades postas pela flexibilização da economia e da produção e pela rapidez das mudanças? Ghiraldelli Junior aponta que

A situação dos profissionais do ensino fundamental e médio é dramática. Por um lado, a desprofissionalização de atividades de ensino é um fato, por conta de vários fatores, entre eles, a perda do prestígio econômico e social da atividade docente, a degradação salarial generalizada em todos os Estados do país, o desaparecimento gradativo das linguagens convencionais de transmissão do saber. Por outro lado, aumenta o contingente de jovens e crianças que tem na escola a única via de acesso ao saber e à informação, por meio de professores – unicamente os que podem prover a mediação entre o indivíduo e a cultura organizada. (1997, p. 166).

No capitalismo contemporâneo, o professor, como os demais trabalhadores, são "convidados" a repensar suas funções, sendo que o importante não é apenas acumular uma grande quantidade de informações, mas sim saber como buscar essas informações.

No tocante à qualificação profissional, as políticas partem da concepção de que o professor não é um mero reprodutor de conhecimento acumulado pela humanidade, mas é quem domina este conhecimento pedagógico. E isso lhe permite (ou deveria permitir) ser sensível às relações existentes entre as atividades educacionais e as relações

sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, devendo atuar como agente de transformação da realidade. Nóvoa (1997, p. 28) diz que os professores têm de se assumir como produtores da "sua" profissão, mas sabe-se, hoje, que não basta mudar o profissional; é preciso mudar, também, o contexto em que ele intervém, isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional.

Pensando numa formação qualificada, essa deve proporcionar a todos, não apenas uma preparação sólida para a vida profissional, mas também uma preparação para assumir responsabilidades da vida social, incluindo a vida familiar e o exercício da cidadania. O que se constata, no entanto, com relação à educação brasileira, é que ela está problemática. Tal situação cobra dos brasileiros uma postura ética fazendo com que sua prática se transforme em investimento competente na consolidação das condições de trabalho, na construção da cidadania, utilizando-se de todos os recursos disponíveis, de modo especial, o conhecimento. Assim, a educação não poderá mais ser vista como processo de desenvolvimento apenas de potencialidades econômicas. Ela deve ser vista como um processo de construção, ou seja, uma prática mediante a qual os homens estão se construindo e, conseqüentemente, construindo uma sociedade mais crítica.

Nesse sentido, a política educacional traz para o foco central a educação, como forma de integrar a sociedade cada vez mais ao mercado de trabalho. Assim,

privilegia o professor como protagonista central desse processo, que passa a ser uma peça-chave na reforma do sistema de ensino. Mas os professores têm dificuldade de se adaptar aos novos desafios do mundo do trabalho, uma vez que essa questão também diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

O ponto-chave para o desenvolvimento econômico, ou seja, para o enfrentamento das desigualdades e, mesmo para a democracia, ainda é a educação. O que conta neste mundo tão globalizado não é a máquina e nem a tecnologia, mas a capacidade das pessoas de processarem informações, criarem situações, criarem alternativas e resolverem problemas. O importante não é mais acumular uma grande quantidade de informações, mas sim saber buscar essas informações. Pois quanto mais pobre for a população, maior o papel que a escola deve desempenhar no seu processo de tentativa de inserção na sociedade. A escola representa, para muitas crianças e jovens, o único ambiente estruturado de convivência, antes até de ser um ambiente de aprendizagem.

Outro fato relevante é que não bastam mudanças de titularidade dos professores; há que se mudar a estrutura do ensino. Está sobrando diploma, mas a produção de conhecimento ainda deixa a desejar como a criação de uma nova 'cara' para a escola. Muitos consideram a desvalorização salarial dos professores um dos principais motivos da perda de qualidade do corpo docente num todo. Pois hoje, as pessoas com boa qualificação procuram outras áreas que dão retornos salariais melhores.

Outro ponto que se nega à educação é o conceito de ciência, o que descaracteriza o profissional de educação como sendo responsável pela mediação do conhecimento, atribuindo-se a ele um *status* meramente de transmissor de informações. Dessa forma, tal profissional não precisa se apropriar dos conteúdos específicos, na medida em que qualquer outro profissional pode ser educador. Para se opor às resistências à mudança, o professor deve ser formado não como um portador de verdades a serem aplicadas a uma situação escolar abstrata, mas incentivado a procurá-las na variedade social e cultural de escolas concretas.

Pensar a gestão democrática da educação é pensar numa formação humana, significando contemplar a formação do profissional da educação em conteúdos e práticas baseados na solidariedade e nos valores humanos que compõem a construção ética da vida humana em sociedade. E isso ocorre por meio do diálogo entre todos os envolvidos na educação.

A escola precisa dar o exemplo: ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria-prima da escola é sua visão do futuro. Mas enquanto a política estiver ditando as regras, não são esperadas mudanças significativas na educação e na formação dos professores, pois o que os governantes querem é a população no cabresto, bem como a sua alienação.

A escola é desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem, agora, ocupa toda a vida. Uma vez que o professor/aluno passam a grande parte da vida na escola, é variável que sejam felizes nela.

O mundo de hoje é favorável à satisfação e a escola também pode sê-lo. Gadotti traz à tona uma questão, e pergunta:

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. [...] Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (2007, p. 1).

As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e com seus objetivos.

2.2 Integração do feminino no homem e na mulher: o paradigma da re-ligação

Neste cerne, a mulher está em crescente ascensão, pois sua trajetória é extraordinária de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século XIX, depois para uma presença significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade, e uma expressiva participação na docência da educação superior, Whitaker diz que "apesar de todos os entraves criados por uma

herança social machista e patriarcal e por uma modernidade socialmente desigual e injusta, a mulher avança, conquista espaços, muda sua posição e sua relação com o mundo." (2001, p. 62).

Com base na pesquisa realizada por Ristoff (2007), as mulheres, na área da educação, têm uma trajetória bem peculiar: passaram de uma educação domiciliar, no período colonial, para uma pequena participação nas escolas públicas mistas do século XIX, depois para uma presença mais marcante na docência do ensino primário e, atualmente, sua presença é majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior.

Embora os homens sejam maioria na população até os 20 anos de idade, as mulheres são maioria na escola já a partir da 5ª série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação. Há, hoje, cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos *campi* do Brasil, destacando que mais mulheres do que homens ingressam na universidade na faixa etária apropriada, de 18 a 24 anos. A menor presença de homens na graduação, apesar de serem maioria na sociedade na fase do vestibular, parece indicar uma opção masculina precoce pelo mercado de trabalho. Estaria a sociedade reafirmando o clichê de que a tarefa de auxiliar na busca do sustento da

família cabe mais a eles do que a elas? Whitaker aponta em seu estudo que

No caso brasileiro, estudos recentes mostram que a face da pobreza torna-se mais e mais feminina [...] cresce o número de lares pobres chefiados por mulheres; salários de mulheres continuam inferiores aos de homens para as mesmas funções; taxas de analfabetismo continuam mais altas entre as mulheres e se perpetuam de mães para filhas; cresce a violência doméstica, atingindo preferencialmente as mulheres etc. (2001, p. 61).

Ainda conforme a pesquisa de Ristoff (2007), o destaque para a trajetória das mulheres na graduação é que elas representam sete pontos percentuais a mais no corpo discente quando deixam do que quando ingressam no *campus*, indicando que a sua taxa de sucesso é maior que a dos homens e que, por isso mesmo, a maioria observada no momento do ingresso (56,4%) se torna ainda mais sólida no momento da formatura (63,4%). Whitaker aponta que elas

[...] chegam hoje às universidades do Brasil, em alguns momentos em porcentagens mais altas do que os rapazes. Sendo assim, o momento do vestibular e a carreira universitária escolhida são fenômenos cruciais para observar as principais contradições enfrentadas pela resistência feminina aos modelos prevalentes. (2001, p. 65).

Os cursos mais procurados pelos homens ainda são os relativos à engenharia, tecnologia, indústria e computação; os mais procurados pelas mulheres são os relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia). Esta tendência se mantém nos mestrados, doutorados e na própria docência da educação superior.

A maior presença de mulheres tanto na educação básica como na superior parece enviar dupla mensagem:

uma boa e outra preocupante. A boa é que o Brasil começa a liberar as energias criativas de uma população tradicionalmente educada para a esfera privada. Mais e mais haverá mulheres, altamente qualificadas, ocupando posições de liderança em todas as áreas do conhecimento e contribuindo para a consolidação de um país soberano, avançado e democrático.

Ristoff (2007) traz outro dado relevante: é que a maioria dos docentes (81,5%) é composto por mulheres com uma idade média de 38 anos. Desse total, 65% possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos, enquanto as famílias de 24% dos professores recebem entre dez e vinte salários mínimos. Quase 50% dos professores se declararam mais satisfeitos com a profissão na época da pesquisa do que no início da carreira. Mas a desvalorização econômica da profissão é também responsável pela presença majoritária de mulheres (81,3%) na atividade. A baixa remuneração pode explicar ainda a pouca idade da maior parte dos professores brasileiros (80% têm entre 25 e 45 anos). Em países europeus, segundo ela, a média fica em torno dos 40 anos.

Mas a questão principal é o preço que as mulheres tiveram que pagar e continuam pagando pelas conquistas conseguidas no campo profissional e pessoal. Whitaker trata desta questão, citando que

Aqui é preciso perguntar novamente: como falar sobre avanços da escolarização feminina num país em que, para a mesma função, as mulheres – embora mais escolarizadas do que os homens – ganham menos salários? Como enaltecer tais avanços num país em que as mulheres são espancadas, estupradas e assassinadas sem que seus algozes sejam punidos? (2001, p. 63).

3. Metodologia

O presente estudo parte de duas perspectivas: a primeira através de pesquisa bibliográfica que, segundo Gil "[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." (1991, p.48), em busca de conceitos sobre a formação dos educadores do século XXI, especificamente das mulheres atuantes na área de educação, traçando e analisando sua história profissional e suas perspectivas quanto ao futuro da educação, numa tentativa de fortalecer a identidade feminina dentro desse contexto.

A segunda etapa resulta de uma pesquisa de campo que, de acordo com Ruiz, "[...] consiste na observação dos fatos como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises." (2006, p.50). A metodologia utilizada neste artigo foi o método dedutivo, qualitativo, com o objetivo de destacar os fenômenos estudados que têm envolvimento com seres humanos e suas relações na sociedade que, segundo Lakatos e Marconi (1986, p. 98), não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave, sendo ela descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

4. Resultados

A pesquisa compreendeu o mapeamento de questões fundamentais junto a profissionais do sexo

feminino que estão atuando na área educacional, procurando assim, conferir uma maior profundidade à pesquisa teórica.

O formulário elaborado constava de quatorze perguntas e teve como objetivo arrolar elementos que relacionassem a formação teórica com as posições assumidas no exercício prático da profissão de mulheres com graduação superior completa e/ou pós-graduação, que atuam ou não, na esfera pública ou privada, na cidade de Guarapuava, no Estado do Paraná. Foram distribuídos formulários para vinte e cinco mulheres com diversas formações em licenciaturas, obtendo retorno de nove formulários. O período da pesquisa compreendeu o mês de agosto de 2007.

Os temas abordados foram: alteridade na prática, educação humanista, educação como mercadoria, transformação do mundo pela educação, contribuição dos cursos de graduação e pós-graduação para formação humanista, diferença entre formação teórica e prática, opinião sobre a máxima do filósofo Richard Rorth.

A formação das pesquisadas é a seguinte: uma formada em História, uma em Português/Espanhol e sete formada em Pedagogia, sendo que uma destas formada em Pedagogia também é formada em Geografia. Quanto à pós-graduação, seis estão fazendo especialização em Gestão de Pessoas e duas fizeram especialização em outra ocasião e uma está fazendo especialização em psicopedagogia.

O ano de formação varia entre 1992 e 2006. O tempo de atuação das profissionais é entre sete meses e vinte e dois anos.

Com relação à experiência profissional, todos os níveis são citados: desde o ensino infantil até o ensino superior.

A pesquisa aponta que as mulheres estão se preparando cada vez mais para o mercado de trabalho, procurando aperfeiçoamento em nível de pós-graduação, no que diz respeito à área educacional, na tentativa de competir de igual para igual com os homens e também propiciar aos seus alunos maiores oportunidades de aprendizagem.

A seguir serão apresentados os quadros com as questões relevantes da pesquisa.

| QUADRO 1 – Opinião sobre se há diferença entre o 'discurso' de alteridade e a prática. Questionando se na escola em que trabalha existe a alteridade educacional de fato ou nunca saiu do papel. | |
|---|---|
| 1 | Acredito que isso acontece em termos talvez nas situações professor/aluno ela é mais presente, mas nas situações de cargo e funções desempenhadas pelo corpo docente é mais complexo. |
| 2 | Sou, acredito que seja, uma professora com certa visão de alteridade, mas não à vejo muito na escola. |
| 3 | Também "gosto" de definir alteridade como a capacidade de conviver com o diferente, porque precisamos "entender" o outro como sujeito de iguais direitos com habilidades, é muito mais conhecida nos dias atuais, principalmente que está bem presente em nosso meio que "A minha liberdade termina quando começa a dos outros" |
| 4 | Não respondeu. |
| 5 | Com certeza o discurso é bonito, mas pouco se vê. Creio que esse modo de ser está aumentando e tende a aumentar mais ainda. |
| 6 | Falando particularmente de mim, sim a educação me preocupa muito. |
| 7 | A Educação é justamente usar da empatia, que saiba conhecer e reconhecer o outro e suas necessidades, mas ainda é utopia. |
| 8 | Há diferença entre o discurso e a prática, falar do assunto é fácil mas nem sempre ele é colocado em prática. Não atuo, mas acredito que isso não vem ocorrendo nas escolas. |
| 9 | Diante do pouco que sei (não houve estudos sobre o tema no curso de Pedagogia) sobre alteridade, considero que seja importante para a educação. Creio que a escola ainda está distante desta prática, com algumas exceções. |

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo.

O Quadro 1 refere-se à questão a respeito da alteridade: as entrevistadas não estudaram a respeito na sua graduação, mas acreditam ser importante, considerando que há diferença entre o discurso e a prática.

| QUADRO 2 – Possibilidade de uma educação humanista concreta em um mundo domesticado pela globalização | |
|--|--|
| 1 | Estamos vivenciando um período que, a meu ver, é cada vez mais complicado nomear a educação decorrente de inúmeros fatores que à cerca. |
| 2 | Acredito ser possível, porque hoje, vejo mais atenção das pessoas da área sobre o tema. |
| 3 | Sim, onde tudo parece ter uma receita pronta e um "modelo", nós professores precisamos repensar sempre o nosso papel. |
| 4 | Sim, mas para que isto ocorra é preciso que as práticas educacionais abordem questões como as noções de poder, pobreza, criminalidade, falta de moradia, drogas, sexo, analfabetismo, discriminação e muitas outras, capacitando os alunos para a consciência crítica e ponto de vista assertivo que permita quando adultos assumirem o controle de suas vidas, os professores precisam lutar coletivamente como transformadores intelectuais, para que as escolas públicas se tornem democráticas e onde todas as crianças, sem distinção e cor, raça, sexo, idade e classe social possam aprender o significado de participar plenamente na luta contínua para fazer da democracia o meio pelo qual ampliem o potencial e as possibilidades para serem seres humanos capazes e viverem em uma sociedade justa. |
| 5 | Concreta é difícil, aos poucos a educação está tentando e está mudando. Mas ainda é raro pensar dessa maneira, pois a mentalidade de muitos é de uma educação tradicional e que pouco se preocupa com o outro. |
| 6 | Sim. Porque só através da educação é possível mudarmos o comportamento humano. |
| 7 | Se nós como educadores não acreditamos mais que a educação humanista, de fato se humanise já podemos ser todos substituídos por máquinas. |
| 8 | Uma educação humanista totalmente concreta acho que não, mas é possível sim uma educação humanista, desde que ela seja trabalhada na formação (graduação) dos professores para que possam trabalhar com os alunos. |
| 9 | Não só é possível como é necessária. Na pergunta já fica evidente a dificuldade imposta pelo processo de globalização com sua prática de competitividade. Neste contexto, não sobra muito espaço para se "considerar o outro". |

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo.

O quadro 2 apresenta que as entrevistadas comprovam que as profissionais, mesmo a não atuante (uma) estão preocupadas com a educação atual e estão voltadas para uma formação focada para o lado humano.

| QUADRO 3 - Autores da teoria crítica destacam que a educação tem sido comercializada como qualquer outra mercadoria. | |
|---|--|
| 1 | Acredito que essa forma com que a educação é medida por valores, é culpa de um governo que não investe na educação como deveria e o setor privado ganha espaço por fazer a educação acontecer com mais seriedade. |
| 2 | Sim, hoje se vê a escola trabalhando o "ter" e pouco o "ser" do indivíduo. |
| 3 | Que a cada nova "moda" da educação, precisamos ter claro nosso objetivo, ou seja, não confundir "acessório com o essencial" |
| 4 | Vemos hoje a despreocupação dos nossos governantes com a educação, não existe mais a preocupação com o saber e isto é notório nas propostas para a educação, quando não existe mais como escapar, são implantadas medidas para a educação sem estudos, para saber se dará certo, mas sim porque o prazo máximo foi esgotado e quem não se adequar perde as "verbas", os cursos a distância e que em muitos casos se investe tanto sem ter resultados, cada vez pessoas formando-se e entrando em sala sem nenhum preparo e quando se questiona a qualidade de ensino eles estão preocupados apenas com números, pois caso contrário a arrecadação cai. |
| 5 | Concordo, pois é a realidade que estamos vivendo, não tem como negar. Por isso acredito numa educação renovada, com princípios e valores mais humanos para mudarmos essa situação. |
| 6 | Talvez em algum momento sim. Para eu não educar é necessário. |
| 7 | Educação não pode ser vista como mercadoria, pois certamente segregará os que não a têm. Não concordo a educação é bem de direito. |
| 8 | Sim a educação deixou o seu valor culto, a exemplo de muitos cursos à distância que são instituições com fins lucrativos, esse mercado tende a crescer cada vez mais. |
| 9 | Mesmo sem conhecer a "Teoria Crítica" é possível ver que a educação vem sendo tratada como mercadoria. Ainda que a educação não dovesse ser pensada assim, um número considerável de jovens procura um curso superior pensando em vagas no mercado, <i>status</i> , remuneração, progressão na carreira etc. A demanda por profissionais em determinadas áreas acaba por influenciar a escolha da profissão. |

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo.

No Quadro 3, as entrevistadas dizem que a teoria crítica aponta que a educação tem sido comercializada como qualquer outra mercadoria, deixando de ser um bem cultural. Neste ponto, todas concordaram que sim e citaram como principal motivo a falta de incentivo do governo e que o estímulo da própria escola, onde se está trabalhando é mais o "ter" e pouco o "ser" do indivíduo.

| QUADRO 4 – Credibilidade - se a educação pode transformar o mundo ou existe já um forte pessimismo a este respeito. | |
|--|---|
| 1 | Não, o professor precisa de auxílio, precisa acreditar mais em si mesmo precisa ser mais valorizado, mais remunerado, e contar com essa ajuda que deveria vir da família dos educandos, do sistema que deveria investir mais em sua formação para que ele pudesse acreditar pelo lado humanista, mas outros o lado racional é mais relevante. |
| 2 | Sim, porque eu acredito no "ser professor" emocional e isso me leva a crer em transformação. |
| 3 | Existem os dois, uns que acreditam e continuam lutando e outros que desmotivados mudam de ramo. |
| 4 | Como educadora não posso deixar de acreditar que somente a educação é capaz de transformar, pois é na escola que se trabalha o senso de responsabilidade, as capacidades para compreenderem a realidade em que vivem, onde são preparados para trabalharem na construção de uma sociedade mais justa, menos desigual e mais digna, se deixarmos de acreditar na educação o que mais podemos esperar do mundo. |
| 5 | O que vejo na realidade são os dois lados: há quem acredite, mas ainda muito são pessimistas. A área da educação sempre esteve em conflito entre a realidade e a teoria e acredito que isso faz professores desanimarem, em compensação outros sonharem. |
| 6 | Eu particularmente acredito que só pela educação há transformação. |
| 7 | Os que transformam o mundo. Serão os mais bem preparados, não acredito que sejam os mais educados e sim os mais habilidosos e competentes, atributos que muitas vezes a escola não ensina, pois trabalha com currículo engessado e pouco útil para a vida. |
| 8 | Na minha opinião a grande maioria dos professores acreditam que algo possa ser feito, não transformar o mundo porque isso é meio impossível, mas tentar diminuir os problemas que existem. A transformação começa através da educação, acredito que os professores não estão pessimistas em relação a isso, a educação é a base para a transformação. A escola é um meio de instrumentalização das pessoas para empreender as transformações sociais. |
| 9 | Penso que os professores, ao menos em tese, acreditam nesta educação transformadora. Contudo, é difícil concretizá-la. Talvez por falhas na nossa formação. |

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo.

Quanto à crença dos professores de que a educação pode transformar o mundo, no Quadro 4, as opiniões divergem, algumas acham que, sozinhos, os professores não podem fazer nada, pois precisam de ajuda, do sistema governamental, da família dos alunos. Mas a maioria disse que, como educadoras, não podem deixar de acreditar que somente por meio da educação a sociedade será mais justa, embora ela não cumpra seu papel pleno devido ao "currículo engessado e pouco útil para a vida". E ainda por falha na própria formação pedagógica do professor, que distancia a teoria da prática. Mesmo considerando a capacitação teórica, como fundamental para que o profissional atue com competência, na realidade escolar, não conseguem colocar em prática o que aprenderam no curso superior.

| QUADRO 5 - Os cursos de graduação têm contribuído para a formação de professores humanistas | |
|--|---|
| 1 | Em termos, alguns aspectos são mais analisados pelo lado humanista, mas outros o lado racional é mais relevante. |
| 2 | Sim, porque a graduação traz o respaldo técnico. |
| 3 | Alguns, sim. |
| 4 | Penso que sim, pois existem muitos professores que são exemplos para os seus alunos e para as suas escolas, tornando-as um lugar de confiança, apoio, diálogo, respeito, compromisso e responsabilidade. |
| 5 | Acredito que sim, pois os cursos trabalham muito sobre isso, pelo menos um pouco muda a cabeça da maioria dos acadêmicos. |
| 6 | Muito. Porque existe muita reflexão sobre o assunto que nos ajudam no nosso relacionamento. |
| 7 | Posso dizer que o curso de Pedagogia contribui, as outras graduações conheço pouco da proposta. |
| 8 | Na minha opinião sim, apesar das humanidades estar "fora de moda" nos dias atuais, mas alguns cursos de graduação tem contribuído muito para que isso seja valorizado. As humanidades servem para pensar a finalidade e a qualidade da existência humana. O professor tem que ter o conhecimento da qualidade humana, pelo simples fato de trabalharem com pessoas. |

| | |
|---|--|
| 9 | Nas duas Universidades em que realizei os cursos de licenciatura (ambas públicas), prima-se por conteúdos de sua área específica. As disciplinas pedagógicas fálham neste aspecto e também a postura dos professores das áreas específicas do curso. Não há defesa de uma educação humanista ou outra qualquer...Sei que há Faculdades de Educação onde são reunidas todas a licenciaturas e que juntas trabalham com a mesma filosofia... há projetos pedagógicos que envolvem alunos de vários cursos... |
|---|--|

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo.

No Quadro 5, as entrevistadas criticaram os cursos de graduação quanto à discussão sobre o tema ética, pois para as pesquisadas, na graduação, o tema foi apenas comentado e, na maioria das vezes, de forma evasiva.

| QUADRO 6 - Os cursos de Pós-graduação têm contribuído para a formação de professores humanistas. | |
|---|--|
| 1 | Acredito que mais do que na graduação, mas esta visão humanista deve ser mais atuante perante o professor e as atitudes que eles tomam. |
| 2 | Sim. |
| 3 | Alguns, sim. |
| 4 | Penso que sim, pois existem muitos professores que são exemplos para os seus alunos e para as suas escolas, tornando-as um lugar de confiança, apoio, diálogo, respeito, compromisso e responsabilidade. |
| 5 | Não posso dizer pelos outros cursos, mas pelo meu tenho certeza que sim! Como já disse, isso não atinge a todos, mas pelo menos algumas pessoas saem com uma nova visão de mundo. |
| 6 | Sim. Colocamos em prática e vemos a melhoria de nosso trabalho. |
| 7 | Depende da área. Voltados à Educação acredito que sim. |
| 8 | Sim, aprendi muito na pós, coisas que não tinha visto na graduação, é trabalhado muito sobre o lado humano. |
| 9 | Penso que não. Talvez pelas especificidades de cada curso. |

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo.

Na pós-graduação, por sua vez, conforme o Quadro 6, numa disciplina específica oferecida no curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar, sim, pois foi dada ênfase para este tema, mas esta opinião não foi unânime.

| QUADRO 7 - Diferença entre o aprendizado no curso superior (teórico) e o aprendizado do dia-dia (cotidiano de uma escola) | |
|--|---|
| 1 | Muita diferença, mas a capacitação é fundamental para que o profissional atue com competência e capacidade, mas na prática algumas coisas não são tão bem compreendidas e desempenhadas como deveriam. |
| 2 | Há momentos de impacto: teoria x prática sim, porém, a teoria consegue ajudar bastante na solução de problemas na prática. |
| 3 | Um depende muito do outro, ou seja, um completa o outro. |
| 4 | Sim, pois é através do teórico que vamos dar suporte a nossa prática do dia-a-dia. |
| 5 | Existem algumas diferenças, mas a maioria das teorias podem ser colocadas em prática, basta um esforço maior. |
| 6 | Sim; no entanto há muitas coisas das quais podemos tirar bom proveito; sabendo usar o teórico com o técnico. |
| 7 | O teórico certamente influencia o modo de fazer o dia-a-dia, porém são as experiências que garantem as mudanças através da reflexão. |
| 8 | Não atuo, mas acredito que em grande parte que sim, muitas coisas teóricas são utópicas, a realidade é outra, até mesmo por falta de condições de trabalho. |
| 9 | Do que tenho vivenciado, há uma distância muito grande entre a Universidade e a Escola Básica. Acaba-se por repetir a "educação bancária" que tanto Paulo Freire censurou. Seria isso resultado de uma formação frágil, que não dá suporte para o profissional desenvolver uma prática pedagógica segura, com uma filosofia definida??? |

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo.

No Quadro 7, as entrevistas são unânimes em afirmar que o que se aprende na Universidade está bem distante e diferente do que se apresenta em sala de aula. Esta é uma questão que requer maior profundidade de estudos por parte das instituições que geram os cursos na área de humanas.

| QUADRO 8 - Opinião sobre a máxima do filósofo Richard Rorth: "[...] se tiver uma política democrática, bem como liberdade artística e literária, você não precisa pensar muito em verdade, conhecimento e ciência." | |
|--|---|
| 1 | "Se" no início da frase já nos leva a entender que aquilo acaba sendo muito utópico. |
| 2 | Não respondeu. |
| 3 | Porque estas aparecerão por consequência. |
| 4 | Não respondeu. |
| 5 | Essa talvez seja a idéia de mudança na educação, pensar um pouco mais no social, no ser e na liberdade, autonomia dos estudantes. |
| 6 | Pode ser; se tivermos liberdade artística e literária já é muito conhecimento. |
| 7 | Não concordo, quanto mais liberdade maior deverá ser a capacidade de escolha, a menos que ele esteja relacionando à libertinagem. |
| 8 | O conhecimento e a ciência são necessárias, não basta apenas uma política democrática, o que seria o mundo sem a ciência e sem o conhecimento. |
| 9 | Há necessidade de debater a máxima do autor com quem conhece seu pensamento e entender o contexto em que foi dito. Contudo, até onde entendi, creio que conhecimento, ciência e verdade são tão importantes quanto política democrática e liberdade artística e literária. Ora, vivendo a pessoa em democracia e tendo liberdade para desenvolver seus potenciais artísticos e literários têm-se o restante? E todos os benefícios que a ciência já proporcionou à humanidade? Não são necessários? Bastaríamos-nos com artes, estudos literários e contemplação se vivêssemos em plena democracia? É certo que há uma segregação entre os que detêm conhecimento e ciência e os que ignoram a verdade. Mas daí a negar estes princípios é algo sectário. Não concordo. |

Fonte: Dados coletados pela autora na pesquisa de campo.

O Quadro 8 solicitou que opinassem a respeito da frase do filósofo Richard Rorth: "[...] se tiver uma política democrática, bem como liberdade artística e literária, você não precisa pensar muito em verdade, conhecimento e ciência." A maioria das pesquisadas não concordaram, pois citam que, não basta uma política democrática, questionando o que seria o mundo sem a ciência e sem o conhecimento.

5. Considerações Finais

Ficou evidenciado nas linhas acima que a educação é a grande geradora de crescimento da humanidade, mas que isto só será possível com uma formação de qualidade e consciente por parte de quem se forma e de quem faz as reformas educacionais. Mas enquanto a política estiver ditando as regras poucas serão as mudanças significativas dentro das escolas.

Com o advento da tecnologia em todos os âmbitos profissionais e pessoais, a categoria dos profissionais da educação tem ficado confusa quanto ao seu papel na sociedade atual, apenas sabe-se que algo está mudando. Por isto, o professor deve ter uma sólida formação teórica, para poder respaldar à sua prática, e, ainda, propor mudanças significativas na educação. No entanto, ainda não conseguiu se encaixar neste novo contexto. Mas com a chamada transição da modernidade para a pós-modernidade e as crises impostas por este processo, tem-se a oportunidade de realizar um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram a formação destes profissionais. Quando se pondera as perspectivas atuais da educação, discutindo e identificando o espírito presente no campo das idéias, dos valores e das práticas educacionais, abre-se o entendimento a respeito da educação brasileira, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para um futuro mais humano.

Com relação à educação formal, as mulheres estão um passo à frente dos homens, mas deixando claro que não foi fácil chegar a esse patamar; apesar de estarem em maior

número nas escolas, ainda ganham menores salários e ainda têm que fazer a chamada dupla jornada, desempenhando o papel de mãe e profissional, além, ainda, de serem marginalizadas pela sociedade. Mas o lado bom é que há mulheres altamente qualificadas, ocupando posições de liderança em todas as áreas do conhecimento e contribuindo assim para a consolidação de um país soberano, avançado e democrático.

A pesquisa de campo realizada com educadoras confirma o estudo realizado por Ristoff, apontando que as mulheres estão se preparando cada vez mais para o mercado de trabalho, procurando aperfeiçoamento em nível de pós-graduação; no caso pesquisado, na área educacional, na tentativa de competir de igual para igual com os homens e, também, na busca incessante de propiciar aos seus alunos maiores oportunidades de aprendizagem, sem esquecer o lado humano. Constatou-se que as profissionais são unânimes em afirmar que não só é possível, como é necessária a formação humanista mesmo neste mundo globalizado e egoísta, sem negar que a formação técnica tem a sua função, pois por meio da técnica é que se executa a prática. Lembrem que a educação humanista, na maioria das vezes, ainda é uma utopia. Levantam a questão de que os próprios professores precisam repensar a sua própria formação, para que, desta forma, eles possam se tornar transformadores intelectuais.

Por diversas vezes demonstraram estar decepcionadas com o rumo que a educação está tomando, mas nem assim desistem em dizer que a educação é uma das únicas formas de transformação do mundo. Deixando

bem claro que sozinhas podem fazer muito pouco, mas se cada um assumir o seu papel haverá sim, alguma mudança considerável.

Os apontamentos observados para futuros estudos e pesquisas é a falha na formação pedagógica do professor, que distancia a teoria da prática. A capacitação teórica é fundamental para que o profissional atue com competência, mas na realidade escolar, não conseguem colocar em prática o que aprenderam no curso superior.

É possível então destacar com segurança que o longo caminho percorrido na busca de oportunidades educacionais reflete uma melhora significativa na trajetória educacional, principalmente quando as mulheres são citadas, pois elas são maioria em quase todos os níveis de ensino, especialmente nas universidades, tornando-se cada dia mais alfabetizadas e apresentando um desempenho escolar, melhor do que os homens, comprovando que a qualificação é realmente um diferencial para o ser humano conquistar o seu espaço neste mundo "modernizado" do século XXI.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000202> Acesso em: 12 de jul. 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (org). **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Atlas, 1986.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. São Paulo: Dom Quixote, 1997.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira**. INEP, Brasília, 10 mar. 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria_mulher.htm> Acesso em: 12 de jul. 2007.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: Guia para eficiências nos estudos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

WHITAKER, Dulce. Mulher e educação. In: D'INCAO, Maria Angela (org.). **O Brasil não é mais aquele ... mudanças sociais após a redemocratização**. São Paulo: Cortez, 2001.

Satisfação dos servidores em relação ao Programa de Capacitação da Unicentro

Resumo

No contexto organizacional cada vez mais competitivo e globalizado, a área de Recursos Humanos, também denominada Gestão de Pessoas, torna-se de vital importância para o sucesso das organizações. As pessoas são peças fundamentais no desenvolvimento do ambiente organizacional e, para que desempenhem suas funções adequadamente, é necessário que estejam treinadas e motivadas. Sendo assim, as empresas precisam desenvolver programas de treinamento, de acordo com a nova realidade contextual, buscando a valorização dos colaboradores, o desenvolvimento de seus conhecimentos, habilidades e aptidões, a fim de atingir os objetivos da organização. A preocupação com a qualidade dos serviços prestados à sociedade fez com que a UNICENTRO desenvolvesse um programa capaz de aprimorar as habilidades profissionais dos servidores, proporcionando mais competência para realizar suas atividades e, ao mesmo tempo, maior satisfação no ambiente de trabalho. O estudo realizado tem como objetivo analisar os resultados obtidos com os cursos ofertados pelo PROVARS, bem como sua aceitação pelo público-alvo. Para isso, apresenta-se uma revisão da literatura, para situar o leitor sobre o novo papel da área de Recursos Humanos, uma análise dos relatórios do programa e a avaliação geral dos cursos ofertados. A coleta de dados foi através de pesquisa documental e entrevista focalizada com a área de Recursos Humanos da instituição em estudo.

Palavras-chave: Treinamento. PROVARS. Servidores. UNICENTRO.

1. Introdução

As rápidas mudanças que vêm ocorrendo no mundo dos negócios exigem que as organizações desenvolvam novas formas de gestão, a fim de alcançar a excelência em seus produtos e serviços. Para a empresa tornar-se

permanentemente competitiva, é fundamental desenvolver uma equipe de trabalho coesa e comprometida com os objetivos organizacionais, pois, segundo Chiavenato, "[...] as pessoas constituem o principal patrimônio das organizações. O capital humano das organizações – composto de pessoas, que vai desde o mais simples operário ao seu principal executivo – passou a ser uma questão vital para o seu sucesso" (1994, p. 294). Investir em programas que ampliem a capacidade e a eficiência dos colaboradores é o caminho para o crescimento organizacional. As empresas precisam desenvolver um trabalho de aperfeiçoamento contínuo do conhecimento, habilidades e aptidões dos colaboradores para se adaptarem a novos sistemas e processos de trabalho.

Para se adequar a essa nova visão de recursos humanos, a UNICENTRO criou o PROVARS, Programa de Valorização e Relacionamento dos Servidores.

A UNICENTRO é a instituição mais jovem das universidades públicas do Paraná. Criada em 1990 e reconhecida como universidade em 1997, hoje, tem em seu quadro funcional, 704 professores, 240 agentes universitários e 378 estagiários nos *Campi* Universitários Santa Cruz e CEDETEG, em Guarapuava, e no *Campus* Universitário de Irati.

Preocupada com a qualidade de vida dos funcionários e com o desenvolvimento de suas atividades, visando à qualidade acima de tudo, a universidade, por meio da área de recursos humanos, elaborou um programa capaz de orientar os funcionários na busca de resultados e também resgatar valores pessoais.

O objetivo do programa é desenvolver e aprimorar as habilidades profissionais dos servidores, visando à busca constante da qualidade na prestação de serviços e satisfação pessoal do servidor na realização das atividades diárias, além da ampliação dos canais de comunicação entre os servidores da UNICENTRO, com ênfase nas relações humanas no trabalho e, para atingi-lo, é necessário desenvolver uma forma mais avançada de administrar pessoas, fazendo com que seus conhecimentos, habilidades e atitudes atinjam um nível capaz de desempenhar cada vez melhor suas funções.

O programa é voltado para os agentes universitários e para os estagiários. Caracteriza-se como Programa de Extensão Permanente que teve início em 2005 e foi estruturado com palestras, discussões e cursos teóricos e práticos.

No primeiro ano de oferta, participaram 377 servidores, entre funcionários e estagiários da instituição nos *Campi* Santa Cruz, Irati e CEDETEG. Como resultado, o PROVARS, despertou nos servidores, o interesse em também proferirem palestras e cursos no decorrer do programa e, em 2006, houve a participação de 638 servidores.

O PROVARS de 2007 beneficiou 616 participantes, entre funcionários e estagiários, com eventos ofertados pelo próprio programa e, também, em parceria com a Escola de Governo, perfazendo uma carga horária de 193 horas-aula de cursos, seminários, palestras e encontros, nos *Campi* Santa Cruz, Irati e CEDETEG.

Este artigo tem por objetivo analisar os resultados qualitativos obtidos pelos cursos ofertados pelo PROVARS aos servidores da UNICENTRO e verificar se o atendimento das expectativas, tanto dos funcionários quanto da Instituição. Outro ponto estudado é o atingimento das metas.

A iniciativa da UNICENTRO em desenvolver um plano para valorizar e capacitar o servidor se fortalece a cada ano. Através de um cronograma pré-definido, o órgão responsável traça metas que procuram integrar os servidores no processo de transformação da universidade, devido às mudanças que vêm ocorrendo numa sociedade cada vez mais globalizada.

2. Revisão de Literatura

As constantes mudanças, os avanços tecnológicos e a preocupação com a qualidade dos serviços prestados exigem que as organizações, públicas ou privadas, busquem novas formas de gestão, a fim de melhorar o desempenho e alcançar resultados.

Segundo Chiavenato,

As organizações estão mudando os seus conceitos e alterando as suas práticas gerenciais. Em vez de investirem diretamente nos produtos e serviços, elas estão investindo nas pessoas que os entendem e que sabem criá-los, desenvolvê-los, produzi-los e melhorá-los. Em vez de investirem diretamente nos clientes, elas estão investindo nas pessoas que os atendem e os servem e que sabem como satisfazê-los e encantá-los (1999, p. 4).

Portanto, o sucesso das organizações está em valorizar o capital humano. A área de recursos humanos, já há algum tempo, vem se reestruturando no sentido de melhorar a participação na empresa. Sua função deixa de ser apenas a de departamento pessoal e passa a atuar como um agente de transformações na organização, oferecendo sustentação para as mudanças que venham a ocorrer e propiciando satisfação aos funcionários. Os gerentes consideram o indivíduo não apenas como mão-de-obra e sim como agente principal que, por meio de suas competências, atitudes e comportamentos leva as empresas a atingirem vantagens competitivas.

As empresas, para acompanharem as mudanças do ambiente organizacional, devem adotar um modelo de gestão que estimule o envolvimento e o desenvolvimento das pessoas. Apesar de o capital humano ser intangível, seu impacto sobre o desempenho da organização é bastante representativo. Compreender o comportamento humano é o primeiro passo para desenvolver políticas que, direcionadas aos objetivos da organização, valorizem os indivíduos como profissionais e como pessoas.

Boog (1991, p. 215) ratifica essa afirmação quando diz que

É hora de repensar o nome 'Recursos Humanos' [...]
É preciso que as organizações tratem as pessoas como pessoas, e não mais como recursos, tal qual equipamentos, prédios, mesas e cadeiras. Talvez, por serem considerados recursos especiais, precisam de "cuidados especiais" para que estejam produzindo conforme o esperado.

Valorizando-se as qualidades das pessoas, aptidões e habilidades, pode-se transformá-las em ativos para a organização.

Não se está mais no tempo da administração científica, em que a ênfase era nas tarefas e na produtividade, sem se preocupar com as condições de trabalho dos funcionários. O trabalhador ficava em segundo plano quando se tratava de produção. Hoje, com essa nova ótica, os funcionários deixam de ser "apêndices das máquinas" e passam a ser considerados peças fundamentais para o desempenho de uma organização. Porém, para que as pessoas realizem seu trabalho satisfatoriamente, precisam estar motivadas. Pereira (2007) diz que a preocupação com o funcionário e o reconhecimento do seu talento são responsáveis pela motivação.

Segundo Chiavenato, "[...] a motivação funciona como dinamizador, um impulsionador do comportamento humano" (1994, p. 155), ou seja, o indivíduo motivado tem mais facilidade para desenvolver seu trabalho, para criar, inovar e solucionar problemas de forma mais dinâmica e eficaz.

Os profissionais da área de RH precisam saber identificar o que motiva o indivíduo e criar condições motivacionais, para melhorar a qualidade de vida das pessoas e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho.

Na era da Revolução Industrial, a preocupação com a motivação dos empregados não existia. O indivíduo era pressionado por meio de punições, tanto físicas, financeiras ou sociais, para desenvolver o trabalho, sendo tratado com frieza e impessoalidade. Era tratado como um ser preguiçoso, sem ambições e motivado apenas pelo dinheiro.

Somente a partir do modelo das relações humanas é que o indivíduo começou a ser visto como um todo. Iniciou-se uma mudança de paradigma e o modelo de gestão passou a se preocupar em fazer com que os empregados se sentissem importantes, sendo ouvidos e podendo opinar sobre a forma de realizar o trabalho, o que os leva a aplicar todo o seu potencial para melhorar o desempenho.

Finalmente, na gestão de Recursos Humanos, a motivação ganha mais destaque, havendo uma interrelação entre dinheiro, aspectos sociais e trabalho. O gestor passa a ter o papel de parceiro dos demais trabalhadores, atuando de forma que as habilidades de cada um e seus objetivos caminhem numa direção que favoreça a qualidade para a organização.

As pessoas são o foco principal da gestão de RH, por isso é preciso considerar que cada indivíduo é diferente um do outro, possuindo características de personalidade e habilidades distintas. Seu comportamento também difere em cada situação, bem como o esforço em alcançar resultados e seu envolvimento com o trabalho. É preciso

compreender essas diferenças, para poder entender o comportamento organizacional.

Para Wagner III e Hollenbeck, "[...] comportamento organizacional é um campo de estudo voltado a prever, explicar, compreender e modificar o comportamento humano no contexto das empresas" (2000, p. 6).

A partir da compreensão do comportamento organizacional é possível desenvolver programas e técnicas capazes de atingir a excelência.

De acordo com Davis e Newstrom,

Comportamento organizacional é o estudo e a aplicação do conhecimento sobre como as pessoas agem dentro das organizações. É uma ferramenta humana para o benefício do homem. Ele se aplica amplamente ao comportamento das pessoas em todos os tipos de organizações, tais como negócios, governo, escolas e organizações de serviços. Onde quer que estejam as organizações existirá sempre a necessidade de compreender o comportamento organizacional (1992, p. 5).

Para compreender o comportamento das pessoas, faz-se necessário analisarem-se as influências, tanto do meio externo, representado pela competitividade, leis, condições econômicas, sociais e culturais, quanto do meio interno, composto pelos objetivos, estratégias, missão e visão da empresa, cultura organizacional, desenvolvimento das tarefas e estilos de liderança, e trabalhá-las de forma que se tornem positivas para a organização.

Sendo assim, mais do que nunca, a área de recursos humanos é a principal responsável pelo desempenho dos colaboradores e também pela harmonia necessária entre os objetivos das pessoas e as metas organizacionais. Para contribuir com a melhoria dos serviços prestados pelos funcionários, compete ao setor de RH

a promoção de programas que proporcionem qualidade de vida no trabalho e bem-estar para as pessoas, como cursos de capacitação e treinamento.

Carvalho (2000), conceitua o treinamento como "[...] o somatório de atividades que vão desde a aquisição de habilidade motriz até o desenvolvimento de um conhecimento técnico complexo, à assimilação de novas atitudes administrativas e à evolução de comportamento em função de problemas sociais complexos" (p. 154).

Pensando dessa forma, o treinamento é, basicamente, a chave para a melhoria da produtividade e, ao mesmo tempo, um agente motivador para o comprometimento do funcionário com os objetivos da organização. Também é uma ferramenta capaz de melhorar tanto a auto estima do empregado, a confiança em si mesmo com o ambiente de trabalho.

Decenzo e Robbins definem treinamento como "[...] uma experiência de aprendizagem que busca uma mudança relativamente permanente numa pessoa, a fim de melhorar sua capacidade de desempenho no cargo" (2001, p. 134).

Carvalho concorda com os autores acima citados, quando diz que "[...] a atividade de treinamento apresenta-se como um instrumento administrativo de importância vital para o aumento da produtividade do trabalho, ao mesmo tempo que é um fator de auto-satisfação do treinando, constituindo-se num eficiente agente motivador de RH" (1989, p. 57).

Nesse mesmo pensamento, Chiavenato destaca que o treinamento é "[...] um meio de desenvolver

competências nas pessoas para que elas se tornem mais produtivas, criativas e inovadoras, a fim de contribuir melhor para os objetivos organizacionais, e cada vez mais valiosas” (1999, p. 294).

O indivíduo que procura o treinamento tem necessidade de buscar o autodesenvolvimento, a fim de não contribuir para que seus conhecimentos se tornem obsoletos. É uma busca constante de aperfeiçoamento, de melhorar seu desempenho e a capacidade de se adaptar aos novos mecanismos do trabalho. "Com o passar do tempo, se não for submetido a programas de treinamento, o desnível entre as exigências do cargo e seu ocupante aumenta, com prejuízos para ele, para a empresa e para a sociedade, resultando em um processo de obsolescência do funcionário e da organização." (AQUINO, 1980, p. 173)

Para que o treinamento seja bem sucedido, é necessário que o interessado esteja motivado a aprender e pronto para mudar alguns hábitos. Por outro lado, o órgão responsável pelo treinamento atua de forma a garantir a integração, a qualificação profissional, o respeito mútuo e o aperfeiçoamento das habilidades dos treinandos atingindo, assim, não só os objetivos da empresa como também o das pessoas. É preciso trabalhar questões como realização pessoal, motivação, sensação de bem-estar profissional, tudo isso relacionado ao trabalho. A necessidade de solucionar problemas com rapidez, a cobrança pela eficiência no trabalho exigem que os funcionários de uma empresa estejam sempre treinados e atualizados, para enfrentar toda e qualquer dificuldade.

Por meio de um programa de treinamento bem estruturado, é possível aprimorar as qualificações das pessoas em prol da organização.

Devido às alterações sofridas, tanto no ambiente externo quanto no ambiente interno, nos quais os conhecimentos tornam-se rapidamente superados, é necessário que a empresa adote o treinamento como prática institucionalizada pois, se não o fizer, corre o risco de perder terreno para a concorrência.

2.1 Objetivos do Treinamento

Baseado nos estudos desenvolvidos por Chiavenato, os principais objetivos do treinamento são:

- preparar o indivíduo para executar as tarefas que lhes são atribuídas no âmbito da organização;
- desenvolver e aprimorar continuamente os conhecimentos, habilidades e aptidões do indivíduo, capacitando-o para o cargo que ocupa atualmente e também para outros que possa vir a exercer;
- rever conceitos e práticas de trabalho, com o intuito de atualizá-los para maximizar o desempenho profissional;
- desenvolver na pessoa atitudes que levem a um clima organizacional satisfatório, aumentando-lhes a motivação e o comprometimento com a organização.

2.2 Fases seqüenciais do processo de treinamento

Certamente, capacitar o funcionário é muito lucrativo para a empresa, porém, antes de tomar qualquer atitude a respeito de treinamento, é preciso analisar que áreas necessitam ser trabalhadas dentro da organização.

Para Chiavenato (1990), o treinamento é um processo cíclico e contínuo, composto de quatro etapas:

1. Diagnóstico das necessidades de treinamento
É o primeiro passo para desenvolver um programa

de treinamento. Inicialmente, faz-se um estudo da empresa para identificar as forças que determinam as necessidades de treinamento. Analisa-se o ambiente, as estratégias e os recursos tecnológicos, financeiros e humanos da organização. Em seguida, faz-se uma análise da tarefa, ou seja, verifica-se como é a descrição de cargos e as atividades desempenhadas num cargo específico. Feitas as análises da empresa e das tarefas, segue a análise de pessoas, em que se determina quais realmente precisam de treinamento. Também, pelo diagnóstico, consegue-se evidenciar problemas que precisam ser sanados, como por exemplo, baixa produtividade, desperdícios, deficiência na comunicação do pessoal, baixa qualidade dos produtos/serviços, elevado índice de acidentes, reclamações dos clientes, modernização dos equipamentos e máquinas, mudanças nos processos de trabalho, entre outros.

2. Desenho do programa de treinamento

Feito o levantamento das necessidades de treinamento, procede-se à sua programação. Nesta fase, são determinados os grupos a serem treinados, o conteúdo que será trabalhado, as técnicas a serem utilizadas para atingir os objetivos do programa, o local e o períodos em que será realizado, bem como os profissionais que trabalharão na execução do treinamento.

3. Condução do programa de treinamento

É a terceira etapa do processo e consiste na aplicação de tudo o que foi determinado na programação. A execução do treinamento pode ser feita dentro do próprio

local de trabalho, no qual o funcionário exerce suas funções; na empresa, mas em outro setor; ou fora da organização, em outras instituições.

4. Avaliação do programa de treinamento

Nesta fase, deve-se analisar como foi executado o treinamento e se a programação atingiu os objetivos pretendidos. Por meio do *feedback* dos treinandos, os resultados são mensurados, a fim de constatar se aquilo que foi planejado conseguiu se concretizar.

2.3 Importância do treinamento para a organização

De acordo com Milkovich e Boudreau,

Existe uma crescente evidência de que os investimentos em treinamento estão associados ao aumento da lucratividade no longo prazo, e que as empresas que reorganizam suas operações com base em programas como trabalho em equipes e círculos de qualidade conseguem maior produtividade se esses programas estiverem em sintonia com a educação do trabalhador (2000, p. 340).

Vê-se o treinamento como um processo contínuo cujo objetivo é qualificar o indivíduo para o trabalho, criando perspectivas de evolução e contribuindo para a melhoria dos resultados.

O treinamento é uma ferramenta estratégica que a empresa pode usar no desenvolvimento dos recursos humanos, a fim de obter lucratividade nos negócios.

Capacitar o empregado significa investir diretamente no aumento da produtividade e da qualidade dos produtos/serviços da empresa. Por meio de um

programa bem estruturado, obtém-se melhoria no clima organizacional, redução do absenteísmo, otimização da eficiência e da eficácia, redução no índice de acidentes, maior segurança econômica, melhoria na utilização dos recursos materiais e patrimoniais e redução nos custos.

O treinamento propicia a realização de ações mais precisas, pois o profissional adquire mais conhecimentos a respeito do seu trabalho, tornando-se, assim, mais responsável pelo processo.

A qualidade do trabalho tende a ser otimizada, pois os novos conhecimentos e o aprimoramento das habilidades já existentes permitem que a organização fique preparada para enfrentar os desafios impostos pelo ambiente externo, de forma racional. Mas, para que a empresa obtenha tais vantagens, é fundamental que haja um comprometimento da cúpula da organização e da área de recursos humanos, no sentido de apoiar os novos conhecimentos e comportamentos que serão criados pelo treinamento.

Para Tachizawa *et al*, "[...] investir no desenvolvimento das pessoas que realizam o trabalho nas organizações significa investir na qualidade dos produtos e serviços e, conseqüentemente, atender melhor os clientes e ampliar as vendas" (2001, p. 220).

2.4 Importância do treinamento para as pessoas

Chiavenato afirma que "[...] o treinamento é importante para a empresa e para o funcionário na medida em que proporciona a excelência do trabalho, a produtividade, a qualidade, a presteza, a correção, a

utilização correta do material e, sobretudo, a gratificação pessoal de ser bom naquilo que se faz” (1990, p. 46).

Por meio de um programa de treinamento, as pessoas contribuem efetivamente para os resultados do negócio e para o seu crescimento. É possível aproveitar melhor as aptidões dos empregados na execução dos trabalhos, tornando-o mais eficiente e eficaz.

Através do treinamento, o indivíduo se desenvolve profissionalmente, trabalha motivado e satisfeito, realiza as tarefas em menos tempo e com mais qualidade, aumenta suas competências e melhora qualidade de vida no trabalho.

2.5 Treinamento é investimento

Todo programa de treinamento, seja no nível gerencial, seja no nível operacional, deve ser visto como um investimento, pois em um mundo em constantes mudanças, as pessoas de uma organização precisam preparar-se continuamente para os desafios da concorrência e da inovação, e é por meio dessas pessoas que as organizações conseguem atingir níveis desejáveis de lucratividade e competitividade.

Tachizawa *et al* (2001, p. 219) lembra que

Até a década passada, o treinamento era visto pelos administradores como um centro de custos entre as muitas rubricas que sinalizavam o apoio à realização das atividades-fim da organização. Porém, com o advento da qualidade total e a busca incessante da excelência, os gastos com treinamento deixaram de equiparar-se aos de material e consumo, por exemplo, passando a figurar entre as rubricas de investimento.

São as pessoas que conduzem os negócios, por isso precisam ser desenvolvidas, habilitadas, ágeis, flexíveis, empreendedoras e preparadas para assumir riscos.

Visando um retorno satisfatório é que as empresas investem nos principais recursos que possuem. De nada adianta para a organização possuir equipamentos especializados, com alta tecnologia, amplas instalações, métodos e processos de trabalho adequados, sem pessoas treinadas e habilitadas para desenvolver as atividades. O treinamento altera o comportamento, as habilidades e as competências do indivíduo na direção do alcance dos objetivos da organização.

Dispondo de um quadro de pessoas capacitadas a responder aos desafios, a organização consegue manter um bom nível de produtividade, garantindo assim, uma posição de destaque diante da concorrência.

3. Metodologia

Os dados deste estudo foram obtidos por meio de levantamentos bibliográficos, a partir de leitura e análise de material já elaborado, constituído de livros, *sites*, artigos e Internet, para conhecer um pouco mais o novo papel da área de recursos humanos nas organizações, que vai além do recrutamento e seleção. Atualmente, as empresas se voltam para o aperfeiçoamento contínuo do conhecimento, habilidades e aptidões dos funcionários, considerando o

indivíduo como pessoa, valorizando seu potencial para que ele possa desempenhar suas funções com qualidade e comprometimento. O desenvolvimento dessas habilidades se dá por meio de programas de treinamento, que visam qualificar o indivíduo e promover seu bem-estar.

Para verificar a atuação do programa de treinamento da instituição, foi realizado um estudo que compreendeu a leitura e análise do projeto do PROVARS, relatórios anuais e análise dos questionários de pesquisa de satisfação feita no final de cada evento do programa, no ano de 2007. O objetivo foi analisar os resultados obtidos pelos cursos, ofertados pelo programa, aos servidores da UNICENTRO.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória porque, segundo Mattar, é "[...] apropriada para os primeiros estágios da investigação quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do pesquisador são, geralmente, pouco ou inexistentes" (2001, p. 18).

Para justificar a importância da pesquisa Gil complementa que "[...] a finalidade é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (1994, p. 44).

"Por se tratar de fenômeno que envolve seres humanos, onde acredita-se que o melhor entendimento se dará por meio das perspectivas das pessoas" (ABREU et al, 2006, p. 6), a opção pela modalidade qualitativa tem abse em Abreu *et al* e em Trujillo:

Segundo Trujillo, "as pesquisas qualitativas buscam investigar quais são as qualidades presentes" (2001,p.21).

O programa desenvolvido pela Universidade iniciou-se em 2005 e, desde sua implantação, sempre manteve o foco na qualidade da prestação de serviços e na satisfação pessoal do servidor. Centrado no desenvolvimento da competência técnica e interpessoal, procura desenvolver, nas pessoas, conhecimentos e habilidades que não apenas agreguem valor à organização, mas que também agreguem valor ao indivíduo. Os dados foram coletados por meio dos relatórios anuais do PROVARS e de questionários respondidos pelos participantes no final de cada evento do programa realizado no ano de 2007.

Também foi feita uma entrevista com a área de Recursos Humanos da Instituição para verificar quais os benefícios percebidos após a implantação do programa, referentes ao desempenho dos agentes universitários em suas tarefas, bem como as dificuldades encontradas em sua trajetória.

Foi utilizado o método da entrevista focalizada em que "[...] o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada." (GIL, 1994, p. 166).

4. Análise dos Resultados

Toda organização que busca a excelência sabe que recursos patrimoniais, financeiros e materiais só, não

bastam. É fundamental considerar as pessoas como seu principal ativo.

No trabalho realizado, buscou-se evidenciar a importância das pessoas nas organizações e analisar os resultados que o programa de treinamento desenvolvido na instituição em estudo provocou em seus servidores.

Para se adaptarem ao novo contexto organizacional, as pessoas buscam qualificar-se para desempenharem, de maneira mais adequada, suas funções, melhorar a qualidade de vida e transformar o local de trabalho em um ambiente propício à satisfação profissional e pessoal. Essa qualificação é conseguida por meio de cursos, palestras e outros eventos dessa natureza.

Com o objetivo de promover o bem-estar nos servidores e também sua qualificação profissional, é que a área de recursos humanos da UNICENTRO criou o Programa de Valorização e Relacionamento dos Servidores. Desde a implantação, o programa sempre se preocupou em desenvolver o trabalho, de maneira a atingir o maior número possível de participantes.

No primeiro ano de execução, o programa contou com a participação de 377 servidores, entre funcionários e estagiários, nos Campi Santa Cruz, CEDETEG e Irati. O programa ofertou 29 eventos sobre qualidade dos serviços, relações humanas e uso dos recursos materiais da Instituição. Já na primeira oferta, teve boa aceitação pelos envolvidos e, como resultado, houve o aproveitamento das potencialidades dos servidores para proferir palestras e cursos no decorrer do programa.

Em 2006, houve 638 participações, com 12 cursos ofertados em diversas áreas, como motivação, qualidade dos serviços, informática, procedimentos financeiros e outros, específicos da instituição, como ética no serviço público e atendimento ao público.

Em 2007, foram realizados 16 eventos, entre cursos e palestras, alguns ofertados somente pela UNICENTRO, outros em parceria com a Escola de Governo, para uma clientela de 616 servidores, entre agentes universitários e estagiários. Os cursos ofertados abrangeram questões de meio ambiente, desenvolvimento pessoal, administração pública, qualidade de vida e também cursos na área técnica, como informática básica, língua estrangeira, redação técnica e desenvolvimento gerencial.

De acordo com a análise realizada no relatório do PROVARS 2007, verificou-se que o programa tem uma excelente aceitação por parte dos servidores. Muitos já vêm acompanhando o PROVARS desde a implantação e também participando como instrutores em alguns eventos do programa.

O gráfico abaixo evidencia que, desde a criação, o PROVARS tem atingido um grande número de participantes:

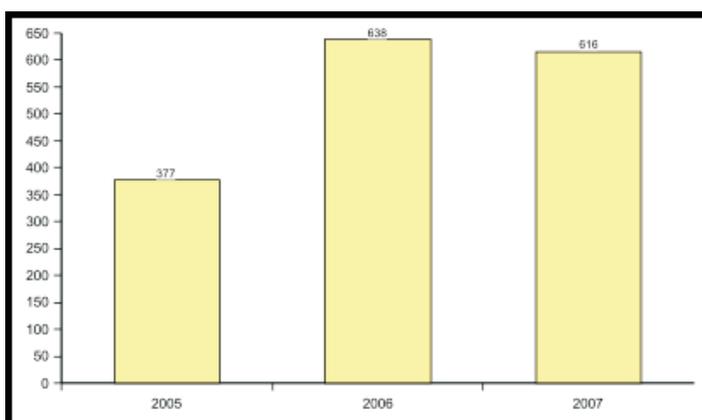


GRÁFICO 1 - Participações no PROVARs

Fonte: Relatórios do PROVARs.

A partir do segundo ano de execução do programa, a demanda pelos cursos aumentou consideravelmente.

As avaliações, de um modo geral, realizadas ao término de cada curso do PROVARs 2007, refletem a satisfação dos servidores. Os itens avaliados destacam-se em sua maioria como excelentes e bons.

As instalações físicas utilizadas para ministrar os cursos, foram consideradas adequadas para o uso, bem como a iluminação, ventilação e material de apoio (vídeos, retroprojetor, multimídia, etc).

Quanto ao cumprimento dos horários, de acordo com as respostas obtidas, os horários estabelecidos pela coordenação dos cursos foram cumpridos satisfatoriamente.

A apresentação prévia da programação, conteúdo e organização dos instrutores foram considerados excelentes.

Todos os participantes tiveram total liberdade para se expressar durante os cursos, fazendo perguntas ou dando depoimentos pessoais. A contribuição dos cursos foi

considerada excelente no sentido de construir reflexões a respeito dos assuntos apresentados, visando ao crescimento pessoal e profissional.

Os servidores, como sugestões, solicitaram mais cursos na área de relacionamento pessoal e tempo maior para cursos da área técnica.

De acordo com o relatório do PROVARS 2007, foram respondidas 2.780 perguntas em 236 avaliações, sendo quatorze com onze perguntas, respondidas por 199 participantes e duas com dezessete perguntas, nos moldes da Escola de Governo e foram respondidas por 37 participantes.

O resultado da avaliação geral dos cursos está demonstrado no gráfico abaixo:

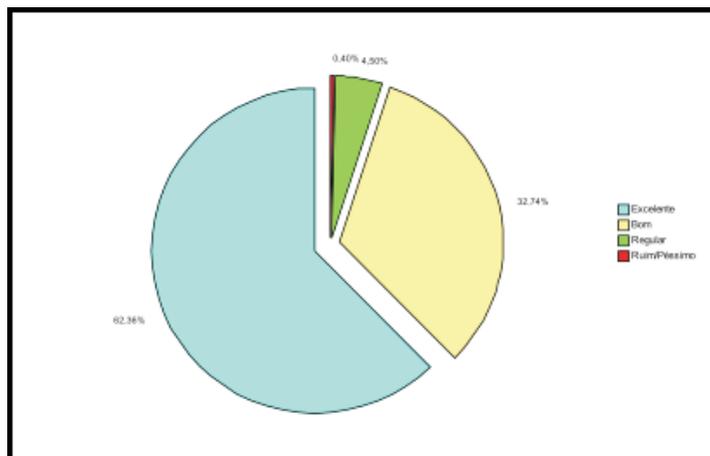


GRÁFICO 2 - Avaliação geral dos cursos ofertados pelo PROVARS em 2007

Fonte: Relatórios do PROVARS.

Através das avaliações, pôde-se concluir que o programa é bem aceito pelos servidores, pois 95,1% dos participantes considera que as atividades desenvolvidas contribuem para um melhor desempenho de

suas funções e apenas 4,9% não está satisfeito. O acompanhamento da maioria deles, desde a implantação do PROVARS, corrobora tal conclusão.

Em entrevista com a área de Recursos Humanos da Universidade, pôde-se concluir que o PROVARS tem provocado mudanças no comportamento dos servidores, pois estes têm-se mostrado mais comprometidos com a instituição, uma vez que realizam o trabalho com mais dinamismo e dedicação.

Apesar de atingir um número considerável de participantes, o programa enfrenta algumas dificuldades na sua execução pois, sendo realizado em horário de trabalho, alguns servidores não conseguem deixar o setor para participar efetivamente dos cursos. Outros, devido ao acúmulo de tarefas em determinados períodos do ano, acabam por não concluir um curso iniciado. A resistência, muitas vezes, pelas chefias, em liberar os funcionários para participar dos eventos do programa também é um dos problemas que o PROVARS precisa superar. Ainda não existe a conscientização, por parte de alguns, no sentido de que um funcionário que deixa o setor por algumas horas para participar de treinamento, passando por uma reciclagem, adquire novas técnicas que poderão melhorar seu desempenho no setor.

5. Considerações finais

As pessoas são imprescindíveis às organizações pois são elas que planejam e as dirigem, além de controlá-las e serem responsáveis por seu funcionamento.

para que isso aconteça, é necessário que essas pessoas estejam capacitadas para enfrentar situações e tomar as decisões necessárias. A capacitação e o desenvolvimento das habilidades e aptidões do indivíduo é fruto de um programa de treinamento que a organização deve oferecer aos seus colaboradores. Treinar significa ensinar as pessoas a mudar em atitudes e comportamentos em busca da melhoria de resultados; é orientar o indivíduo a realizar certas habilidades ou atividades de maneira eficaz.

O desenvolvimento de programas de treinamento é responsabilidade da área de recursos humanos da organização, pois é ele o órgão que detém todas as informações a respeito das pessoas que trabalham na empresa, tendo condições, portanto, de apontar as áreas que necessitam ser trabalhadas. Um programa bem estruturado pode se tornar uma ferramenta eficaz na solução de problemas, ao prever políticas e técnicas apropriadas para promover a capacitação do indivíduo, bem como sua satisfação com o trabalho e o bem-estar na organização.

A pesquisa realizada teve como propósito verificar a aceitação dos cursos ofertados pelo PROVARS aos servidores da universidade em estudo.

Os resultados de um programa de treinamento não são imediatos. Geralmente, aparecem num período de médio a longo prazo. O PROVARS existe há apenas quatro anos, porém, já é possível fazer uma avaliação geral dos resultados. Em seu primeiro ano de execução, o programa conseguiu atingir mais de cinquenta por cento do quadro de funcionários e estagiários da universidade. De lá, até o final

de 2008, pôde-se constatar que o programa é bem aceito pelo seu público-alvo e que o seu objetivo está sendo atingido, pois, percebe-se que houve melhorias nas técnicas e métodos de trabalho utilizados pelos servidores. A satisfação pessoal em realizar as atividades também é visível, uma vez que se mostram mais dedicados e comprometidos com as metas da universidade.

Os servidores da Instituição participam ativamente dos cursos e eventos ofertados durante todo o ano, pelo PROVARs, em todos os *Campi* da UNICENTRO, com o intuito de buscar a melhoria na qualidade, tanto na área técnica quanto nas relações interpessoais.

Com a implantação do programa, os servidores passaram a se conhecer melhor e a interagir uns com os outros. O conceito de trabalhar em equipe foi valorizado, a preocupação em desenvolver as atividades com qualidade foi reforçada e a atenção para o meio ambiente foi despertada.

O programa tem se mostrado bem estruturado e abrangente, pois aborda questões de relacionamento, desenvolvimento pessoal, qualidade de vida, meio ambiente e questões técnicas como cursos de redação oficial, informática, produção de textos, entre outros, estimulando o espírito de equipe entre os servidores, fomentando a criatividade e a inovação, mudando atitudes conservadoras e resgatando a auto estima e a motivação. A participação do servidor em programas de capacitação e desenvolvimento pessoal contribui efetivamente para a melhoria e mudanças no comportamento e, conseqüentemente, para os resultados da instituição.

Mesmo enfrentando algumas dificuldades para deixar o setor em horário de trabalho, os interessados procuram adequar suas atividades para participar dos eventos ofertados.

Analisando o quadro funcional da Universidade, constatou-se que, após o desenvolvimento do programa, os servidores tiveram mudanças significativas no comportamento, melhorando o desempenho nas atividades e o relacionamento com os colegas de trabalho.

Como resultado do programa, pôde-se observar: a eficiência no atendimento ao público, a padronização nos métodos e técnicas de trabalho, a agilidade na tramitação dos documentos, a organização profissional, a eliminação do retrabalho, a visão holística da universidade, a destreza para enfrentar imprevistos, a interação com o que acontece na instituição e o respeito entre os funcionários. Esses resultados caracterizam a "profissionalização do setor público" e comprovam que o programa está se desenvolvendo de acordo com as metas.

Um programa de treinamento bem estruturado proporciona, aos funcionários, uma nova visão de como executarem suas atividades no ambiente de trabalho, ocasionando melhoria nos processos e maior produtividade para a organização. Sendo assim, as organizações precisam desenvolver um ambiente favorável ao bom relacionamento e ao desenvolvimento de competências.

Embora o programa enfrente algumas dificuldades em sua execução, como: administração do tempo para ministrar cursos e eventos, de forma que os servidores

fiquem ausentes, o mínimo possível do setor de trabalho; resistência de chefias para liberar seus subordinados durante o expediente; número reduzido de funcionários nos setores, fator que, muitas vezes, os impede de participarem dos eventos, verifica-se que o objetivo está sendo alcançado.

Este estudo evidenciou a importância da adoção de um programa de treinamento pela organização, seja ela pública ou privada. O indivíduo precisa se sentir valorizado pela empresa em que trabalha para que possa desempenhar as funções com competência e comprometimento. É imprescindível que o PROVARS invista em cursos que contribuam para a melhoria da qualidade, pois o sucesso da universidade depende do desempenho das pessoas que nela trabalham.

Recomenda-se ao setor responsável pelo programa que inclua, no projeto, atividades também para as chefias, no sentido de conscientizá-las da importância do treinamento para os seus subordinados, destacando os benefícios que a participação dos funcionários nos eventos pode propiciar ao ambiente de trabalho.

Cabe às chefias dos órgãos que compõem a UNICENTRO analisarem os benefícios que o programa proporciona, tanto para o indivíduo, quanto para a universidade e incentivarem os subordinados a participarem mais ativamente dos cursos. Funcionários que participam do PROVARS têm a oportunidade de desenvolver novas

habilidades, melhorar o desempenho nas atividades que lhes são designadas e aperfeiçoar-se continuamente para assumirem outras responsabilidades do setor em que trabalham.

ABREU, S. M. *et al.* **Treinamento e desenvolvimento:** ações e impactos em uma organização de *Call Center*. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2006, Salvador/BA. ENANPAD, 2006.

AQUINO, C. P. de. **Administração de recursos humanos:** uma introdução. São Paulo: Atlas, 1980.

BISPO, P. **Treinamento:** o combustível essencial. Disponível em: <<http://www.rh.com.br/1er.php?cod=4182&org=2>>. Acesso em 9.5.2008. Publicado em 15.8.2005.

BOOG, G. G. **O desafio da competência:** como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o futuro. São Paulo: Best Seller, 1991.

CARVALHO, A. V. de; NASCIMENTO, L. P. do. **Administração de recursos humanos.** v. 1. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. **Recursos humanos:** desafios e estratégias. São Paulo: Pioneira, 1989.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas:** o passo decisivo para a administração participativa. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

_____. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **Iniciação à administração de pessoal.** São Paulo: McGraw-Hill, 1990.

_____. **Recursos Humanos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho:** uma abordagem psicológica. São Paulo: Pioneira, 1992.

DECENZO, D. A.; ROBBINS, S. P. **Administração de recursos humanos**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MILKOVICH, G. J; BOUDREAU, J. W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

PEREIRA, R. C. **Funcionário motivado: um bem mensurável**. Disponível em <<http://www.rh.com.br/ler.php?cod=4878&org=2>>. Acesso em 9.5.2008. Publicado em 15.10.2007.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

TACHIZAWA, T.; FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. M. **Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TRUJILLO, V. **Pesquisa de mercado qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Scortecci, 2001.

WAGNER III, J. A.; HOLLENBECK, J. R. **Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva**. São Paulo: Saraiva, 2000.

WERTHER, W. B. **Administração de pessoal e recursos humanos**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

Anexo

Questionário utilizado na pesquisa de satisfação do PROVARS 2007

1. Quanto à adequação das instalações físicas do local de realização do curso (sala, cadeiras, iluminação, ventilação, etc):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

2. Quanto ao cumprimento dos horários estabelecidos pela coordenação do curso:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

3. Quanto à apresentação prévia da programação a ser trabalhada:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

4. Quanto ao material de apoio utilizado (quadro, vídeo, retroprojetor, multimídia, etc):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

5. Quanto ao conteúdo apresentado durante o curso:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

6. Quanto ao conhecimento a respeito do tema demonstrado pelo instrutor:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

7. Quanto à organização do curso demonstrada pelo instrutor (distribuição dos temas, organização do material de apoio, etc):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

8. Quanto ao comportamento do instrutor:

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

9. Quanto à possibilidade dos participantes do curso se manifestarem (fazendo perguntas, citando exemplos, etc):

() excelente () bom () regular () ruim () péssimo

10. O curso trouxe melhoria no meu nível de conhecimento a respeito do tema:

excelente bom regular ruim péssimo

11. O curso contribuiu para que eu construísse reflexões a respeito dos assuntos apresentados:

excelente bom regular ruim péssimo

Comentários Gerais:

Resumo

O objetivo do presente artigo é apresentar a importância da autonomia no desenvolvimento do trabalho do gestor escolar. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e qualitativa, através de autores que estudam sobre o tema como Antunes, Lück e Salmazo. Os resultados obtidos apontam que além de competência técnica, o gestor é um mediador dos conflitos existentes no ambiente escolar. Isto ocorre através de relações interpessoais mais equilibradas, em que a afetividade é valorizada. O gestor escolar como formador e líder deve respeitar a equipe de trabalho, resgatando a sensibilidade e apreciando os valores humanos dentro da escola, evitando o embrutecimento pela rigidez do conhecimento científico. Uma vez que a sociedade exige cidadãos qualificados e assertivos e uma demanda de profissionais atentos a pequenos detalhes diferenciais, a educação deve ser pautada nos princípios de sensibilidade e tato para as relações interpessoais.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino-aprendizagem. Gestão Escolar.

1. Introdução

Quando se pensa no gestor escolar, logo se remete a uma pessoa com formação acadêmica e pós-graduação, extremamente capacitado, líder nato e com experiência para gerir qualquer problema que surja na instituição escolar. Mas, na realidade, não é o que acontece na maioria das vezes pois, para o gestor escolar desempenhar sua função, ele necessita de inúmeras competências, como a liderança e a autonomia, na busca de alternativas para a tomada de decisões rápidas. Para isto ocorrer, deve promover a participação e o comprometimento de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o que não é uma tarefa muito fácil de conseguir.

É importante frisar que o gestor não pode simplesmente tomar uma decisão isoladamente, sem considerar as expectativas e anseios do seu grupo, pois ele necessita da participação de outras pessoas como a equipe pedagógica, os funcionários da escola, a comunidade escolar, incluindo os pais e estudantes.

Para trabalhar, atualmente, com a educação exigem-se, além de conhecimentos técnicos especializados, pessoas com sensibilidade e intuição apuradas, flexibilidade para aprender, elevada auto-estima, versatilidade para conviver com as pressões e ambigüidades do dia a dia e, principalmente, capacidade de estabelecer relacionamentos construtivos com a equipe de trabalho pois, ao integrar estes fatores, encontra-se melhoria na educação.

2. Contribuições do gestor escolar para a educação autônoma e democratizada

Como qualificação para a atividade o gestor, além de ter uma boa formação acadêmica, deve fazer a leitura e analisar o ambiente, identificando oportunidades de progresso pessoal e profissional; procurar compreender melhor a si mesmo e às pessoas que fazem parte do seu convívio, favorecendo assim, as relações interpessoais, garantindo a qualidade de vida e da educação, considerando sua meta profissional, conforme apresenta Antunes:

A escola ao assumir, entretanto, um papel "educativo" e, portanto, ao usar a herança cultural a ser transmitida como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades, ensinar a

aprender, animar inteligências, desenvolver múltiplas linguagens, capacitar para viver e, assim, "transformar" o ser humano; as relações interpessoais passaram a ganhar dimensão imprescindível (2007, p.12).

A qualidade de vida, por sua vez, envolve tanto a saúde física quanto a saúde mental, por isso, o gestor escolar, como o grande responsável pelo ambiente da escola, possibilita o equilíbrio entre todos os envolvidos, criando um clima favorável de trabalho, para que ninguém se sinta excluído ou explorado.

Para Bom Sucesso (2002, p.26), qualidade de vida não decorre apenas de salário acima do mercado e de invejável plano de benefícios. Resulta também do tratamento humano, da gentileza, de leveza nas relações, da possibilidade de expressão de pontos de vista divergentes, do relacionamento sincero, do respeito aos ausentes e do orgulho pelo que se faz. Atenção, elogio e consideração constituem ingredientes indispensáveis quando se busca lealdade, qualidade e produtividade.

A compreensão desta afirmação ocorre somente, através de muito estudo e sensibilidade, somando a isto o desenvolvimento da autonomia. Por isso, é importante saber ouvir e buscar compreender as palavras ditas pelas outras pessoas. Gaspar (2004), citando a pedagoga Laurinda Ramalho de Almeida, afirma em sua obra, segundo o teor de raciocínio desta:

[...] Compreender que o homem se constitui pelas relações sociais me faz reconhecer que tenho um pouquinho de cada pessoa com quem convivi e convivo dentro de mim. Isso me auxilia no relacionamento com o grupo social ao qual pertenço, pois preciso saber lidar com os vários tipos

de personalidades humanas que habitam esses espaços [...] Conhecendo um pouco de si mesmo, o homem compreende melhor as atitudes dos outros, ao mesmo tempo em que reconhece suas características individuais, podendo mobilizá-las para desempenhar funções relativas aos diferentes papéis que precisa desempenhar, em sua vida pessoal e profissional.

Ao mesmo tempo em que o conhecimento é cada vez mais exigido e valorizado, é o comportamento que decide o sucesso das pessoas na vida pessoal e profissional.

Nesse processo, são importantes alguns comportamentos a fim de melhorar o ambiente de trabalho:

- Ter comportamentos que criem e mantenham relacionamentos saudáveis e produtivos.
- Apresentar postura honesta e assertiva em situações interpessoais críticas.
- Ter respeito às próprias emoções e às emoções dos outros.
- Minimizar, em si e nos outros, o estresse causado pelos conflitos.
- Utilizar métodos que possibilitem trabalhar as situações de divergências e conflitos e eliminar tensões.
- Identificar os mecanismos geradores de conflitos e buscar as soluções adequadas.
- Compreender a importância do espírito de equipe e da gestão dos conflitos para a qualidade no trabalho e para o alcance de resultados.

Para melhorar as relações interpessoais, observa-se com mais atenção o que ocorre à volta com olhos não convencionais. Percebe-se, então, que se necessita de relacionamentos saudáveis que tornarão a vida mais completa, mais plena em afeto e em confiabilidade. Esta carência de observação se evidencia desde os primeiros relacionamentos que ocorrem na família e expandem à medida que se cresce, na escola, com amigos, no trabalho, entre outros.

É importante lembrar que grande parte do trabalho realiza-se por meio do contato com os outros, quer como indivíduos, quer como grupos. A eficiência em lidar com outras pessoas é, muitas vezes, prejudicada pela falta de habilidade, de compreensão e de trato pessoal. As pessoas que têm mais habilidade em compreender os outros e habilidade interpessoal conseguem com mais facilidade se relacionar com as outras pessoas.

Para conhecer melhor as pessoas, observa o próprio comportamento, dando a elas a oportunidade de exporem seus pensamentos, sentimentos e ações. É possível, dessa forma, reconhecer as diferenças entre as pessoas no modo de agir, pensar e sentir. Pode-se entender melhor por que se age de certa forma, em relação aos outros.

O autoconhecimento é fundamental para desenvolver o amor a si mesmo e fortalecer a autoestima. É muito difícil alguém se conhecer interiormente quando a busca está sempre em situações externas: buscando cuidar da pele, comprar roupas, carros, mas quase sempre esquecendo que o caminho é o contrário: de dentro para fora.

Ao lidar com pessoas, o gestor precisa estar sempre alerta quanto ao comportamento da equipe, nos relacionamentos entre si e entre grupos, tendo em vista que as boas condições de trabalho são a excelência do resultado esperado.

Pela partilha de conhecimentos, para se construir bons ensinamentos, é preciso ter humildade e aprender a aprender. As relações de trabalho que envolvem a educação implicam a desenvoltura de atitudes, que objetiva a harmonia. Essa posição consciente diz respeito ao desejo de compreender as necessidades e motivações das pessoas e dos grupos e a vontade de agir para criar um clima de compreensão, ajustamento e colaboração da parte das pessoas ou dos grupos, evitando o surgimento ou permanência de conflitos e algum tipo de resistência ou atrito interpessoal e social.

O gestor escolar então desempenha o papel de líder da comunidade escolar. Seu desafio principal é, ao mesmo tempo, político e pedagógico, articulando ações entre a escola e a comunidade, para ser construído um projeto político pedagógico coletivo que vise a transformação em uma instituição verdadeiramente democrática e cumpridora da função social que é a de ensinar a ler, escrever e pensar. O gestor líder ainda pode tornar a escola um espaço harmonioso e alegre, onde todos se sintam parte da comunidade escolar.

O líder ainda pode enfatizar componentes que auxiliem na qualidade do ensino no ambiente escolar como: o diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhorar sempre), espírito e trabalho de equipe, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre outros aspectos (Lück, 2008, p.31).

Salmazo (2006, p.14) observa que a sociedade precisa urgentemente acordar os líderes através da educação que, ao estar atrelada às políticas do governo, encontra-se desacreditada. E um país que não leva a educação a sério é um país falido. Aí, raramente, encontra-se um líder arrojado e ousado, que não esteja voltado apenas para os resultados de qualquer tarefa, mas ousado o suficiente para resgatar as relações humanas, sabedor de que, ao alimentá-las, irá além dos resultados materiais e garantirá a sobrevivência das equipes.

O gestor é um líder democrático nas decisões que envolvem a instituição escolar; exercer a liderança de forma que seus colaboradores sintam-se comprometidos com a educação; encarar os problemas e os resolver; aperfeiçoar seu trabalho, visando ao sucesso e à valorização de todos os envolvidos, considerando espaços e momentos de coliderança entre os membros da sua equipe.

O gestor líder é aquele que define o problema não pelos seus sintomas, mas pelas suas causas. Ele coleta informações da equipe antes de emitir opiniões, através de um bom relacionamento interpessoal. Segundo Lück,

No empreendimento educacional, as pessoas é que são importantes e fazem a diferença. Elas representam o que há de melhor no trabalho educacional, pois apenas a partir delas é que a educação é possível, pressuposto orientador da afirmação de Carl Rogers, no sentido de que educação é processo de relacionamento interpessoal. É por este motivo que o computador pode apenas ser utilizado como complemento do processo de instrução, facilitando a compreensão de informações, mas nunca ser um substituto do papel

do professor no desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, na compreensão pelos alunos da dinâmica do mundo e de si mesmos no mundo (LÜCK, 2008, p. 47).

O melhor estilo de liderança é o que o momento exige, pois durante um dia inteiro de trabalho, usam-se quase que todos os estilos de liderança já que, algumas vezes, tem que ser autocrático, outras, democrático; dependendo da situação vivenciada, propor uma idéia emergencial, mesmo que não seja essa a que prevaleça. Assim o líder saberá como agir e quais as consequências que suas ações acarretam na sua equipe de trabalho.

Quando se diz que a escola tem que construir sua identidade para haver uma educação com qualidade, diz-se que a escola, ou seja, seu gestor, tem que ter autonomia para possibilitar uma aprendizagem significativa, no qual estudantes e docentes percebam os problemas do mundo e utilizem o conhecimento apreendido para encontrarem soluções e caminhos alternativos, tornando-se, assim, pessoas com pensamento crítico e criativo, sejam produtivas, autônomas, conscientes, comprometidas, numa sociedade em profundas transformações. Isso significa que o gestor escolar dá direção ao processo de organização e trabalho da escola, empenhado com a formação de seus discentes e concentrando esforços para torná-los cidadãos. Para que isso aconteça, há necessidade uma motivação coletiva que envolva o corpo docente, a equipe pedagógica, o administrativo, a comunidade, em geral, do sistema educacional.

A gestão escolar alcançará a educação com qualidade, quando o trabalho desenvolvido visar a uma transformação positiva. Para isso, é necessário que o gestor seja competente, estabelecendo o respeito e o diálogo no trabalho desenvolvido pelo coletivo. Nessa perspectiva, cabe a ele assumir a liderança, pois é ele quem articulará esse processo.

O alicerce do gestor escolar é a autonomia, cujo conceito está relacionado com as tendências de mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e suas ações. Dentre elas, descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas. São estes alguns dos conceitos relacionados com a necessária mudança. Entende-se, nesse conjunto de concepções, como fundamental, a mobilização crítica para se promover a transformação e a sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que a escola e os sistemas educacionais atendam às novas necessidades de formação social a que a escola deve responder (LÜCK, 2006, p. 61).

A autora ainda cita que é necessário que se reflita sobre o conceito de autonomia escolar e se explore tanto seu significado como suas repercussões, já que existem concepções contraditórias, que têm gerado desentendimento e agitação sobre a questão, mais do que benefícios e que, na prática, promovem desarticulação de ações e de propósitos. As duas situações abaixo registradas

De um lado, observa-se que, em muitos programas educacionais, a autonomia é entendida como a transferência de recursos financeiros. Porém, este fato, isolado, não garante a autonomia, uma vez que, há um interrelacionamento com outras áreas. Há ainda o fato que, para muitos gestores, a autonomia é a capacidade de agir independentemente do sistema, ou seja, negando a autoridade da Secretaria de Educação.

Por parte dos sistemas educacionais, os mesmos órgãos que aconselham a autonomia da escola decretando a eleição do gestor da escola, concedendo as verbas para a autogestão escolar, inibem a prática dessa autonomia com normas e regulamentos frequentes sobre operações e não sobre os princípios da qualidade do ensino e seus resultados. O hábito da interferência no cotidiano da escola e do controle sobre a mesma continua vigorando.

Por ser um conceito complexo, a autonomia precisa ser articulada de modo especial, para explicar o processo que se pretende instituir na escola. Conceituar e explicar os múltiplos e complexos desdobramentos de seu significado provoca o delineamento que se pretende promover e se promove realmente na escola: o tipo de relação que existe entre ela, sua comunidade e os órgãos centrais. Os desdobramentos políticos e sociológicos do conceito são, portanto, múltiplos. (LÜCK, 2000, p. 11).

No contexto educacional, a tomada de decisão é consciente, pois com o passar do tempo, ocorre sua ampliação. Isso fortalece a escola como organização social comprometida mutuamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino.

A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações. Vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização, na construção da autonomia, é um meio e não um fim, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos. (LÜCK, 2000, p. 11).

Este posicionamento sustenta a compreensão de que os problemas relacionados com a educação não são problemas exclusivamente do governo e sim da coletividade. Em consequência, as soluções são buscadas em conjunto, levando-se em conta a reflexão compartilhada sobre a realidade e a necessidade local, o que só pode ser praticado, mediante o espaço de autonomia.

Para a prática da autonomia escolar, alguns mecanismos são explicitados: existência de estrutura de gestão colegiada, que garante a gestão compartilhada; a eleição de diretores e a ação em torno de um projeto político-pedagógico.

Para tanto, é necessário, vontade política em assumir, com competência, as responsabilidades correspondentes. Muitos gestores se queixam de não ter autonomia para tomar suas decisões e resolver seus problemas. No entanto, buscam normas e regulamentos da hierarquia superior para realizar, com maior segurança, o

trabalho de gestão. É importante ressaltar que autonomia não se constrói com normas e regulamentos e, sim, com princípios e estratégias, as quais estabelecem uma concepção e uma direção que delimitam e qualificam as ações, ficando as operações e procedimentos abertos às circunstâncias específicas do momento e do contexto.

Lembrando que não há modelos para o exercício da autonomia, tendo em vista que, em cada escola e em cada momento de sua história, ela se expressa de uma forma.

Também no contexto escolar aparece a contradição natural em todo processo social: de um lado, o desejo de ser autônoma, a necessidade de assumir o próprio destino e responsabilidades sobre seus atos, o reconhecimento da importância de abrir a escola para a comunidade e, de outro lado, o receio de assumir responsabilidades e os medos de que o Estado a deixe sozinha e outro, o temor de perder o controle sobre o processo.

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, assim como dos responsáveis pelo sistema de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência e pela ética, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos. Tal prática é o antídoto para vencer os medos e receios. E as escolas e os sistemas que se iniciam nesse processo tomam iniciativas e constroem sua autonomia, dessa forma, projetando sua credibilidade e desenvolvendo sua competência pedagógica e social.

A autonomia tem várias dimensões, podendo-se evidenciar, de modo especial, a financeira, a política, a

administrativa e a pedagógica. Trata-se de quatro eixos que são desenvolvidos concomitantemente, de modo interdependente e a se reforçarem reciprocamente. Essa autonomia se faz com autoridade, isto é, com o sentido de autoria competente. Trata-se de uma autoridade intelectual (conceitual e técnica), política (capacidade de repartir poder), social (capacidade de liderar) e técnica (capacidade de produzir resultados e monitorá-los). Assim como uma cadeira de quatro pernas, sem um delas perderia sua função, do mesmo modo, a falta de equilíbrio no desenvolvimento desses quatro eixos desarticula o desenvolvimento da autonomia da escola, prejudicando a realização de sua função. (LÜCK, 2006, 103).

3. Complementando

Trazem-se para reflexão, princípios orientadores de prática da autonomia em gestão escolar e atitudes que restringem as práticas autônomas a partir de Lück (2006).

Os princípios orientadores, por sua vez, são linhas de ação, que definem a forma de agir no estabelecimento da gestão autônoma.

QUADRO 01- Princípios orientadores de prática da autonomia em gestão escolar

| | |
|------------------------|---|
| Liderança | É através da liderança que se pode tomar a iniciativa de contribuir para o bem-estar de todos, apresentando ideias, sugestões, orientações e atuando junto ao grupo de trabalho. |
| Comprometimento | O comprometimento corresponde a uma atitude de ser e sentir-se responsável pela educação como um todo e pelos seus resultados e não apenas por uma parte, como atividades, horários ou funções. |

| | |
|-----------------------------|---|
| Competência | A competência é busca contínua pelo aperfeiçoamento da capacidade profissional e pessoal, através de reflexões, estudos e observações. |
| Iniciativa | Sem a capacidade de tomar iniciativa na busca de soluções para dificuldades observadas e de envolver-se a partir desse princípio no esforço para essa solução, a autonomia deixa de existir. Quem não toma iniciativa, transfere responsabilidades e deixa de exercer o espírito da autonomia. |
| Mobilização Coletiva | A mobilização coletiva ocorre através dos processos de transformação associados à ação autônoma que ocorrem somente mediante a ação compartilhada. O princípio é o de que a ação individual só é eficaz caso associada a outras ações. |
| Criatividade | Ser criativo é olhar diferentemente a mesma realidade e buscar nela novas alternativas de trabalho para ela. |
| Transparência | A transparência significa abrir e divulgar as reais intenções, a respeito das ideias, dos resultados pretendidos, dos interesses a serem atendidos. Desta forma a comunidade escolar pode apoiar, em vez de simplesmente boicotar essas ações. |
| Visão Estratégica | A visão estratégica ocorre quando a escola tem visão de futuro e da realidade, pois a autonomia da gestão escolar se justifica, também, pela orientação da escola para o seu desenvolvimento institucional e de seus processos educacionais. |
| Visão proativa | A proatividade consiste em ser positivo, acreditar em si mesmo, ter capacidade de enfrentar desafios, assumir responsabilidades e enfrentá-las. Em vez de procurar desculpas para o que se deixou de fazer, procura-se criar condições para fazer; em vez de se apontar culpados pelo que deu errado, contribui-se para o encaminhamento favorável da ação. |

Fonte: LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão 2). p. 108 a 110. Adaptado pelas autoras.

Mesmo com boas intenções, pode-se contribuir para a restrição da prática autônoma e evitar a

responsabilidade de assumi-la. Portanto, é importante que tenha-se consciência dessa possibilidade, evitando igualmente a adoção de uma atitude reativa. Essas possibilidades estão relacionadas a algumas práticas e atitudes, como as descritas abaixo, que podem ser evitadas, na medida em que se tenha consciência delas:

| | |
|--|---|
| Acomodação e imobilização | Condenadas e, ao mesmo tempo, tão comumente expressas, a acomodação e imobilização se manifestam de inúmeras formas e representam a incapacidade da pessoa de sair da mesmice, mediante perplexidade diante dos problemas. Caracteriza-se como uma limitação de horizontes profissionais, falta de competência profissional, passividade, entre outros. |
| Autoritarismo | É importante não confundir autoritarismo e autoridade. Autoridade é a capacidade de ser autor dos próprios atos, sendo consciente dos seus significados, das suas implicações e suas conseqüências. Enquanto que autoritarismo é a ação centralizada em pessoas e não em ideias e na competência para implementá-las. |
| Burocratização | A burocratização corresponde à prática mecânica frente a normas e regulamentos administrativos que, embora úteis, perdem seu proveito na instituição, no controle e avaliação de processos, e passam a ser empregados para limitá-los. |
| Medo da perda de poder e controle | A autonomia corresponde a uma descentralização e distribuição de poder, de capacidade de decisão e de espaço para a experimentação de novas iniciativas para todos os segmentos da educação e da escola. Agindo dessa forma também corre-se risco, no entanto, ele é necessário. Com o aumento do poder, também cresce a capacidade de fazer; em decorrência, conseqüentemente, eleva-se o poder de todos. Assim criam-se novos espaços de poder e de situações para exercê-lo; o poder é ampliado e disseminado, em vez de ser dividido. |
| Delimitação e transferência de responsabilidade | Quando se trata de questões delicadas como as causas dos baixos resultados da educação, da evasão e repetência escolar, em vez de assumir e tentar resolver, é mais viável buscar um responsável para transferir a responsabilidade. |

| | |
|-----------------------|---|
| Dependência | A dependência está associada à falta de iniciativa; espera-se que outros sugiram ou mandem o que deva ser feito para resolver algum problema. Age-se por impulso para depois se eximir da responsabilidade pelos resultados. |
| Individualismo | Um exemplo bem comum de individualismo é quando um professor usa este artifício como sinal de responsabilidade profissional; quando se preocupa exclusivamente com sua sala de aula, deixando de compartilhar com colegas questões e objetivos coletivos, deixando, assim de constituir uma condição saudável de construção da autonomia da escola. |

Fonte: LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão 2). p. 110 a 114. Adaptado pelas autoras.

Verifica-se que o desenvolvimento da autonomia é um processo prolongado que demanda o envolvimento de todos na escola e implica mudança de atitude e colocação em prática de novos entendimentos, de modo a se poder mudar a cultura escolar. Esse desenvolvimento não ocorre espontaneamente e nem mesmo apenas a partir de esforço próprio da escola. O processo necessita de orientação externa, do que se conclui que uma política de educação orientada para a construção da autonomia da gestão escolar necessita de uma dose de heteronomia.

Autonomia da escola não significa total e absoluta capacidade e direito de condução dos próprios destinos, em desconsideração ao contexto de que a escola faz parte. Tal situação é irreal na dimensão social. A interdependência é a regra geral que rege todas as organizações sociais. Consequentemente, a heteronomia, isto é, a determinação externa dos seus destinos, sempre estará legitimamente presente na gestão da escola, tanto

pública, quanto privada, estabelecendo, com a autonomia, um equilíbrio dinâmico nos sistemas de ensino e suas escolas. Isso porque, a autonomia é o resultado do equilíbrio de forças numa determinada escola, entre os diversos detentores de influência (externa e interna).

4. Considerações Finais

Espera-se que o gestor escolar tenha a competência necessária para administrar o bom andamento da escola pela qual é responsável. Mas o que se vê é que o gestor escolar, muitas vezes, desempenha, em maior quantidade, tarefas administrativas que mais parecem ser as de uma empresa do que a sua função principal, que é de dirigir, educar, atuar pedagogicamente e dar atenção à comunidade escolar. É importante que tenha uma participação ativa e contínua, na qual a gestão democrática aconteça na escola, sendo autônoma, constituída por pessoas envolvidas na transformação real da educação.

Há alguns anos, exigia-se do gestor escolar somente competência técnica, política e profissional mas, atualmente, os aspectos humanos estão sendo levados em consideração, como a afetividade, pois sentir e pensar são ações inseparáveis.

A afetividade não tinha lugar na formação tradicional: havia apenas o chefe que mandava e o empregado que obedecia. Os livros ensinavam técnicas de liderança, nas quais o funcionário obedecia e, ao mesmo tempo, era feliz; mas, hoje, ter autoridade não significa ser autoritário. As pessoas não são felizes apenas obedecendo a ordens.

Dessa forma, para tornar as relações interpessoais mais equilibradas, valoriza-se a afetividade dentro da escola, não admitindo, porém, que ela interfira na ética do trabalho, uma vez que o processo pedagógico envolve, também, aspectos cognitivos e racionais. Se no cotidiano das escolas, incorpora-se o afeto, humaniza-se mais o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, controlar os próprios sentimentos é difícil, no que diz respeito à resolução de conflitos. Assim, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem diariamente.

A pessoa indicada para mediar os conflitos no ambiente escolar é o gestor, por isso é necessária e urgente uma formação continuada que possibilite a construção de uma gestão verdadeiramente democrática em que todos possam se responsabilizar por essas questões. Além disso, a gestão democrática precisa ser descentralizada, pois não dá para falar em trabalho participativo, sendo o gestor escolar o único responsável por tudo que acontece na escola. Com a divisão de responsabilidades, o gestor poderá acompanhar melhor as ações desenvolvidas na escola, podendo atender melhor os alunos e os demais envolvidos na educação. Ao fazer essa divisão, o gestor não isolará os departamentos; dividirá poderes e responsabilidades, pois ao tentar conciliar as obrigações e responsabilidades, evitará improvisações de sua parte, olhará para o futuro percebendo as mudanças, aprendendo a enfrentar os novos desafios - o desconhecido - com alguma margem de segurança.

O gestor escolar imprime, na gestão, sua marca e sua personalidade. Se ele for uma pessoa organizada, aberta a ideias novas, afetuoso e amigável, a escola apresentará essas características. Se, ao contrário, ele for uma pessoa muito fechada, resistente a mudanças e mal-humorado, a escola será fria, sem vida e desorganizada.

Quando o gestor escolar assume a direção de uma escola, seu maior desafio é sair da sala de aula aplicando o curso de pedagogia e sua experiência de magistério para enfrentar o desconhecido. Por isso é importante a formação continuada. Os gestores são agentes de transformação e motivação, tendo que construir uma nova escola, diferente da que há hoje, mais humana, justa e democrática. Ele tem tantas ações para realizar dentro da escola, podendo-se considerar que o cotidiano do gestor é extremamente desgastante. Por isso, torna-se necessário aprender a delegar tarefas, tendo consciência de que, sozinho não conseguirá atingir todos os objetivos sociais da escola. Por isso a gestão participativa se faz necessária, em prol de um objetivo coletivo.

O gestor é o líder do processo educacional dentro da escola e da comunidade escolar, por isso é importante que ele sintam-se motivado para poder elevar a auto-estima da equipe e não deixar que o mal-estar da minoria contamine o grupo. Competência técnica é importante, mas somente ela não basta; é preciso muita intuição, acreditar na educação e, sobretudo, muita afetividade para conseguir manter a equipe escolar focada em um único intuito, que é o sucesso da escola.

Por outro lado, o gestor, pode optar pelo autoritarismo. Agindo assim, ele conseguirá atingir as metas da escola, mas durante um curto prazo, com certeza ocorrerá um desgaste e boicote por parte dos envolvidos, o que minará o dia a dia do trabalho, tornando a escola um lugar triste, frio e sem vida, para apenas cumprir as tarefas pré-estabelecidas pelos órgãos centrais.

O gestor escolar, como formador e líder, respeita a equipe de trabalho, resgatando a sensibilidade e apreciando os valores humanos na escola, evitando o embrutecimento pela rigidez do conhecimento científico.

Reconhecendo a importância das relações interpessoais e da afetividade na escola, os profissionais da educação superar a divisão entre razão e emoção, valorizando a sensibilidade das pessoas. Uma vez que a sociedade exige cidadãos qualificados e assertivos e uma demanda de profissionais atentos a pequenos detalhes diferenciais, a educação será pautada nestes princípios de sensibilidade e tato para as relações interpessoais. A história de vida, a experiência profissional, a prática cotidiana sugere que se preste mais atenção ao ser humano que habita a escola, com suas alegrias, tristezas, acertos e erros, enfim, para que se considere a natureza humana em sua complexidade. Para isso basta articular o sentimento, o respeito e o afeto no espaço pedagógico.

ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e auto-estima**: a sala de aula como um espaço do crescimento integral. Fascículo 16. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOM SUCESSO, Edina de Paula. **Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GASPAR, Maria Aurora Dias. **Relações Interpessoais e formação de professores**: a importância da emoção na formação do educador. São Paulo: Terra do Sonhar: Pulsar, 2004

LÜCK, Heloísa. **Em Aberto**. v. 17 n. 72. p. 11-33. fev/jun 2000.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão 2).

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Série Cadernos de Gestão 4).

SALMAZO, Regina Inês Testa. **Liderança Emocional: desafio e conquista do líder pós-moderno**. Brasília:Thesaurus, 2006.

Piaget e os jogos pedagógicos: uma contribuição à aprendizagem escolar

Resumo

Neste estudo, toma-se como referência o jogo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento humano e, principalmente, no processo da educação formal, pois é na escola que ocorrem as situações favoráveis para a aprendizagem. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo identificar a contribuição dos jogos à prática pedagógica e averiguar a importância do uso das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem escolar. A metodologia investigativa foi bibliográfica e de cunho qualitativo, pela qual se analisaram informações por meio de pesquisas bibliográficas e eletrônicas. Inicialmente o trabalho abordará as concepções de Piaget pela importância e significado que atribui ao tema, buscando clarificar a influência dos jogos no processo ensino-aprendizagem, como forma de aquisição de conhecimento. Após, será apresentada a importância dos jogos na escola, tendo o professor como principal mediador para que a atividade lúdica ocorra dentro da sala de aula. Com os dados coletados obteve-se a confirmação da necessidade de uma educação voltada à realização de atividades prazerosas pois, quando o jogo é aplicado na escola com fins pedagógicos, auxilia no processo de solidificação educacional dos alunos, permitindo o seu desenvolvimento integral, uma vez que os jogos podem ser usados em todos os níveis de aprendizagem.

Palavras-chaves: Jogos pedagógicos. Educação Fundamental. Piaget.

1. Introdução

Apesar de os jogos serem excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento adquirido, percebe-se que as atividades com jogos, desenvolvidas nas classes de Ensino Fundamental não têm sido significativas para o aluno, isto é, atividades lúdicas, na maioria das vezes,

são deixadas de lado, provavelmente, devido ao despreparo dos professores e, por outro, devido à falta de incentivo das próprias instituições de ensino. A problemática acerca das atividades com jogos instiga a investigação sobre a prática pedagógica partindo do movimento lúdico no processo educativo, buscando a valorização da aprendizagem, além de, também, refletir sobre o papel construtivo que o jogo tem no desenvolvimento do educando.

Optou-se por essa temática devido à importância de se resgatar o movimento natural e espontâneo da criança em contrapartida ao conhecimento formalizado, que expulsa a ludicidade do espaço de liberdade, ignorando-se as dimensões educativas do jogo como forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e construtiva da criança.

Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo identificar a contribuição dos jogos para a prática pedagógica e averiguar a importância do uso das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem escolar. Quanto à metodologia, a pesquisa foi bibliográfica e de cunho qualitativo. São analisadas informações por meio de pesquisas bibliográficas e eletrônicas. A pesquisa, inicialmente, aborda as concepções de Piaget pela importância e significado que esse teórico atribui ao tema, buscando clarificar a influência dos jogos no processo ensino-aprendizagem, como forma de aquisição de conhecimento. A seguir aborda-se o jogo como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem do ensino

fundamental - a importância do jogo na escola, bem como a utilização de jogos, como ferramenta pedagógica, pelo professor na sala de aula.

2. Contribuições dos estudos de Piaget sobre o jogo e o conhecimento

O jogo, além de ser uma fonte de prazer e descoberta para a criança, é a tradução do contexto sócio-cultural refletido nas experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, o jogo muito contribui com as atividades didático-pedagógicas durante o desenvolvimento de qualquer aula. Porém, a contribuição do jogo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, depende da concepção que se tem da sua importância para o desenvolvimento infantil. Piaget procura interpretar e classificar o jogo, assumindo posição a respeito de sua importância e significado no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

A construção do conhecimento do ser humano, para Piaget, é definida por duas tendências: a assimilação e a acomodação. O processo de assimilação acontece quando há necessidade de incorporar situações, eventos ou objetos novos aos antigos já presentes na mente, provocando o desequilíbrio necessário. Enquanto que, na acomodação, cria-se um esquema, no qual se encaixa o novo estímulo, ou modifica-se um já existente de modo que esse estímulo possa ser incluído nele. Após ocorrida a acomodação, a criança tenta novamente encaixar o estímulo no esquema para assimilar novos eventos, ou seja, assimilações. Por isso, a acomodação não é determinada

pelo objeto e sim pela atividade do sujeito sobre este, para tentar assimilá-lo. O balanço entre assimilação e acomodação é chamado de adaptação.

Piaget afirma que,

Em suas direções iniciais, a assimilação e a acomodação são, evidentemente, opostas entre si, uma vez que a assimilação é conservadora e tende a submeter o meio ao organismo tal qual ele é, ao passo que a acomodação é fonte de mudanças e sujeita o organismo às coações sucessivas do meio. Mas se, em seu princípio, essas duas funções são, assim, antagônicas, o papel da vida mental em geral e da inteligência em particular é, exatamente, coordená-las entre si. [...] A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio que é a condição para qualquer funcionamento biológico e intelectual e tal interação supõe, já de início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos contrários. O problema é saber quais são as formas que tal equilíbrio toma sucessivamente ao estar se constituindo. Ora, se a assimilação do real aos esquemas do indivíduo implica uma acomodação contínua destes, a assimilação também se opõe a qualquer nova acomodação, isto é, a qualquer diferenciação dos esquemas em função de condições do meio não encontradas até então. No entanto, se a acomodação vencer, isto é, se o esquema se diferenciar, tal esquema marca o início de novas associações. Qualquer conquista da acomodação se torna, portanto, matéria para assimilação, mas esta resiste incessantemente a novas acomodações. É essa situação que explica a diversidade das formas de equilíbrio entre os dois processos, conforme consideremos o ponto de partida ou o destino de seu desenvolvimento. (2001, p. 359-360).

Em seus estudos, Piaget propõe quatro estágios do desenvolvimento do ser humano: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal, que caracterizam as diferentes etapas em que o indivíduo interage com a realidade, desenvolvendo esquemas adaptativos de forma que constroi e reconstrói

continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio, pois cada estágio engloba o anterior e o amplia.

De acordo com esse desenvolvimento proposto por Piaget é necessário programar e dosar o conteúdo, bem como apresentar, às crianças, jogos e brincadeiras adequadas ao seu estágio. Destaca-se que esta é uma forma de atividade poderosa para estimular a vida social e construtiva da criança, pois o jogo ajuda no seu desenvolvimento. É, também, uma consequência do próprio crescimento, pois a criança aprende com o corpo em movimento, através da liberdade, da criatividade e da ludicidade.

Com relação à atividade lúdica, direcionada ou espontânea, Piaget a considera essencial na vida da criança. O jogo é, por excelência, integrador e há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança. Na medida em que brinca, vai se conhecendo melhor e construindo o seu mundo. É, portanto, um dos meios mais propícios para a construção do conhecimento.

No brinquedo, as crianças lidam com a regularidade e com a modificação dos acontecimentos; passam a compreender a importância e a necessidade de regras. Elas mesmas definem regras para um jogo, modificam-nas, exigem que sejam cumpridas para o jogo ser possível.

Para Piaget, a origem do jogo está na imitação, pois imitar consiste em reproduzir um objeto na sua presença. Todo jogo é altamente interessante para quem joga,

pois o que interessa é o resultado da atividade. O jogo é uma atividade gerada pelo prazer e pela alegria que pode proporcionar, o que ocorre quando a assimilação se sobrepõe à acomodação, Piaget diz que

Pode-se, portanto sustentar que, se a atividade e o pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o jogo começa desde que a primeira leva vantagem sobre a segunda. Da assimilação puramente funcional que caracteriza o jogo de exercício até as diversas formas de assimilação do real ao pensamento que se manifesta no jogo simbólico, o critério parece bem geral. Ora, pelo fato mesmo de que a assimilação intervém em todo pensamento e que a assimilação lúdica tem por único signo distintivo o fato de que ela subordina a acomodação em vez de equilibrar-se com ela, o jogo é de conceber-se como ligado ao pensamento adaptado pelos intermediários mais contínuos, e como solidários do pensamento inteiro, do qual não constitui senão um pólo mais ou menos diferenciado. (1975, p. 192-193).

Piaget classificou os jogos em três categorias que se relacionam com as fases do desenvolvimento infantil. São eles: os jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Há também os jogos de construções, mas estes não são considerados uma categoria isolada, porque ocorrem entre as outras fases, havendo uma transformação interna.

Não há idades rígidas para os estágios acontecerem. O rigor está na seqüência com que se apresentam, é constante, ou seja, o importante é a ordem dos estágios e não a idade de aparição destes.

O estágio sensorio-motor se estende do nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade. Neste estágio, o bebê não representa mentalmente os objetos. Sua ação é direta sobre eles, como olhar, tocar,

pegar ou sugar. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos, de forma exploratória e não verbalmente.

Essas atividades serão os fundamentos da atividade intelectual futura. A estimulação do ambiente interferirá na passagem de um estágio para o outro, conforme afirma Teles (1999, p. 26-27):

É quando a criança desenvolve o que ele chama de esquemas circulares, pois o bebê, ao descobrir sua capacidade, volta a repetir sempre o movimento. No primeiro mês, ele apenas exerce os reflexos; 1 a 4 meses, coordena os reflexos e reações; 4 a 8 meses, repete, intencionalmente, as reações que produzem resultados interessantes; 8 a 12 meses, distingue os meios dos fins; de 12 a 18 meses, faz experimentação ativa, de 18 meses a 2 anos, adquire a capacidade de reagir e pensar sobre objetos a acontecimentos que não são imediatamente observáveis. [...] Exatamente por causa desse desenvolvimento paulatino, vamos notar que no primeiro ano e meio a criança se interessa por tudo: cores, ruídos, objeto. Ela explora o mundo. De um ano e meio a 2/3 anos, quando entra em contato com o símbolo, ela se interessa, sobretudo, pela linguagem.

Nesse período, ocorrem os jogos de exercícios, tidos como as primeiras formas de brincadeira da criança. Neste período, a criança está mais voltada para assimilar os estímulos do meio que a cerca, de acordo com as necessidades inerentes à sua fase cronológica.

Inicialmente a atividade lúdica surge como uma série de exercícios simples, cujo objetivo é exercitar a função em si. A criança repete determinada situação por puro prazer. É capaz de executar movimentos que facilitam a possibilidade de manipular objetos e instrumentos,

agindo sobre o meio em que vive, aprendendo com ele e, até mesmo, modificando-o. Estes exercícios consistem em repetir gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr. Mas estas estruturas mentais não são inatas. Ao nascer, o ser humano tem somente a possibilidade de construí-las, e esta construção está em dependência direta das solicitações e estimulações do meio que a cerca.

Para Piaget,

[...] o nascimento do jogo, que quase todos os esquemas sensório-motores adquiridos pela criança, durante os dezoito primeiros meses, davam lugar a uma assimilação funcional à margem das situações de adaptação propriamente ditas, ou seja, a uma espécie de simples funcionamento por prazer. Ora, esses exercícios lúdicos, que constituem a forma inicial do jogo na criança, de maneira nenhuma são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas não-verbais. Reaparecem, pelo contrário, durante toda a infância, sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos... [...] todo o jogo de exercício acaba por cansar, dando azo a uma espécie de saturação quando o seu objetivo deixa de ser a ocasião para qualquer espécie de aprendizagem. [...] dos jogos de exercício diminui com o desenvolvimento do sujeito, a partir do aparecimento da linguagem. [...] os jogos de exercício sensório-motores não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, à maneira dos jogos de símbolos ou de regras. A sua função própria é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes. (1975, p. 149-153).

Nesta etapa, através da percepção e dos movimentos, a criança conquista o universo que a cerca. Ela é o centro deste universo que vai se constituindo objetivamente, como algo exterior a si, na medida em que emerge o pensamento propriamente dito.

No início, a criança brinca não pelo resultado de sua ação, mas pela satisfação alcançada, pela própria atividade.

É uma atividade em que a satisfação se encontra no próprio processo; é a brincadeira.

A criança precisa experimentar, tocar e incorporar tal objetivo a fim de que ele cumpra os objetivos para aquele momento, satisfazendo-a. A criança brinca sozinha, sem utilização de regras específicas.

Segundo Château,

Os primeiros jogos, como os do bebê, não têm nenhuma regra. A regra aparece com as primeiras imitações sob uma forma disfarçada e inferior, durante o segundo ano, mas é preciso certo tempo para que ela se libere completamente dessa forma inferior. Durante todo esse tempo, os jogos não regulamentados ficam em primeiro plano, sendo até possível estabelecer para eles uma primeira classificação. (1987, p.109).

À medida que a criança cresce, a atividade motora se torna intencional. É necessária, por parte do adulto, uma atitude permissiva que favoreça o esforço do ajustamento da criança. Por isso é importante propor exercícios, atividades e brincadeiras para as primeiras idades do desenvolvimento infantil, com o intuito de propiciar uma evolução sadia e equilibrada. Embora estes jogos comecem na fase inicial do desenvolvimento, eles se mantêm durante toda a infância e até na fase adulta, como andar de bicicleta, por exemplo.

A criança precisa de estímulos favoráveis nesta fase de desenvolvimento, com aplicabilidade de jogos e brincadeiras que despertem o interesse e, ao mesmo tempo, proporcionem o seu autoconhecimento.

O estágio pré-operacional ocupa o período dos 2 aos 7 anos. Os objetos da percepção ganham a representação por palavras, período em que a criança

procura manejar experimentalmente, em sua mente, o que havia experimentado com os objetos concretos.

Este estágio caracteriza-se pelo egocentrismo da criança que não consegue entender o que as outras pessoas pensam e como veem o mundo de uma forma diferente da sua. Ela não aceita a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação; é a fase dos porquês.

O seu pensamento é estático e rígido, ela capta estados momentâneos sem juntá-los em um todo, pelo desequilíbrio, havendo predominância de acomodações e não das assimilações, como salienta Teles:

O pensamento, nesse período, consiste em relacionar, mutuamente, significado e implica a conexão (incompleta) entre o símbolo e a realidade que ele representa (o pau de vassoura é o cavalo...). A criança é incapaz de conclusões lógicas. [...] há uma crescente capacidade para formar conceitos com uma, cada vez maior, coordenação gradual das relações lógicas. Contudo, o pensamento é ainda imperfeito e a operação de pensamento é superada pelos ilusórios efeitos da observação. As conclusões são intuitivas, baseadas na observação. Por exemplo, você coloca dois copos, um alto e fino e outro baixo e chato, na frente da criança. Derrama a mesma quantidade de água em ambos os recipientes. Quantas vezes você repetir a operação, a criança terá sempre a impressão de que o copo alto tem mais água, embora veja, diante de seus olhos, a água ser retirada de outros recipientes perfeitamente iguais. Nesta fase [...] sente necessidade de pôr ordem em seu mundo, precisa se orientar. É a idade do "por que" e "para quê". (1999, p. 26-27).

Nesta fase ocorrem os chamados jogos simbólicos. Eles acontecem juntamente com a linguagem e a representação. A função deste tipo de atividade lúdica consiste em transformar o real a partir dos desejos. A criança imagina o seu mundo preferido no qual pretende viver e simula o real, modificando-o em função das suas necessidades.

A criança procura reproduzir, nesses jogos, as relações que vive no seu cotidiano e assimila desta maneira a realidade; é também uma maneira de se auto expressar. O faz-de-conta é a brincadeira mais usada. Estes jogos possibilitam à criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, podendo aliviar suas tensões e frustrações.

A criança adquire a noção da existência de regras e começa a jogar com outras crianças os jogos de faz-de-conta. Embora a criança dedique apenas algumas horas de seu dia a estes jogos, essa atividade tem um papel importante nos avanços que ocorrem em seus pensamentos.

Châteu expõe que,

Também o jogo depende, ainda que indiretamente, da atividade adulta. Por não poder trabalhar com o adulto, a criança vai primeiramente imitar suas atividades. É por isso que nos jogos de imitação tão freqüentes entre três e sete anos, as cenas imitadas são quase unicamente as da vida adulta. Brinca-se de mãe e filha, de professora, de vendedora. Imita-se um ou outro adulto da cidade ou do bairro, toma-se o cuidado de repetir suas frases costumeiras, de copiar seus gestos e até seus tiques. [...] a criança realiza, pela imitação, o que ela queria ser na realidade. (1987, p. 37).

Esta fase corresponde à idade pré-escolar da criança. Piaget considera que a criança pode desenvolver adequadamente a assimilação, pois é quando ela se apropria dos elementos da realidade de acordo com a sua percepção, obrigando-a a modificar sua conduta: isto irá ajudá-la a adaptar-se no mundo adulto.

O auge é entre os dois e quatro anos, pois em vez de assimilar o mundo ao próprio eu, ela submete o seu eu à realidade externa. Resulta em três razões do

enfraquecimento do símbolo com relação à idade, conforme percebida por Piaget,

[...] primeiro, crescendo a criança presta atenção ao seu círculo social e, sobretudo, torna-se igual (ou superior) a um número relativamente crescente de personagens reais: a vida oferece-lhe, então os meios de compensar, liquidar etc., em muitos casos onde, até então, o jogo era indispensável. [...] A segunda razão é que o simbolismo compartilhado por vários pode engendrar a regra, daí a transformação possível dos jogos de ficção em jogos de regras. [...] enfim, uma terceira razão sobrepuja as outras duas e explica a diminuição gradual do jogo, em geral, e não só do jogo simbólico: na medida em que a criança procura submetê-lo ao real, mais do que assimila-lo, o símbolo deformante transforma-se em imagem imitativa e a própria imitação incorpora-se á adaptação inteligente ou efetiva. Acentuamos que a criança torna-se, primeiramente, cada vez mais exigente nos casos de simbolismo: dos quatro aos sete anos, ela quer reproduzir exatamente e os seus símbolos tornam-se, desse modo, cada vez mais imitativos. Por isso mesmo, o jogo simbólico integra o exercício sensório-motor ou intelectual e transforma-se, em parte, em jogos de construção, em segundo lugar, por outro, encontra-se toda a sorte de intermediários entre a construção e o trabalho, graças, em especial, às mesmas relações entre o símbolo imaginativo e a imitação adaptada: daí o declínio, entre os oito e os doze anos, do jogo simbólico e do jogo todo. (1975, p. 186-187).

Pelo jogo simbólico, a criança exercita não só sua capacidade de pensar, ou seja, representar simbolicamente suas ações, mas também, as habilidades motoras, já que salta, corre, gira. Assim é que se transforma em pais para seus bonecos ou objetos de brinquedos.

Kishimoto, cita que,

Para Piaget, também é a representação em atos, através do jogo simbólico, a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora, baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para

uma inteligência representativa pré-operatória (material e intuitiva) mediada por símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência operatória mediada por signos históricos arbitrários. Assim, na criança a imaginação criadora, surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível "imaginá-lo", representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com os sons, com palavras. (1999, p. 52).

Graças à linguagem, a criança torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativa e antecipar as ações futuras pela representação verbal. Surge com isso o pensamento mental. Há uma possível troca entre os indivíduos, início da socialização da ação, uma interiorização da palavra, isto é, o aparecimento do pensamento propriamente dito e o sistema de signos e, finalmente, uma interiorização da ação como tal. O fazer e o compreender de diversas atitudes possibilitam o relacionamento com a outra pessoa, sinal de socialização.

Para Kishimoto,

É o que Piaget chama de jogo simbólico, o qual se apresenta inicialmente solitário, evoluindo para o estágio de jogo sociodramático, isto é, para a representação de papéis, como brincar de médico, de casinha, de mãe, etc. O jogo simbólico implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados aos vários objetos. O jogo simbólico individual pode, também, de acordo com a ocasião, transformar-se em coletivo com a presença de vários participantes. A maior parte dos jogos simbólicos implica movimentos de atos complexos, que podem ter tido, anteriormente, objeto de jogos de exercício sensório-motor isolados. Esses movimentos são, no contexto do

jogo simbólico, subordinados à representação e à simulação que devem predominar na ação. O apogeu do jogo simbólico situa-se entre 2 e 4 anos de idade, declinando a partir daí. (1999, p. 59-60).

O estágio operacional-concreto compreende, aproximadamente, o período que vai dos 7 aos 11 anos. Neste estágio a criança adquire o esquema das operações lógicas como a soma, a subtração, a multiplicação e a ordenação serial; consegue desenvolver também noções de tempo, espaço, velocidade, conforme suas semelhanças ou diferenças. Consegue compreender a reversibilidade, ou seja, a capacidade de representar uma ação no sentido inverso da anterior. Já apresenta um raciocínio indutivo. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende dos objetos concretos para chegar à abstração. Teles afirma:

Agora a criança já usa a lógica e o raciocínio de um modo elementar, mas unicamente na manipulação de objetos concretos, não em proposições verbais (daí a inutilidade dos problemas orais nessa fase). [...] ela se interessa por atividades especiais, como colecionar figurinhas. (1999, p. 27).

Gradativamente, o jogo simbólico vai cedendo lugar aos jogos de regras, porque a criança passa do exercício simples às combinações sem finalidade e depois com finalidade. Esse exercício torna-se coletivo, tendendo a evoluir para o aparecimento de regras que constituem a base do contrato moral.

Se as primeiras brincadeiras infantis envolvem situações imaginárias, o prazer está no processo; na própria atividade dos jogos com regras o prazer é obtido pelo resultado alcançado e pelo cumprimento das normas do

jogo. São brincadeiras que permitem à criança autorregular-se, pois as regras são conhecidas antes do início de cada jogo.

Quando jogam, as crianças assimilam e podem transformar a realidade. Para Kishimoto,

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem à brincadeira. (1999, p. 24).

Todo jogo de imitação contém regras implícitas, mas que não estão, ainda, separadas do modelo concreto, tendo como exemplo, a mãe. Mais tarde aparecem regras desligadas do modelo concreto, regras arbitrárias. E é com essas primeiras regras elementares que se vai, de fato, precisar a noção de regras. O que importa não é tanto a natureza e a origem da regra, mas seu alcance social.

As regras têm valor porque são parte integrante da sociedade. Obedecendo à regra, a criança procura ainda afirmar o seu eu. A submissão à regra social é um dos meios pelo qual a afirmação do eu pode ser utilizada para sua realização. A regra é o instrumento da personalidade.

Há também os jogos de construção, quando a criança cria algo. Ocorre entre os 4 e 7 anos, período em que as crianças fazem reproduções exatas e seus símbolos tornam-se cada vez mais imitativos. Por esse motivo o jogo simbólico se integra ao exercício sensório-motor e se transforma, em parte, em jogo de construção.

Sobre os jogos de construção, Piaget traz uma explicação "[...] onde situar, então, os jogos de

construção ou de criação, propriamente ditas? [...] esses jogos não caracterizam uma fase entre as outras, mas assinalam uma transformação interna na noção de símbolo, no sentido da representação adaptada" (1975, p. 148).

Kishimoto também contribui descrevendo a importância dos jogos de construção no desenvolvimento infantil:

Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança. Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos. O jogo de construções tem uma estreita relação com o de faz-de-conta. Não se trata de manipular livremente tijolinhos de construção, mas de construir casas, móveis ou cenários para as brincadeiras simbólicas. As construções se transformam em temas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança. Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também considerar as idéias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para a sua construção. (1999, p. 40).

Durante as atividades lúdicas, a criança passa por desenvolvimento psíquico, como atenção e memória (caso não esteja atenta ao jogo, ou não memorize, a brincadeira logo é deixada de lado), além de aprender a manusear diferentes e novos objetos desenvolve sua imaginação. Por exemplo, através de jogos de construção, a criança aumenta noções de localização espacial e temporal,

aprendendo ainda a controlar a impulsividade e aceitar mais facilmente as regras.

Segundo Château,

O que é notável nesses jogos, é que o esquema que os dirige não é, como nas imitações, concreto, tirado de conhecimentos triviais, mas puramente abstrato; ou, melhor dizendo, trata-se aqui menos de um esquema determinado que de uma tendência ampla à ordem que, concretizando-se, dá origem a esquemas diversos, como o quadrado, a linha ou o círculo. Desses jogos devem-se aproximar certos desenhos geométricos em que aparecem igualmente esquemas de círculo, de reta, de quadrado e freqüentemente de um quadrado com diagonais. (1987, p 112).

O estágio operacional-formal acontece aproximadamente dos 11 anos em diante, período em que ocorre o desenvolvimento das operações de raciocínio abstrato. A principal tarefa desse período é aprender como pensar a respeito de idéias tanto quanto de objetos.

A criança se liberta da necessidade da presença do objeto, sendo capaz de pensar sobre coisas imaginárias e relações possíveis, buscando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade e, também, de realizar normalmente as operações lógicas próprias do raciocínio.

Teles, afirma que, neste estágio,

[...] a criança adquire a capacidade de pensar hipotética e dedutivamente. Este é o tipo de pensamento que se desenvolve na adolescência. Agora, a criança pode pensar em termos puramente abstratos, sem necessidade do contato físico com o problema representado. [...] Na adolescência, seus interesses são éticos. Começa para o jovem a problemática da existência e do mundo. (1999, p. 27).

Os vários tipos de jogos lúdicos (de exercícios, simbólicos e regras), são importantes para o

desenvolvimento da criança, pois através da brincadeira ela elabora seus conflitos emocionais e desenvolve seu raciocínio. Além disso, possibilita à criança, expressar tudo aquilo que somente o ser humano foi capaz de desenvolver, ou seja, a representação simbólica do mundo.

Assim, vê-se o jogo e o brinquedo como a vida da criança, fazendo parte do seu ser em formação. Segundo Château,

Uma criança que não quer brincar jogar é uma criança cuja personalidade não se afirma, que se contenta com ser pequena e fraca, um ser sem determinação, sem futuro. A história do jogo na criança é, portanto, a história da personalidade que se desenvolve e da vontade que se conquista aos poucos. O princípio do jogo não está atrás, num impulso funcional, passou para frente, num fim a realizar, numa grandeza a atingir. Ele não é somente função de um passado que projeta atos novos à sua frente, mas e, sobretudo de um futuro que é desejado, almejado, e por isso mesmo conquistado lentamente. (1987, p. 29).

Desde o momento em que nascem e à medida que crescem, as crianças se esforçam para agir e se relacionar com o ambiente físico e social que as rodeia. Em cada momento deste processo, constroem o conhecimento, utilizando-se de instrumentos variados e adequados às suas condições de pensamento.

Jogos e brincadeiras são sempre bem-vindos para trabalhar todas as etapas de desenvolvimento evolutivo da criança, pois é através deles que as crianças têm o privilégio de confrontar as suas opiniões, sugestões e dúvidas com as das outras companheiras. Com essas interações são capazes de perceber a existência de outros pontos de vista, compreendendo que o seu não é o único

possível. Esta situação é favorável para a construção da identidade, do processo de socialização e da construção do conhecimento.

A seguir, analisa-se a importância das brincadeiras e dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem da criança, no que diz respeito à educação formal, como recurso pedagógico.

3. O jogo como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental

O jogo possibilita o desenvolvimento integral da criança; contribui de forma significativa para o seu processo de construção do conhecimento, pois desenvolve uma relação social e de interação com as outras pessoas. Por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, educação cooperativa, obediência às regras, senso de responsabilidade e do dever, iniciativa pessoal e grupal. É através do jogo que a criança aprende o valor do grupo como força, o sentido da competição saudável e da colaboração consciente e espontânea.

Como ocorre o envolvimento afetivo, a convivência social e a possibilidade de realização de operações mentais, a criança gasta energia, imagina, constrói normas e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem quando está jogando.

O jogo facilita o entendimento da realidade, porque é um processo e não um produto acabado, sendo um veículo de crescimento, pelo qual a criança explora o mundo, exercita o autoconhecimento, expressa ideias e sua forma de reagir a determinados acontecimentos.

Jogando, a criança desenvolve o senso de companheirismo e, uma vez jogando com amigos, aprende a conviver, a ganhar ou perder, aprende a aceitar as regras, a esperar sua vez, a aceitar o resultado, a lidar com frustrações e a aumentar o nível de motivação. Essas relações lúdicas são muito importantes, pois propiciam o amadurecimento emocional e vão, pouco a pouco, construindo a sociabilidade infantil, pois é jogando que a criança aprende que, quando perde no jogo, o mundo não se acaba.

O jogo também é um espaço de aprendizagem, no qual a criança aprende a se subordinar às regras das situações que está vivendo. Essa capacidade de sujeição às regras, imposta pelo jogo, é uma das fontes de prazer como, por exemplo, no jogo de dominó, no qual existe uma proposta específica que requer certo desempenho por parte do participante, constituindo um desafio que promove a motivação, facilita escolhas e decisões.

A participação do adulto na atividade da criança é muito importante, pois eleva o nível de interesse da criança, enriquece e contribui para o esclarecimento de dúvidas durante o decorrer do jogo. Ao mesmo tempo, a criança sente-se prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que tornam o jogo o recurso mais estimulante e mais rico em aprendizado, principalmente porque é através do adulto que a criança vislumbra o mundo primeiramente, segundo Piaget

As regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhes são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, elaboradas, nunca na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores. (1977, p.11).

O principal argumento para embasar a necessidade da vivência do lúdico na vida da criança é que o brinqueado, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer e trazem felicidade. E não precisaria acrescentar outro motivo para afirmar a sua necessidade e importância, mas considera-se também, que, através do prazer, o jogar contribui de modo completo, para a formação como participante da cultura da sociedade em que está inserido, e não apenas mão-de-obra.

A vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural, crítica, e principalmente, criativa. E é na escola que o jogo pode fornecer, às crianças, condições de participarem de atividades que deixem florescer o lúdico e tornar-se, assim, uma das mais importantes formas de aprendizagem.

3.1 A importância do jogo na escola

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos. Isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a universidade. O jogo pode tornar o aluno sujeito ativo do processo educacional. Muito pode ser trabalhado a partir das situações lúdicas como jogos de regras, contar e ouvir histórias, dramatizar, desenhar que, entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem.

Assim, quando se fala em aprender através de jogos não está se falando em algo fútil e superficial, mas de uma

ação que a criança faz de forma autônoma e espontânea, pois quando se utiliza uma metodologia lúdica, a criança tem que estar motivada a participar. Essa participação espontânea faz com que ela se torne uma pesquisadora consciente do objeto de ensino. Segundo Aranão,

Deve lhe ser oferecido um ambiente rico em materiais e atividades, no qual ela possa optar por aquelas que irá desenvolver, assumindo-as com responsabilidade. A criança é ativa na construção de seu conhecimento através de sua interação com o meio e na relação que estabelece com os objetos e pessoas à sua volta. (1996, p.11).

Nessa perspectiva, a utilização do jogo, no cotidiano da escola, se associa a atividades criativas e imaginativas nas quais os educadores cumprem um papel fundamental através das suas interações, ofertando o uso e a exploração dos jogos que também contribuem na aprendizagem formal.

Em qualquer época da vida de crianças e adolescentes e, porque não de adultos, as brincadeiras e os jogos estão presentes. Jogar não é coisa apenas de crianças pequenas. Erra a escola ao subsidiar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo, a brincadeira, o sonho, a fantasia e, do outro, o mundo sério do trabalho e do estudo. Independentemente do tipo de vida que se leve, adultos, jovens e crianças precisam de alguma forma de sonho e fantasia para viver. Este tipo de imaginação favorece atitudes criativas na resolução de problemas e, talvez, seja exatamente isso que o mundo vai exigir cada vez mais das crianças quando adultas.

Aprender num ambiente lúdico é compreender a sala de aula como um espaço saudável, onde o prazer e o desprazer são pontos-chaves. Nesse sentido, o jogo pode tornar-se especial na aula, favorecendo a criatividade, através da espontaneidade e da liberdade de brincar com o conhecimento. Nunes e Becker afirma que,

Apesar de as teorias defenderem uma aprendizagem através dos jogos e dos movimentos espontâneos da criança, ela está longe de usufruir de uma pedagogia fundamentada na ludicidade, criatividade e na expressividade livre de seus atos. Poucas são as instituições de ensino que respeitam o processo natural de desenvolvimento das crianças. Na maioria das escolas, o corpo infantil é apenas um 'objeto' que deve ser transformado em 'produto útil' para o nosso mercado de trabalho. A visão utilitarista do ensino priva a criança do seu mundo. Ao entrar para a escola ela deixa de ser criança e passa a conviver com um mundo totalmente diferente do seu. A metodologia da maioria das escolas é baseada na disciplina rígida e nas normas e regras do mundo dos adultos. De uma maneira brusca, a criança se desliga do seu cotidiano e é introduzida num ambiente onde prevalece o poder do adulto, porque a fantasia, a alegria, a curiosidade e a espontaneidade são trocadas por um amontoado de ordens e exercícios rotineiros e atividades desinteressantes. A rotina da escola é repetitiva, monótona e muitas vezes estressante. Para que as aulas se tornem mais atraentes, precisamos mudar a nossa postura em relação às crianças. Esta precisa falar, correr, saltar, jogar, brincar, rir, sorrir, fazer, para mais tarde compreender melhor o seu contexto sociocultural. É preciso ensinar com alegria. É preciso, apesar de todas as adversidades, criar no interior da sala de aula um ambiente de prazer, de alegria, de busca, de troca. Propor atividades que realmente despertem na criança a paixão de conhecer e o prazer de aprender. (2000, s/p).

Cabe à escola a tarefa de tornar disponível diretamente aos alunos o acervo cultural dos contos, lendas, brincadeiras tradicionais e jogos tão importantes

para o seu desenvolvimento. No entanto, na educação, muitas vezes, a preocupação com o lúdico se manifesta apenas pela quantidade de brinquedos e jogos disponíveis neste acervo, sem levar em conta os significados que carregam.

O acervo diz muito de uma proposta lúdica, tanto pelos itens incluídos, como por aqueles excluídos, tanto por sua qualidade e quantidade, quanto pela maneira como está disposto. Pois, do mesmo modo que não se constrói uma escola apenas com quadro-negro e giz, não se constrói um espaço lúdico apenas com uma sala de jogos e brinquedos. É necessário o envolvimento de todos os que fazem parte da escola nesta proposta pedagógica, pois este acervo é significativo, para os objetivos que escola pretende atingir. Não se trata de tornar pedagógico todo e qualquer jogo, mas sim de compreender sua especificidade e importância. Os jogos são importantes por aquilo que possibilitam na aprendizagem.

Valorizar o jogar não é apenas permiti-lo: é torná-lo real. E, para que isto aconteça, o jogar é um ato de descoberta, de investigação e de criação. Significa transportar o jogo para o campo do ensino-aprendizagem criando condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciativa, pois é o vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade. O ensino, quando utiliza meios lúdicos, cria ambiente gratificante e atraente, que serve como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

É importante lembrar que o ser humano desenvolve sua capacidade imaginativa desde que sejam garantidas condições para tal, como por exemplo, um ambiente acolhedor que promova a liberdade de pensamento, que incentive e valorize a descoberta do novo. Por isso é importante que a escola seja um local em que as crianças possam aperfeiçoar seus processos sensoriais, perceptivos e imaginativos.

Estes fatores podem ser alcançados por meio de experiências que estimulem a exploração, a experimentação, o toque, o erro, o acerto. Para ocorrer este processo evolutivo há a necessidade de oportunizar, à criança, a chance e o direito de construir, inventar e de se satisfazer com o novo. É conhecendo, explorando, brincando, criando que as crianças se constituem enquanto sujeitos, mas é determinante respeitar o seu tempo de concentração. Praticamente todos os conteúdos poderão ser apresentados em forma de jogos, tornando as aulas atraentes, variadas, dinâmicas e, conseqüentemente, muito mais produtivas, pois para a criança fazer a transposição entre a língua oral e a escrita, é necessário trabalhar primeiramente o concreto, pois para ela a alfabetização torna-se mais fácil através da ludicidade. Segundo Aranhã,

Sabemos muito bem que a criança é um indivíduo dinâmico, curioso, criativo e ativo em seu meio, a menos que sofra de algum tipo de patologia. Além disso, a criança é um ser puramente lúdico, incapaz de manter sua concentração por mais de 20 minutos numa atividade que requer atenção quanto à exposição verbal realizada por um adulto. Pois bem: como se pode exigir que uma criança aprenda sem

lhe dar oportunidade de manipular objetos, interagir com diversos tipos de materiais e pessoas, simplesmente exigindo que ela memorize e armazene informações puramente verbalizadas que muitas vezes não levam em consideração seu interesse e seu nível intelectual? (1996, p.16).

Durante o jogo o aluno estabelece decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades de invenções. O jogo passa a ter mais significado quando o professor proporciona um trabalho coletivo de cooperação e socialização. Isso dá oportunidade para as crianças construírem os jogos, decidirem regras, mostrarem como se joga, perceberem seus limites através dos direitos e deveres e aprenderem a conviver e a participar, mantendo sua individualidade e respeitando o outro. Assim, através do jogo, a criança desenvolverá a capacidade de perceber suas atitudes de cooperação, que estão em formação, oportunidades de descobrir seus próprios recursos e testar suas próprias habilidades, além de aprender a conviver com os colegas nessa interação. Para Aranhã,

Deve-se, porém, tomar muito cuidado com a questão da liberdade e da espontaneidade. Há professores que entendem que dar liberdade a uma criança é deixá-la fazer o que quiser, para evitar possíveis frustrações. Essa é uma visão errônea. Na teoria piagetiana, a criança é livre para fazer sua escolha mediante as propostas de trabalho apresentadas na escola, dentro de um ambiente enriquecedor, mesmo que seja com materiais didático-pedagógicos e brinquedos construídos com material alternativo. Essa escolha deve ser assumida com responsabilidade, estabelecendo limites para a criança. (1996, p.12).

A questão principal da aula dita teórica, é que o aluno não quer ficar muito tempo sentado em uma carteira,

sem poder falar, escutando algo para o que ele não vê aplicação imediata. Mas o que ainda acontece é que a criança ainda permanece durante muitas horas em carteiras escolares nada adequadas, em salas pouco confortáveis e cheias, impossibilitada de mover-se livremente.

Pela necessidade de se submeter à disciplina escolar, muitas vezes a criança apresenta certa resistência em ir à escola. O fato não está apenas no estranhamento do ambiente ou pela nova sala e, sim, por não encontrar canalização para as suas atividades preferidas, porque segundo Piaget "[...] o jogo é uma atividade ‘pelo prazer’, ao passo que a atividade séria tende a um resultado útil e independe de seu caráter agradável" (1975, p. 190).

Com a criança crescendo e evoluindo, o consumo de energia é maior, por isso não se pode permitir que a criança permaneça, por longo tempo, dentro de uma sala de aula, calma e quieta, quando ela mais necessita de movimento. Esse é um conceito antigo, mas ainda corrente, o de que o ensino se limita às quatro paredes da sala de aula e o método adequado dá ao professor o controle da educação de seus alunos. Dessa forma, o próprio professor entra em conflito frente à situação, em que o número de crianças com acesso ao ensino fundamental aumentou e trouxe como consequência, o fracasso escolar notável. Descobriu-se, então, que esta prática educacional está falida. Começou-se então o discurso da culpa: alunos submetidos, carentes, deficientes. Escola, máquina de reprodução das relações de poder. Professor mal remunerado, mal formado, e incompetente.

Onde está o comprometimento? Este deve ser de todos os envolvidos na educação. A escola deve aproveitar as manifestações de alegria da criança e canalizá-la através de atividades lúdicas educativas. Essas por sua vez, quando bem direcionadas, trazem grandes benefícios que proporcionam saúde física, mental, social e intelectual aos educandos.

Pensando assim, a ludicidade permeia o espaço escolar a fim de transformá-lo num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, enfim, num lugar no qual as crianças sintam prazer pelo ato de conhecer. E o principal responsável por isso é o professor, o mediador direto do processo ensino-aprendizagem.

3.2 A utilização de jogos como ferramenta pedagógica pelo professor em sala de aula

O sucesso pedagógico vai depender da postura do professor frente à turma de alunos. O papel como mediador no processo das atividades pedagógicas contribui ou não para uma aprendizagem rica e significativa. Por isso a proposta de se repensar o papel do educador na formação do ser humano no contexto atual. Apesar de viver numa era tecnológica, a criança não é gente grande. Ela continua a ser criança que necessita jogar e brincar com as coisas do mundo adulto, fazer-de-conta, fantasiar, mexer e revirar esse mundo que fizeram para ela.

A criança precisa jogar com todas as possibilidades de vivências à sua volta para que, mais tarde, além de deter o conhecimento necessário para a sua sobrevivência, torne-se realmente aquilo que deseja ser.

Pode-se dizer que a criança aprende melhor quando se leva em conta o que ela quer saber, quando lhe é proporcionado tempo necessário e possibilidade de criar seu próprio processo de pensamento ajustado à realidade.

O educador, por sua vez, precisa saber quais são as intenções que determinam a cada instante o trabalho pedagógico e não apenas os métodos, os procedimentos e as técnicas pré-estabelecidas. É preciso, ainda, que essas intenções estejam em estreita relação com a prática pedagógica que elas sustentam. Aranão confirma que

O professor desempenha o papel de mediador na construção do conhecimento, criando situações para que a criança exercite a capacidade de pensar e buscar soluções para os problemas apresentados. Com base em suas respostas, cabe ao professor organizar outros questionamentos e contra-exemplos para averiguar se ela está realmente segura quanto às respostas que deu. É provocado, então, o desequilíbrio interno onde será desafiada e incentivada a comprovar ou mudar seu pensamento. (1996, p. 12).

Por isso pode-se dizer que o papel do educador é o de ser o agente mediador entre a criança e o saber. Essa postura contribui para que a escola confirme sua função de instituição social voltada para uma ação que leve as crianças a construírem seus conhecimentos. Desta forma, a criança, se desenvolve plenamente e sentir-se-à importante, confiante e, sobretudo, capaz de tentar resolver um problema.

Porém, o educador não deve procurar despertar o sentimento de competição acirrada, e sim aproveitar a disposição natural da criança para jogar pelo simples

prazer de jogar. Procura-se jogos simples, com regras simples, para serem praticados pelos alunos. Segundo Piaget, "[...] procurando vencer, a criança se esforça, antes de qualquer coisa, por lutar com seus parceiros observando as regras comuns. O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social" (1977, p. 37).

Quando o professor manifesta uma atitude de compreensão e aceitação e quando o clima da sala de aula é de cooperação e respeito mútuo, a criança sente-se segura emocionalmente e tende a aceitar mais facilmente o fato de ganhar ou perder como algo normal, decorrente do próprio jogo. O papel do educador é fundamental no sentido de preparar a criança para a competição sadia, na qual impera o respeito e a consideração pelo outro. O espírito de competição tem como principal motivo, o desejo de superar a si próprio, empenhando-se para aperfeiçoar cada vez mais habilidades e destrezas.

Já que a criança está sempre disposta para jogar, por que, então, não transformar aulas descritivas, monótonas, em momentos de alegria e prazer, apresentando os conteúdos e adaptando-os em forma de jogos e brincadeiras?

Para a criança, o jogo também funciona como um exercício que a prepara para a vida adulta. A criança aprende brincando através de jogos que a fazem desenvolver suas potencialidades. É muito importante o professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem, estimular o aluno a brincar, jogar, cantar, dramatizar. Porque a brincadeira e o jogo fazem parte da

vida. Isso o ajuda a tomar decisões, a ser criativo e desembaraçado, conquistando espaço junto ao grupo que pertence.

No ato de jogar, pode ainda interpretar diferentes papéis, assumindo responsabilidades e desenvolvendo atitudes de respeito. Além de disciplina e respeito às regras da vida em sociedade, as crianças se aproximam dos companheiros com que têm afinidades, descobrindo a importância de cultivar amizades. Ao integrar as diversas disciplinas, o professor atende às necessidades do aluno de modo que ele seja sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

O professor poderá utilizar-se, por exemplo, de jogos e brincadeiras em atividades de leitura ou escrita em matemática, como por exemplo, a história que precisa de algumas contas simples para se desenrolar, o jogo de memória que, em lugar de figuras, usa sinônimos, a corrida na qual cada estado persegue a sua capital, e assim por diante, devendo, no entanto, saber usar os recursos no momento oportuno, uma vez que as crianças desenvolvem o raciocínio e constroem o conhecimento de forma gradual.

Segundo Aranhã,

A criança só conseguirá aprender fazendo e não apenas armazenando informações ou preenchendo folhas de exercícios como modo de prestar contas aos pais e à direção de um colégio. A criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dela as informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu

conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo. (1996, p. 16).

O que precisa para que isto ocorra, é que o educador esteja realmente convencido de que esta é uma ferramenta útil e que ele terá vantagens em aplicar. Muitas vezes precisará ser aquele educador meio criança que também se diverte que conhece as preferências da faixa etária com que trabalha.

A questão é: quais as vantagens que isto trará à educação do aluno? Inúmeras, porque além dos conteúdos, os jogos colaboram na formação do indivíduo de forma ampla, proporcionando o desenvolvimento em outros aspectos, como físico, intelectual, social, afetivo, ético e artístico. Esse desenvolvimento pode ser obtido através de situações comuns decorrentes da aplicação de jogos como o exercício da vivência em equipe, da criatividade, imaginação, oportunidades de autoconhecimento, de descobertas de potencialidade, formação da auto estima e exercícios de relacionamento social.

Mas há alguns cuidados, pois ao insistir quando a criança já está cansada, é propiciar o aparecimento de certas reações negativas. Aprender a ver é o primeiro passo para o processo de descoberta. É o professor quem proporciona oportunidades para a criança ver coisas interessantes, mas é indispensável que seja respeitado o momento de descoberta da criança para que ela possa desenvolver a capacidade de concentração, pois a paciência e a serenidade do professor influenciarão também no processo de desenvolvimento.

Então, ao organizar suas atividades de aula, o professor seleciona aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida cria condições para que essas atividades significativas sejam realizadas. Se for dada oportunidade de as crianças trabalharem na sala de aula em grupos, interagindo uns com outros, esse trabalho coletivo facilitará o próprio autodesenvolvimento individual. Cabe ao professor em sala de aula estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho.

A identidade do grupo tem como resultado a integração de atividades mais amplas e profundas, como do tipo de liderança, respeito aos outros, condições de trabalho, perspectivas de progresso, retribuição, compreensão, ajuda mútua e aceitação. São estas as qualidades a serem trabalhadas pelo professor, atendendo principalmente ao componente com o qual o corpo dialoga através do movimento: a afetividade. A afetividade é um valor humano que apresenta diversas dimensões: amor, respeito, aceitação, apoio, reconhecimento, gratidão e interesse, para Aranhã,

É necessário frisar que, nos estudos piagetianos, é de extrema importância o professor conhecer e respeitar o nível intelectual em que a criança se encontra a fim de não propor atividades que ela ainda não seja capaz de executar. Diante dessa preocupação, a teoria piagetiana estuda a evolução do pensamento da criança, bem como os tipos de conhecimento, os períodos de evolução da inteligência, o processo de aquisição da linguagem, o desenvolvimento das estruturas cognitivas e os aspectos afetivos da mesma. (1996, p. 12).

Considera-se que o jogo e a aprendizagem são ações com finalidades diferentes e não podem habitar o mesmo espaço e tempo. Isto não está certo, o professor é quem cria oportunidades para que o jogar aconteça, sem atrapalhar as aulas.

Se a escola não atua positivamente, garantindo possibilidades para o desenvolvimento do jogo, ela ao contrário, age negativamente impedindo que ele aconteça. Faz-se necessário apontar para o papel do professor como garantia e enriquecimento do jogar como atividade social dentro da sala de aula. Considerando que o jogo ocupa um espaço especial na educação, o professor então é a figura fundamental para que isso ocorra, criando os espaços, oferecendo material e partilhando dos acontecimentos. Agindo desta maneira, o professor possibilita às crianças uma forma de assimilar a cultura e o modo de vida adultos, de forma criativa, social e partilhada.

Os educadores, mesmo aqueles que habitualmente não lidam com crianças, de uma forma geral, afirmam que o jogo é importante para a educação. A diferença entre os educadores é que para alguns, o jogo fica muito bem quando a parte séria acaba, quer dizer: primeiro estuda-se, fazem-se as tarefas e, quando tudo estiver pronto, os alunos poderão brincar e jogar. Entretanto para outros educadores o jogo mescla-se ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo do jogo parte integrante da ação educadora. Esse é o papel de um professor comprometido com seu trabalho.

Com relação aos objetivos e às regras próprias, o fato é que a criança deve sentir-se no domínio da situação, mesmo que seja o professor quem está liderando. Ela precisa saber quais são as regras, o que se espera dela, de forma que consiga perceber os direitos e os deveres de seus atos. Ela acompanha a evolução da atividade e percebe, pelos próprios meios quando o resultado desejado é alcançado.

Em uma atividade cooperativa, mais importante do que ganhar é conseguir acompanhar e avaliar o desempenho de todos os que participaram. Isso se explica, na prática, pelo alto senso de justiça encontrado nas crianças quando participam de um jogo; elas entenderão as regras, submetendo-se a elas. Daí quererem que todos tenham o mesmo comportamento, pois só assim é que poderão alcançar o objetivo do jogo, que é ver quem realmente é o melhor. Juntar as regras e o atrativo dos jogos aos conteúdos teóricos que se deseja, é mediar e isso é quase uma arte, que pode e precisa ser ensinada.

Em relação à forma com que as crianças se relacionam com as regras em um jogo, Piaget demonstrou que o jogo proporciona relações sociais completas. A pequena comunidade age sob o domínio de regras que aprenderam ou que ela mesma desenvolveu. Para ele ainda o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado,

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra: pode-se mudá-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade

características individuais de cada um. E, sendo até um pouco repetitiva, o jogo é uma ferramenta capaz de provocar todas essas situações.

Segundo Aranhã,

Na relação que a criança estabelece com seu meio ambiente (natural e social), ela vai aos poucos construindo seu conhecimento por meio de descobertas que faz na manipulação de diferentes tipos de materiais e nas relações pessoais que propiciam a elaboração de hipóteses temporariamente válidas, pela criança. Cabe ao professor provocar o desequilíbrio de suas afirmações para que suas hipóteses sejam novamente reelaboradas ou confirmadas como verdadeiras para ela. (1996, p. 13).

O professor, aplicando técnicas diversificadas de jogos está, ao mesmo tempo, ensinando e fazendo a criança mais e mais feliz. Atualmente, a escola tem esse papel integrador, além de fazer o ser humano feliz, também tem que fazê-lo sentir-se realizado, participativo, inventor e capaz. E um dos pontos principais para obter esses resultados positivos é saber trabalhar com a criança. Sem dúvida, o mais correto é aplicar aquilo que a criança mais ama: o jogar. Agindo assim, a escola, chamada de sem graça transforma-se na escola "interessante". E a escola "interessante" é um local onde as crianças desejam chegar e não mais querer sair.

4. Considerações finais

Considerando a escola um meio social em que ocorrem as relações humanas, ambiente no qual a criança permanece durante boa parte do seu dia, nas suas horas de maior apreensão e em seus melhores anos de vida, a realização de atividades prazerosas auxilia na solidificação

da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade. (1977, p. 82-83).

Se no plano das ideias a importância de jogar é consenso, o que o coloca tão distante do cotidiano escolar? A crítica não é somente ao trabalho realizado pelo professor, ao contrário, deve-se entender e compreender a razão das suas práticas e defender o direito do professor a uma formação lúdica acerca da educação. Uma formação que lhe permita experimentar, descobrir, conhecer as possibilidades para si próprio, na perspectiva de que esta seja uma experiência transformadora, e para uma intervenção de melhor qualidade junto aos alunos, independentemente da idade que eles têm.

Acredita-se que a experiência acumulada do professor está relacionada à sua imaginação e à sua capacidade de criar. Mas como isso pode ocorrer se há poucos cursos para educadores, com esta finalidade? Criação e ludicidade têm muitas semelhanças e são essenciais no processo de formação do ser humano.

É durante o jogar que o professor observa a criança mais à vontade para poder intervir, contribuir e lançar propostas desafiadoras. O lúdico é o espaço de estar com as crianças e porque não, com os adultos também. Não é possível pensar nos jogos para a criança sem considerá-los como uma oportunidade também para o educador de poder aprender.

A metodologia que propicia uma escola mais saudável, é aquela que coloca o aluno no centro da ação, provocando a pesquisa, a investigação, a interação aluno-aluno e respeitando as

da sua formação, pois quando o jogo é aplicado na escola com fins pedagógicos auxilia no processo educacional dos alunos, permitindo o seu desenvolvimento integral, uma vez que os jogos podem ser usados em todos os níveis de aprendizagem.

O professor tem, nos jogos, um forte aliado para utilizar no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos. Seus objetivos têm que ser bem claros e devem ser dominados, para que a aplicação no dia a dia seja eficaz.

Para a análise e escolha de um jogo é importante que o professor elabore um planejamento, no qual determine as características de acordo com o grupo que está trabalhando. Além de realizar o diagnóstico do jogo, a ação do professor junto aos alunos é fundamental para alcançar e ampliar os objetivos propostos.

Pode-se afirmar que a criança aprende melhor quando se leva em conta o que ela quer saber, quando lhe é proporcionado tempo necessário e possibilidade de criar seu próprio processo ajustado a sua realidade. Ao educador, por sua vez, cabe saber quais são as intenções que determinam a cada instante um trabalho pedagógico autêntico e não os métodos, os procedimentos e as técnicas pré-estabelecidas, pelo sistema educacional.

Para que o professor possa fazer uso dos jogos educativos na sala de aula, ele tem o direito a uma formação lúdica para a educação. Uma formação que lhe permita uma intervenção de melhor qualidade junto aos seus alunos. É bom lembrar que para trabalhar com jogos é necessário que o professor encontre, ele próprio, prazer na atividade lúdica, porque jogar é um dos mais característicos atributos humanos.

ARANÃO, Ivana Valéria Denófrío. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

CHÂTEU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; BECKER, Liane Silveira. **Corpo, movimento e ludicidade: uma contribuição ao processo de alfabetização**. Revista Educação. Santa Maria-RS. Vol. 25, n.º 2, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. **Construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis: Vozes, 1999.

