



Σ th ϕ s & Σ piste ϕ e

Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB
Janeiro-Junho 2012

EDITORIAL.....	04
ARTIGOS.....	06
PROJETO INTERDISCIPLINAR JOHN DEWEY – EDUCAÇÃO É VIDA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FSDB.....	07
Isabel Cristina Fernandes Ferreira	
ESTRATÉGIAS PARA CAPTAÇÃO DE RECURSOS NO TERCEIRO SETOR: ESTUDO DE CASO NA ABDA.....	13
Jamil Ramsi Farkat Diógenes, Jamerson Viegas Queiroz, Marciano Furukava, Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz, Benilton Nunes	
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS NÃO UNIVERSITÁRIAS.....	28
Thiago Henrique Almino Francisco, Pedro Antonio de Melo, Nilo Otani	
AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS COM SURDEZ NA ESCOLA INCLUSIVA.....	54
Jocilene Maria da Conceição Silva, Maria Estelita Pereira Ferreira, Yuri Expósito Nicot	
A NATUREZA DA LIDERANÇA NA FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO.....	64
Odete Ferreira Coelho, Carlos Henrique Soares Carvalho	
SECRETARIAS DE ESTADO E UNIVERSIDADE: PARCERIA ESTRATÉGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS SERVIDORES PÚBLICOS ESTADUAIS.....	78
Maria do Socorro Ferreira da Costa, James Magalhães Sato	
O DESAFIO DAS MULHERES EM CONCILIAR VIDA PROFISSIONAL E VIDA PESSOAL: UM OLHAR SOBRE AS ALUNAS DA FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO MANAUS.....	93
Danielle de Souza Lima Caldas, Carlos Henrique Soares Carvalho	

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS.....108

DOM BOSCO EDUCADOR NO SÉCULO DAS LIBERDADES.....109

Pe. João da Silva Mendonça Filho

**INTERRELACIÓN ENTRE LA FÍSICA Y LA FILOSOFÍA: SU PAPEL EN EL
PROCESO DEL CONOCIMIENTO.....116**

Ligio A. Barrera Kahli

RESENHA.....127

FILOSOFIA DA CIÊNCIA I.....128

Hebert José Balieiro Teixeira, Evandro Ghedin



EDITORIAL

Apresentamos, mais uma vez, o resultado dos estudos, pesquisas e vivências de educadores das mais diversas áreas de conhecimentos. Esperamos que a leitura desse exemplar da *Ethos & Episteme* contribua para solidificar aprendizagens e para motivar novas descobertas.

Em projeto interdisciplinar John Dewey – educação é vida, o leitor poderá apreender, através do relato de experiência, sobre as contribuições dos estudos referentes a John Dewey e de modo peculiar sobre Currículo *High/Scope*, Letramento e Brinquedoteca como elementos a considerar na elaboração de propostas didático-pedagógicas e na formação de professores.

Estratégias para Captação de recursos no Terceiro Setor apresenta um estudo de caso na agência Brasileira de Desenvolvimento Sócio-Ambiental (ABDA) fornecendo dados que possibilitam a gestores do terceiro setor utilizar a experiência relatada como auxílio na formulação de suas estratégias captadoras de recursos.

Plano de Desenvolvimento Institucional e Planejamento Estratégico no contexto das instituições privadas não Universitárias versa sobre os aspectos que determinam a diferença entre o PDI e o Planejamento Estratégico a partir da percepção de Procuradores Institucionais de instituições privadas não universitárias localizadas no sul do estado de Santa Catarina.

As contribuições da gestão democrática e participativa para a Educação bilíngue de alunos com surdez na Escola Inclusiva, analisa de que maneira a gestão das escolas tem contribuído na educação de alunos com surdez nas escolas públicas que precisam estar preparadas para a inclusão e o bilinguismo.

A natureza da liderança na Faculdade Salesiana Dom Bosco analisa os tipos de liderança e ressalta a importância dela no perfil dos liderados.

Secretarias de estado e Universidade: parceria estratégica para o desenvolvimento de competências dos Servidores Públicos Estaduais traz um Estudo de caso que se propôs analisar a contribuição dos Cursos de graduação tecnológica e pós-graduação oriundos

da parceria formada entre as Secretarias de Estado e a Universidade Estadual do Amazonas tendo em vista o aumento da capacitação e o desenvolvimento das competências dos servidores públicos estaduais, atuantes na cidade de Manaus.

O desafio das mulheres em conciliar vida profissional e vida pessoal apresenta um olhar sobre as alunas da FSDB / Manaus e descreve alguns conflitos vivenciados por quem busca consolidar a carreira profissional conciliando com os cuidados maternos e a atuação nas famílias.

Finalizando, apresentamos algumas Reflexões Pedagógicas sobre Dom Bosco Educador no século das liberdades. O autor apresenta as grandes linhas de Dom Bosco educador no século XIX, diante das grandes mudanças daquela época, ressaltando o Sistema Preventivo não somente como estratégia educativa, mas, sobretudo como uma forma de estar com os jovens, promovê-los, valorizá-los e prepará-los para viverem na sociedade como bons cristãos e honestos cidadãos.

Contando com uma contribuição internacional, o artigo inter-relação entre a Física e a Filosofia apresenta o conhecimento como processo sócio-histórico da atividade criativa dos homens, apresentando as interfaces que norteiam esse processo e sua utilização na ciência contemporânea.

Para finalizar, temos a resenha da primeira parte de uma Obra Filosófica, cuja leitura é indispensável para possibilitar a compreensão mais apurada sobre Filosofia da Ciência.

Uma leitura prazerosa a todos!

Profª. Meire Botelho
Diretora Executiva da FSDB

ARTIGOS





PROJETO INTERDISCIPLINAR JOHN DEWEY – EDUCAÇÃO É VIDA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FSDB

Isabel Cristina Fernandes Ferreira¹

Recebido em 20/04/2012; Aceito em 02/06/2012

RESUMO

O presente texto apresenta um relato de experiência sobre o Projeto Interdisciplinar do Curso de Pedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco, realizado em 2011, tendo como tema John Dewey: Educação é Vida. O projeto objetivou possibilitar espaço-tempo para aprofundamento de conceitos e a análise crítica relacionados aos estudos de John Dewey, sendo desenvolvido em dois semestres letivos. O primeiro semestre contemplou o estudo dos fundamentos teóricos e propostas voltadas para a educação apresentados pelo autor em suas obras, analisados e relacionados a partir de diversos recursos, técnicas e vivências; já o segundo considerou o desafio “A Escola de Educação Infantil como espaço-tempo de e para a aprendizagem - Educação é Vida”, desenvolvendo três propostas: Currículo High/Scope, Letramento e Brinquedoteca, articulando aspectos teóricos e práticos na elaboração de propostas didático-pedagógicas por cada grupo. Neste relato apresentaremos o trabalho desenvolvido no primeiro semestre letivo de 2011 que possibilitou, dentre outros, a articulação teoria e prática, a contextualização dos conteúdos, a releitura do projeto do curso e a qualificação da formação docente.

Palavras-chave: Projeto Interdisciplinar; Formação de professores; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This paper presents an experience about the Interdisciplinary Project of the Education course of the Dom Bosco Salesiana College, held in 2011, with the theme John Dewey: Education is Life. The two-semester project aimed to enable a space-time in-depth discussion

¹ Mestre em Educação pela UFAM, Especialista em Literatura Infanto-Juvenil pela UNISINOS-RS, Pedagoga pela UFRGS, Vice Diretora Acadêmica da Faculdade Salesiana Dom Bosco, Amazonas, Brasil, isacris29@gmail.com

and critical analysis of the concepts related to the studies of John Dewey. The first semester included the study of the theoretical foundations and proposals focusing on education presented by the author in his works. They were analyzed and linked from several resources, techniques and experiences. The second semester covered “The School of Early Childhood Education as a space-time to and for learning - Education is Life”, developing three proposals: High/Scope Curriculum, Literacy and Play, combining theoretical and practical aspects in the elaboration of didactic and pedagogical proposals for each group. In this report we present the work done during the first semester of 2011, which allowed, among other things, to create the link between theory and practice, the contextualization of content, the re-reading of the course design and the qualifications of teachers.

Keywords: Interdisciplinary Project; Teacher Training; Education.

I. INTRODUÇÃO

A formação docente não é uma necessidade apenas da atualidade. As mudanças sucessivas nos cursos de formação de professores ao longo dos anos apontam rupturas e discontinuidades, dificultando a construção de uma proposta consistente de formação capaz de enfrentar os problemas da educação no Brasil. A formação profissional docente requer objetivos e competências específicos, com estrutura organizativa coerente aos mesmos e empenho na superação da falsa dicotomia teoria e prática.

A compartimentalização do saber no processo de formação do professor gera transtornos conceituais, procedimentais e atitudinais que afetam a profissão e a profissionalidade docente. É preciso que os professores em formação pensem também em como se dá a construção do conhecimento para eles, como aprendem, como pensam, como raciocinam, como organizam os conceitos e os aplicam; que experienciem diferentes propostas educativas, reflitam sobre elas e construam os saberes necessários a sua profissão.

Nessa busca, o Projeto Interdisciplinar do Curso de Pedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco, teve seu início em 2006 ainda no Curso Normal Superior. A proposta teve continuidade, num processo criativo e criador, com o objetivo de qualificar o processo pedagógico do curso e os seus resultados, estruturando-se num trabalho coletivo, dialógico e crítico-reflexivo a partir do estudo contextualizado de um teórico, suas obras e as contribuições para a educação de modo a ressignificar a formação e a profissão docente. O tema selecionado para 2011 foi John Dewey: Educação é vida e objetivou possibilitar espaço-tempo para construção de conceitos e análise crítica relacionados aos estudos de John Dewey e à aplicabilidade dos mesmos na Educação, visando igualmente a sensibilização quanto à importância do investimento na formação para a docência.

O projeto foi desenvolvido nos dois semestres letivos de 2011 com processos diferenciados, sequenciais e complementares, envolvendo acadêmicos, professores, coordenação de curso e comunidade externa. O primeiro semestre letivo contemplou o estudo dos fundamentos teóricos e propostas voltadas para a educação e o segundo considerou o desafio “A Escola de Educação Infantil como espaço-tempo de e para a aprendizagem - Educação é Vida”, estruturando-se em três propostas: Currículo High/Scope, Letramento e Brinquedoteca. Neste trabalho relataremos a experiência referente ao primeiro semestre letivo, os resultados alcançados e as reflexões provocadas.

2. DESENVOLVIMENTO

O confronto entre a centralidade ou nos conteúdos culturais cognitivos ou nos pedagógico-didáticos, integrantes do processo formativo nos cursos de formação de professores traz o desafio de recuperar a indissociabilidade entre os mesmos. (SAVIANI, 2009). Aos professores do ensino superior coloca-se a proposta de reforçar os vínculos com o mundo do trabalho, criar novos ambientes de e para a aprendizagem, gerir o processo de ensino de modo a favorecer a formação de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento da sua comunidade.

Fazenda (2001), Kenski (2001), Marafon (2001) e Marcondes (2001) destacam a dificuldade por parte dos acadêmicos em estabelecer conexões entre os fundamentos teóricos estudados e a prática que desempenham como problemas encontrados na formação dos professores e alertam que a articulação teoria e prática não deve se restringir à Prática de Ensino e aos Estágios, com frequência realizados apenas no final dos cursos, mas podem e devem contemplar esta relação ao longo do curso.

Marcondes (2001) aponta alguns dos desafios que enfrentamos nesse processo como: rever a relação entre a universidade e a escola de modo a valorizar o professor de sala de aula, estreitar os laços entre esses professores e os da universidade, estabelecendo uma pesquisa colaborativa, favorecer a pesquisa da própria prática ao acadêmico em formação de modo a perceber as consequências sociopolíticas da sua ação e reafirmar a importância da reflexão no processo formativo, sem atribuir apenas ao discurso teórico um poder de transformar.

Nesta perspectiva, faz-se urgente articular a formação docente ao que ocorre nos espaços educativos, de modo a evidenciar os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos possam ser aprendidos; valorizar a inclusão da experiência em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade; favorecer o processo de aprendizagem, respeitando os saberes e sua integração e reintegrar a vida ao processo educativo, garantindo a acessibilidade (PIMENTA, 2002). A superação dos limites impostos ou construídos exige a vivência de processos formativos que permitam aos envolvidos entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, compreenderem a importância da própria história e de outros, de modo que identifiquem o potencial transformador das práticas e da reflexão crítica sobre as mesmas, bem como a relevância da fundamentação teórica compreendida, interpretada, aplicada e analisada.

Para Dewey (1959), a escola e a sala de aula são ambientes de atividades e conflitos em que as experiências precisam ser respeitadas e a qualidade das mesmas objetivada, a escola é vida e ali deve-se aprender a aprender para a vida, o educador explora as tendências e os interesses para orientar o educando. A reflexão aplicada na formação de professores apresenta-se como uma possibilidade e ressalta a importância das experiências desde os primeiros anos de formação de professores, tendo como referência a investigação reflexiva o que, dentre outros, justifica a relevância da escolha da temática para o Projeto Interdisciplinar.

A interdisciplinaridade almejada para o trabalho compõe o quadro na medida em que se busca concretizar que não apenas se ensina ou se aprende, mas vive-se, exerce-se, trazendo a responsabilidade de cada um no processo, bem como a ousadia da contextualização, da pesquisa e da transformação em construção permanente, contribuindo para a superação de falsas dicotomias.

As atividades relacionadas ao Projeto Interdisciplinar 2011 contemplaram a seleção e a organização de materiais de estudo e de registros, estruturados na organização de espaços e tempos para que todos os acadêmicos e professores, em interação, conhecessem e refletissem criticamente sobre as atividades realizadas, os conhecimentos (re)construídos, a articulação entre teoria e prática, histórias de vida, textos e os contextos, reelaborando e registrando criativamente todos os encontros.

Para o desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar, no primeiro semestre letivo, a proposta foi elaborada coletivamente, considerando o processo vivido, a relação teoria-prática, a construção dos saberes relacionados à docência, às demandas profissionais, ao perfil do egresso e às características avaliativas do ENADE. Assim, os materiais para leitura e fichamento, após o estudo pelos professores, foram entregues com antecedência aos acadêmicos, organizando o estudo com alternativa de escolha individual para o fichamento de 10 das 19 temáticas a serem trabalhadas nos encontros de 16 a 21 de maio.

Os acadêmicos das cinco turmas do curso foram organizados, por sorteio, em 04 salas: Vida, Educação, Democracia e Experiência. Constituíram-se dois tipos de grupo: o de cada turma do curso de Pedagogia, formando cinco equipes para a gincana e o de estudo com a distribuição equitativa dos acadêmicos de modo que, em cada uma das 4 salas, estivessem representantes de todas as turmas, promovendo a integração e a socialização. Cada uma das salas teve um grupo de professores responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades.

Durante a semana de estudos, diferentes metodologias foram utilizadas a partir da proposição de objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais. Cada encontro teve três momentos: acolhida e sensibilização com apresentação dos objetivos dos trabalhos, uso de charges, músicas ou vídeos e elaboração dos combinados; segundo momento com desenvolvimento das atividades contemplando recursos diversos com destaque e registro das ideias principais do texto, relação e análise crítica para produção do Dossiê e debate; terceiro momento com avaliação, sistematização e socialização dos conhecimentos construídos e dos posicionamentos críticos. A semana contemplou ainda a Gincana acadêmica, cultural e social do Dia do Pedagogo e encerrou com a palestra sobre Formação de professores e pensamento reflexivo.

Tais atividades foram organizadas de modo que houvesse a possibilidade de conhecer a vida, a obra de John Dewey e o contexto histórico em que o seu pensamento foi construído e difundido, a partir de conceitos existentes na interface Liberdade, Democracia e Educação; de identificar os conceitos-chave da teoria e as aplicações errôneas dos mesmos a partir dos temas: Vida e Educação, Escola e Meio social e Escola e Progressão social; de relacionar às diferentes tendências pedagógicas os conceitos-chave sobre o Processo de Aprendizagem e de Ensino, os Objetivos Educacionais, o Programa escolar e a criança, enfatizando a sua importância e sua relação com os saberes relacionados à docência; de articular os pressupostos da teoria aos saberes relacionados à docência e sua aplicabilidade no contexto atual e de analisar a formação de professores a partir da perspectiva do professor reflexivo.

Buscou-se ainda que os acadêmicos pudessem interpretar e produzir textos coesos, coerentes e fundamentados; debater diferentes conceitos, experiências e documentos; expressar os conhecimentos construídos a partir de diferentes linguagens, criativamente e numa estrutura científica; articular os diferentes saberes: conhecer, fazer, ser e conviver e socializar os estudos, as experiências e as posturas construídos na sua vida e na FSDB,

valorizando o papel de cada um na participação de atividades e na contribuição para o êxito das mesmas.

Assim, o Projeto Interdisciplinar no primeiro semestre, a partir de diferentes momentos, possibilitou avanços significativos, dentre os quais destacamos: O fichamento como desafio à interpretação de 19 temáticas apresentadas pelo autor, dentre elas: Vida e educação, Pensamento reflexivo e investigação, Formação de professores.; as teias formadas por fios, palavras e imagens que representaram a complexidade entre textos e contextos, a realidade que temos e a que queremos, exemplificando a complexidade do real e as nossas responsabilidades como educadores; a elaboração, pelos grupos, de apresentações artísticas para exposição dos resultados dos estudos trouxe a possibilidade de refletir sobre a importância do curso, da formação docente e do profissional no mercado de trabalho, exercitou a perspectiva da criatividade, da problematização, do conhecimento científico e do profissional reflexivo; a integração entre as turmas resultou na convivência entre acadêmicos, professores e coordenação, promovendo socialização, cooperação, aprendizagem, processo identitário e novas amizades; o uso do Dossiê proporcionou avaliar as capacidades de pensamento crítico-reflexivo, de articular e solucionar problemas, de trabalhar colaborativamente, de conduzir pesquisa e trabalhar criativamente, bem como de aprendizagem e elaboração de propostas, contribuindo para a (re)significação do Projeto Interdisciplinar e do Curso de Pedagogia, para a contextualização dos conteúdos e para a articulação entre os conhecimentos construídos, constituindo-se como um instrumento importante na construção dos saberes necessários à docência.

CONSIDERAÇÕES

Sabemos que cada processo de formação vivido, história de vida e de formação, é único e a leitura e análise do processo exigem cuidados como o de não tornar generalizável o que é singular e único e esquecer na construção do saber sobre o vivido e suas singularidades, tendo em vista que é um grupo que se constrói a cada dia a partir das interações entre os seus integrantes e o contexto. Nesta perspectiva, buscamos a elaboração de uma proposta que considere que cada um de nós, professores e acadêmicos, é rico em possibilidades e em potencialidades, constrói seu conhecimento em interação com o meio em que vive, que a qualidade das interações interfere na qualidade da construção do conhecimento e que os contextos precisam ser organizados de acordo com o tipo de interação que propicia a aprendizagem. Assim, defendemos que as inovações pedagógico-didáticas para serem introduzidas no ensino das crianças, jovens e adultos devem corresponder a mudanças na formação inicial e continuada de professores e, como tal, exigem que tais transformações superem o nível do discurso e efetivem-se.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática da pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONNEZ, Stela B. (coord.). **A Prática de Ensino e o estágio Supervisionado**. 6.ed. São Paulo: Papirus, 2001.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARAFON, Maria Rosa. **Pedagogia crítica**: uma metodologia na construção do conhecimento. Petrópolis, RJ:Vozes, 2001.

MARCONDES, Maria Inês. Formação de professores e estágios de prática de ensino: contribuições para uma discussão. **Revista da Educação AEC**. Brasília, Ano 30, nº 121, out/dez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro(orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação.V. 14, n 40, jan/abr, 2009.



ESTRATÉGIAS PARA CAPTAÇÃO DE RECURSOS NO TERCEIRO SETOR: ESTUDO DE CASO NA ABDA

Jamil Ramsi Farkat Diógenes¹ Jamerson Viegas Queiroz² Marciano Furukava³
Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz⁴ Benilton Nunes⁵

Recebido em 10/01/2012; Aceito em 15/05/2012

RESUMO

Em um momento de grande prosperidade para o terceiro setor no Brasil, quando o governo e as empresas disponibilizam recursos ao financiamento de suas atividades, buscar máxima eficiência organizacional na definição de estratégias captadoras de recursos traduz-se numa necessidade premente de sobrevivência. Neste contexto, este artigo objetiva avaliar a estratégia utilizada para captação de recursos. Para tanto, foi realizado este Estudo de Caso na ABDA (Agência Brasileira de Desenvolvimento Socioambiental) desenvolvido via aplicação de questionários. Os resultados indicam que a estratégia para captação de recursos utilizada pela ABDA apresentou alta aceitação nos editais de seleção de projetos, possibilitando a outros gestores do terceiro setor utilizar a experiência relatada como auxílio na formulação de suas estratégias captadoras de recursos.

Palavras-chave: Gestão de Projetos; Captação de Recursos; Terceiro Setor.

ABSTRACT

In a time of great prosperity for the third sector in Brazil, as the government and companies provide resources to finance its activities, it becomes compelling for sur-

¹ Bacharel em Administração de Empresas pela UFRN; Mestrando em Engenharia de Produção pela UFRN. E-mail: farkatt@gmail.com

² Professor adjunto do Departamento de Engenharia de Produção da UFRN; Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade da Amazônia; Mestre em Economia pela UFSC e Doutor em Engenharia de Produção pela UFSC. E-mail: viegasqueiroz@gmail.com

³ Professor Associado 2 do Departamento de Engenharia de Materiais da UFRN; Engenheiro Mecânico pela UNICAMP; Mestre em Engenharia Mecânica pela UFSC e Doutor em Ciência e Engenharia de Materiais pela UFRN. E-mail: furuka2010@yahoo.com

⁴ Professora adjunta do Departamento de Engenharia de Produção da UFRN; Graduada em Ciências Econômicas pela UFJF; Mestre e Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. E-mail: fernandacbpereira@gmail.com

⁵ Engenheiro Mecânico pela UFRN; Mestrando em Engenharia de Produção pela UFRN. E-mail: beniltonnunes@hotmail.com

vival to seek maximum efficiency in defining fund raising organizational strategies. In this context, the present article aims to evaluate a strategy used for fundraising. In order to achieve that, we completed a case study in the ABDA (Brazilian Agency for Socio-Environmental Development) in which we administered some questionnaires. The results indicate that the fundraising strategy used by ABDA showed high acceptance in the selection of projects, allowing other managers of the third sector to use this experience as an aid in formulating their fundraising strategies.

Keywords: Project Management; Fundraising; Third Sector.

1. INTRODUÇÃO

Em todo território brasileiro existem 509.603 mil organizações sem fins lucrativos divididas em cinco categorias: que são privadas e não integram o aparelho do Estado; que não distribuem eventuais excedentes; que são voluntárias; que possuem capacidade de autogestão; e que são institucionalizadas (IBGE, 2010). Segundo mesmo autor, o terceiro setor corresponde a 9,9% das organizações brasileiras, sendo responsável por 6,4% do pessoal ocupado, 6,7% do pessoal ocupado assalariado e 6,4% dos salários pagos no ano, em destaque observa-se que as entidades sem fins lucrativos cresceram 5,5% no período de 2007 a 2010 e pagaram em média: R\$ 1.534,48 aos seus colaboradores, enquanto as entidades empresariais pagaram: R\$ 1.461,37.

Lecy e Van Slyke (2012) concordam que a grande diversidade da sociedade associada à ausência do governo no suprimento de suas necessidades, gera alta demanda para atividades oferecidas pelas organizações sem fins lucrativos, o que justifica o crescimento expressivo do setor.

A ABONG (2010) destaca a precariedade no setor para desenvolver atividades que abordem a elaboração de estratégias facilitadoras captadoras de recursos. Para não desperdiçar oportunidades latentes de financiamentos oferecidas ao o terceiro setor, é preciso existir uma profissionalização de suas atividades, investindo em formas, meios e estratégias de captação de recursos, sendo essencial que estas considerem a relevância do planejamento de ações de captação, formatando projetos para tal fim. (ADULIS, 2002)

A pesquisa centrada em um estudo de caso objetivou conhecer e avaliar a estratégia captadora de recursos financeiros pela Agência Brasileira de Desenvolvimento Socioambiental (ABDA), localizada na cidade do Natal/RN, promovendo ações no terceiro setor desde sua fundação em 2003. A entidade tem um vasto histórico de projetos elaborados e executados através de parcerias com as seguintes instituições governamentais e privada: Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), Ministério da Justiça (MJ), Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Petrobras. (ABDA, 2011) Associado a isto, os seguintes objetivos específicos: Identificar a estratégia utilizada para levantamento dos financiamentos; Identificar a metodologia utilizada na elaboração dos projetos; Identificar meios utilizados para submissão dos projetos em editais; Avaliar os principais fomentos na área pública e privada para o financiamento do terceiro setor.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gestão de Projetos

Para Dinsmore (2004), “projeto é um esforço temporário realizado para criar um produto ou serviço único, diferente, de alguma maneira, de todos os outros produtos e serviços, com início e fim definidos, que utiliza recursos, é dirigido por pessoas e obedece a parâmetros de custo, tempo e qualidade”.

O projeto é uma atividade peculiar, seja no produto gerado, no cliente abordado, na localização, nos colaboradores participantes, ou em outro fator. Os projetos devem possuir objetivos e períodos de execução definidos, normalmente quando os objetivos são alcançados dentro do tempo previsto, o projeto é dado por encerrado. (PMI, 2008)

Page-Jones (1990) concorda que o gerenciamento de projetos é visto como “a repetida execução das cinco tarefas: planejar, reorganizar, integrar, medir e revisar – até que sejam alcançados os objetivos do projeto”.

O gerenciamento de projetos é visto como «a aplicação de conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto a fim de atender aos seus requisitos” e, para tanto, define cinco grupos de processos: Iniciação, Planejamento, Execução, Monitoramento e Controle e Encerramento os quais são subdivididos em quarenta e dois sub-processos, sendo estes alocados em nove áreas de conhecimento: Gestão de Escopo, Prazo, Custo, Qualidade, Recursos Humanos, Comunicações, Riscos, Aquisições e Integração. (PMI, 2008)

A importância da gestão de projetos está contida na alta capacidade acumulativa de conhecimento passado para replicação futura. Capacidade esta dada pelo fato de suas atividades possuir potencial captadora de informações, transformando-as em resultado, isto é, formaliza, captura e faz a alavancagem deste conjunto para produzir um ativo de valor ainda maior. (KERZNER, 2002)

A gestão de projetos possui benefícios, descritos por Kerzner (2002) como: maior controle das mudanças de escopo, o aumento da qualidade, a produção de soluções (e não de produtos), a proximidade dos clientes, entre outros.

2.2 Planejamento Estratégico para Gestão de Projetos

Para Kerzner(2002) o planejamento estratégico para gestão de projetos é o desenvolvimento de uma metodologia-padrão, que se constitui de uma base de referência técnica, de uma base de referência funcional e gerencial, e de uma base de referência financeira. A figura 1 mostra os passos necessários para a estruturação da metodologia padrão, no qual o processo de definição do projeto requer a formulação da Base de referência técnica, Base de referência funcional e gerencial e a Base de referência financeira, acompanhada continuamente pelo processo de Monitoramento e Controle. A base de referência técnica constitui-se pelos fatores a seguir: Escopo do projeto (SOW – Statement of Work); Especificações; Estrutura Analítica do Projeto – EAP (WBS – Work Breakdown Structure); Prazo, descrito em um Cronograma; Curva de Gastos (Curva S). A base de referência funcional e gerencial é incluída dos seguintes fatores: Currículo dos participantes principais; Procedimentos do projeto; Organização do projeto; Matrizes de atribuições de responsabilidades (RAMs). A base de referência financeira descreve a

maneira como os custos serão captados, analisados, descritos e quando relatórios serão elaborados.

O planejamento do projeto é importante devido proporcionar os seguintes fatores: eliminação de incerteza; aumento de eficiência da operação; melhor entendimento dos objetivos; base para monitoração, e controle do trabalho. (KERZNER 1979)

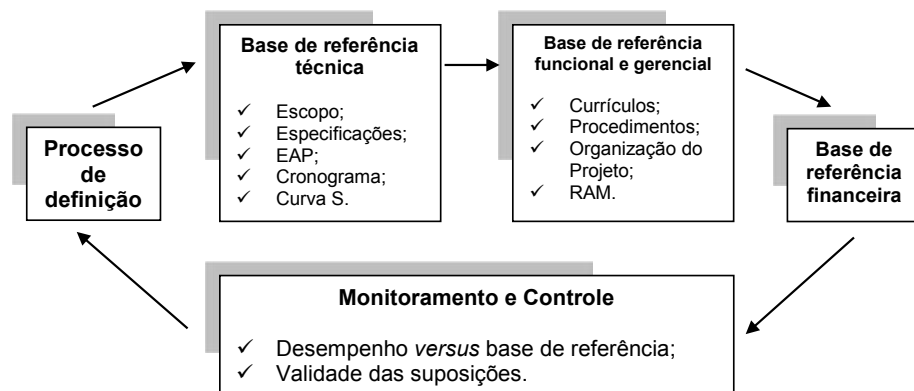


Fig. 1: Estruturação da metodologia. (Kerzner, 2002)

Em momentos que identifique no projeto um aumento significativo do escopo do planejamento, aumento dos custos sem os benefícios ou valor correspondentes, atrasos significativos no cronograma, prazos críticos perdidos e baixa motivação seguida de uma mudança crítica de pessoal fazem com que o planejamento estratégico e/ou o projeto de implantação necessitem de interferência significativa ou reavaliação. (KERZNER 2012)

2.3 Plano de Negócio

A sobrevivência das organizações, prioritariamente, depende dos recursos captados. Para Ashoka e McKinsey (2001) esses projetos podem ser reconhecidos como um “plano de negócios”. É via plano de negócios, que projeto em pauta constrói uma identidade. Trata-se de um procedimento para elucidar enfaticamente o propósito, as ideias, os conceitos, os processos de operação e os resultados dos esforços propostos. Traduz a visão do gestor sobre o projeto. É um mecanismo de projeção da organização ao futuro, capaz de prever dificuldades e identificar soluções práticas nos diversos cenários existentes. (VARELA 2001)

Correa et al. (2010) destaca os componentes formadores desta ferramenta, os quais são: Análise e investigação do mercado, Estudo Legal, Estudo Técnico, Estudo Administrativo, Estudo dos Impactos Ambientais e Sociais e Estudo Financeiro.

Como mostra a figura 2, a elaboração do plano de negócio requer a formatação do projeto considerando as variáveis pertencentes aos estudos pilotos (Estudo legal, Estudo de Mercado, Estudo Técnico, Estudo Administrativo, Estudo dos Impactos Ambientais e Sociais, Estudo Financeiro). O estudo legal se dá a partir do levantamento dos trâmites legais necessários para legalização das atividades propostas pelo plano. O estudo dos mercados objetiva reconhecer o seu comportamento e competências. O

estudo técnico é utilizado no desenvolvimento dos processos e seleção dos recursos utilizados na formatação dos produtos e serviços inseridos no plano. O estudo administrativo viabiliza a estrutura de recursos humanos necessários na operacionalização do plano. O estudo dos impactos ambientais e sociais preocupa-se em identificar as consequências das atividades propostas no plano para o meio ambiente e a sociedade. Por fim Estudo Financeiro, considerando os demais, conceitua a viabilidade e a sustentabilidade financeira do projeto.

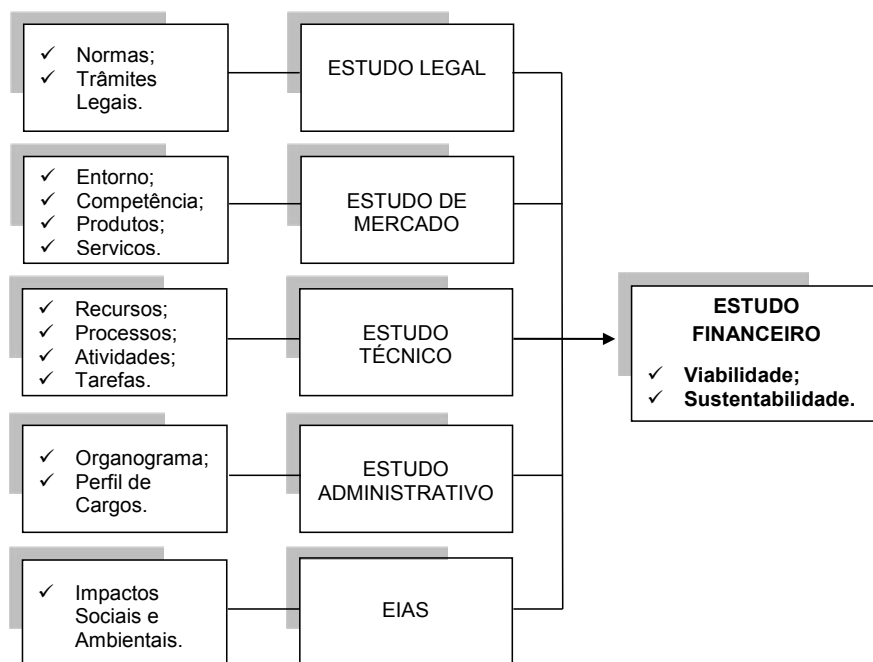


Fig. 2: Articulação do Plano de Negócios. (Correa et al., 2010)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à abordagem do problema, a referida pesquisa é qualitativa. O método qualitativo é utilizado na exploração de áreas pouco conhecidas, ou para se explorar enfaticamente algo previamente conhecido (Strauss e Corbin, 2008). Quanto à natureza do objeto, esta pesquisa configura-se como exploratória, tendo como procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa bibliográfica, o levantamento e o estudo de caso. Voss et al. (2002) confirmam que o estudo de caso é um eficiente método de pesquisa em gestão de operações, o mesmo é recomendado para utilização nas seguintes ocasiões: exploração de áreas pouco conhecidas, construção de uma nova teoria, teste de uma teoria existente e extensão de uma teoria. Trata-se, portanto, de um método adequado ao presente artigo, considerando que o estudo de estratégias para captação de recursos no terceiro setor é recente e

que esta pesquisa objetiva avaliar a estratégia utilizada pela ABDA para captação de recursos.

Os procedimentos metodológicos para elaboração desse artigo segue a estrutura apresentada no quadro I.

CLASSIFICAÇÃO	ETAPAS	PRODUTOS
Pesquisa Bibliográfica (literária e documental)	Revisão da Literatura	Fundamentação Teórica
	Definição do escopo para o estudo de caso	Identificação dos pressupostos do estudo de caso
Fase Exploratória e Delimitação do Estudo de Caso	Construção e aplicação do questionário	Aplicação do questionário
	Tratamento das Informações	Análise dos resultados e considerações

Quadro I: Metodologia. (Autores, 2012)

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semiestruturada, a análise documental, a observação e o instrumento de coleta.

A entrevista semiestruturada é caracterizada por questionamentos básicos que são apoiados em teorias relacionadas ao tema da pesquisa, permitindo o contato com os atores envolvidos no ambiente pesquisado.

A análise documental consistiu em uma série de ações, visando estudar e analisar documentos como: estatutos, planos, versões finais dos projetos vencedores de editais, a fim de descobrir os fundamentos estratégicos utilizados pela agência.

A observação tornou-se relevante, a partir do momento em que incentivou os pesquisadores a verificar a realidade, ou seja, observar se os dados e informações coletados representavam realmente a realidade estratégica da organização.

O instrumento de coleta utilizado nessa pesquisa foi formulado tendo como base o instrumento utilizado por Andrade (2002), replicando algumas indagações, como também inserindo novos questionamentos referenciando a metodologia-padrão para formulação de projetos descrita por Kerzner (2002). O instrumento é composto por 18 (dezoito) indagações agrupadas em quesitos como: Propósitos da Organização, Intenções de Projetos; Constituição Jurídica; Fontes de Financiamento; Metodologia de Projetos; Definição e Controle de Atividades; Definição e Controle Orçamentário; Indicadores de desempenho; Seleção de Editais e Ofertas de Financiamento. O instrumento de pesquisa foi estruturado em blocos, de forma indicada no Quadro 2.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	QUESITOS DA PESQUISA	INDAGAÇÕES DA PESQUISA
(A) Identificar as estratégias utilizadas para levantamento dos financiamentos	1 - Propósitos da Organização	Q1 - Segundo a classificação do ICNPO, Qual área de atividade as ações da ABDA contempla?
		Q2 - Qual é a missão da ABDA?
	2 - Intenções de Projetos	Q3 - Como são escolhidos os temas dos projetos? Quais justificativas consideradas antes dessa definição?
		Q4 - Em sua essência, o que objetiva os projetos desenvolvidos pela ABDA?
	3 - Constituição Jurídica	Q5 - Dentro das classificações de ONG, qual a ABDA se encaixa?
		Q6 - Quais as possibilidades que a constituição jurídica escolhida pela ABDA possibilita a captação de recursos?
	4 - Fontes de Financiamento	Q7 - Dentre fontes privadas e públicas, quais a ABDA tem direcionado seus projetos para captação de recursos? Comente.
(B) Identificar a metodologia utilizada na elaboração dos projetos	5 - Metodologia de Projetos	Q8 - A ABDA utiliza uma metodologia padrão para elaboração de projetos? Comente.
		Q9 - Como essa metodologia é elaborada? Quais pontos a constitui?
	6 - Definição e Controle de atividades	Q10 - Quais ferramentas utilizadas na elaboração do projeto para planejamento e controle das atividades?
	7 - Definição e Controle Orçamentário	Q11 - Quais ferramentas utilizadas na elaboração do projeto para planejamento e controle orçamentário?
	8 - Indicadores de desempenho	Q12 - Quais ferramentas utilizadas na elaboração do projeto para construção de indicadores de desempenho?
(C) Identificar os meios utilizados para submissão dos projetos em editais	9 - Seleção de Editais	Q13 - Quais ponderações feitas antes de selecionar o edital de financiamento?
		Q14 - Normalmente quais são as regras encontradas pelos patrocinadores no processo de submissão de projetos?
		Q15 - Quais os meios utilizados para acompanhamento dos lançamentos dos editais?

OBJETIVOS ESPECIFICOS	QUESITOS DA PESQUISA	INDAGAÇÕES DA PESQUISA
(D) Avaliar os principais fomentos na área pública e privada para o financiamento do terceiro setor.	10 –Ofertas de Financiamento	Q16 – Como a ABDA avalia o cenário atual para captação de recursos no terceiro setor?
		Q17 – Como a ABDA avalia a participação do setor público no financiamento de suas atividades? Quais as dificuldades e oportunidades encontradas nessa parceria?
		Q18 - Como a ABDA avalia a participação do setor privado no financiamento de suas atividades? Quais as dificuldades e oportunidades encontradas nessa parceria?

Quadro 2: Indagações utilizadas no instrumento de pesquisa. (Autores, 2012)

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Agência Brasileira de Desenvolvimento Socioambiental (ABDA) é uma associação civil, de direito privado, sem fins econômicos, constituída em 11 de dezembro de 2003, com vigência por tempo indeterminado, com sede e foro no município de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, inscrita no CNPJ sob o nº 06.077.643/0001-10, qualificada como OSCIP pelo MJ sob o nº 08026.009797/2004-66. (ABDA, 2011)

Entre seus os projetos promovidos listados no Quadro 3, destaca-se o Projeto Aquiflora (Recuperação da Fauna e Flora Sertaneja), promovido a partir do Programa Petróbras Ambiental em sua seleção pública de projetos lançada em 2010. O projeto propõe efetuar a recuperação da fauna aquática e flora sertaneja e reversão do quadro tendencial de desertificação da região do alto curso da bacia do Rio do Carmo (Upanema/RN), com capacitação e envolvimento de ribeirinhos, pescadores, técnicos e gestores. Com recursos que chegam a casa dos milhões, o Aquiflora pode ser considerado um projeto de alto nível, requerendo da ABDA o desenvolvimento técnico de suas ações na busca de corresponder as diversas exigências contratuais. O Aquiflora contribuiu significativamente para o crescimento da Agência, visto que seus requisitos nortearam os gestores a desenvolver novas estratégias de atuação para captação de recursos.

PROJETO	PATROCINADOR(ES)
Coordenação do Cluster do Camarão RN;	FINEP
Capacitação de pequenos Carcinicultores do RN em boas práticas de cultivo;	FINEP/ABCC
Licenciamento ambiental de pequenos Carcinicultores;	FINEP/SAPE/IDEMA/ABCC
Levantamento e cadastro de Carcinicultores e Piscicultores do RN;	ABCC/SAPE

Suporte técnico-administrativo às Redes de Pesquisa de Camarão (RECARCINE) e de Aquicultura (REPAQ);	FINEP
Difusão da Tecnologia de Aquicultura Sustentável para Carcinicultores e Piscicultores do Rio Grande do Norte;	CNPQ
Participação no Programa Água Boa e Projeto de Implantação e Acompanhamento da Unidade Demonstrativa do Programa Água Doce;	SEMARH/RN
Programa de Educação Ambiental em Municípios Carcinicultores dos Estuários de Guarairas e Curimataú, Rio Grande do Norte;	CFDD/MJ
Projeto Peixe da Gente – Piscicultura Sustentável no Semiárido do Oeste Potiguar;	PETROBRAS SOCIAL
Difusão de tecnologia de policultivo aquícola para pequenos criadores de peixes e camarões do RN - Projeto Policam;	FINEP/SEBRAE
Recuperação da Fauna e Flora Sertaneja - Projeto Aquiflora;	PETROBRAS AMBIENTAL
Projeto Reforela.	Fundo Clima/MMA

Quadro 3: Projetos executados pela ABDA. (ABDA, 2011)

Os apontamentos realizados pelos diretores da agência aos 10 quesitos da pesquisa abordados pelas 18 indagações presentes no instrumento de coleta permitiu aos pesquisadores identificar 17 fatores constituintes da estratégia captadora de recursos, sendo estes validados e reconhecidos pela organização, descritos a seguir:

Quanto ao quesito Propósitos da Organização (Indagações 01 e 02): foi obtido que a ABDA, dentro da classificação ICNPO (International Classification of Nonprofit Organizations), remete suas atividades as ações socioambientais. Sua missão está pautada em “promover desenvolvimento social, ambiental e econômico sustentável, defesa e conservação do meio ambiente, dos recursos naturais e do patrimônio histórico, cultural e artístico do país; geração de emprego e renda e do bem estar e da inclusão social”. Os propósitos descritos pela ABDA confirmam o primeiro fator constituinte da estratégia utilizada pela agência, que identificado descreve-se como: “01 - centrar esforços na promoção do bem-estar socioambiental à população, contribuindo para o processo de sensibilização organizacional necessário na consolidação parcerias patrocinadoras”.

Quanto ao quesito Intenções de Projetos (Indagações 03 e 04): foi observado que os temas dos projetos são escolhidos em função de: sua adequação ao perfil da organização, a experiência de sua equipe, área geográfica de sua atuação e à oportunidade de trazer e aplicar recursos na região, definição justificada pela oportunidade de contribuição à solução do problema socioambiental a ser atacado. Essencialmente os projetos desenvolvidos pela ABDA oportuna colaborar para o desenvolvimento sustentável da socioeconomia municipal. As intenções descritas pela ABDA, nesse quesito, confirmam o segundo, terceiro e quarto fator constituinte da estratégia base utilizada pela agência, que identificados descrevem-se como: “02 - a adequação das proposições técnicas dos projetos as especialidades de seus colaboradores, facilitando o desenvolvimento das atividades propostas”, “03 - selecionar áreas que estejam socialmente e/ou ambientalmente afetadas, onde historicamente tenha observado iniciativas reparativas precárias ou até

mesmo inexistentes”, “04 - capacitar as comunidades beneficiadas com as ações geradas pelos projetos, através do viés da sustentabilidade, para que exista continuidade das atividades pós projeto”.

Quanto ao quesito Constituição Jurídica (Indagações 05 e 06): a ABDA é uma ONG classificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), o que lhe confere reconhecimento formal por parte do Ministério da Justiça. Esse reconhecimento traz vantagens fiscais e a possibilidade de captação de recursos públicos. A ABDA em seu estatuto elenca a promoção da assistência social; promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza. A constituição jurídica escolhida pela ABDA, nesse quesito, confirmam o quinto e o sexto fator constituinte da estratégia utilizada pela agência, que identificados descrevem-se como: “05 - obtenção e manutenção de concessão jurídica que permita concorrer a editais públicos para financiamento de seus projetos” e “06 - diminuição de custos operacionais da agência através dos benefícios fiscais oferecidas ao terceiro setor”.

Quanto ao quesito Fontes de Financiamento (Indagação 07), observou-se a informação que ambas as fontes são consideradas nas oportunidades ofertadas pelos editais. Entretanto pelo volume de recursos oferecidos, as fontes públicas ainda tem participação inigualável no fomento do terceiro setor. As fontes escolhidas pela ABDA, nesse quesito, confirma o sétimo fator constituinte da estratégia base utilizada pela agência, que identificado descreve-se como: “07 - manter-se atento as oportunidades de financiamento nas esferas pública e privada, elaborando projetos que atendam as suas exigências”.

Quanto ao quesito Metodologia de Projetos (Indagações 08 e 09), a ABDA utiliza de uma metodologia padrão na elaboração de projetos, mudando de acordo com as requisições de cada edital. A metodologia é elaborada através da constituição das seguintes seções: Proponente, Representante Legal e Coordenador Técnico, Interlocutor, Linha de Atuação, Tema Transversal, Projeto (Dados do Projeto, Abrangência do Projeto, Resumo, Justificativa, Objetivos, Metodologia, Indicadores, Matriz lógica de planejamento, execução e avaliação, Planejamento da Comunicação do Projeto, Planejamento para sustentabilidade e Parcerias, Cronograma de Execução, Participação em Rede, Ações para sustentabilidade, Políticas Públicas, Captação total de Recursos de outros Parceiros, Equipe Técnica, Orçamento (Resumido, Detalhado e Físico-Financeiro), Indicadores e Metas, Anexos (Cartas de Parceiros e Documentos Técnicos). A metodologia descrita nesse quesito, confirma o oitavo fator constituinte da estratégia base utilizada pela agência, que identificada descreve-se como: “08 - elaborar uma metodologia padrão, na qual sirva de parâmetro para planejamento, execução, controle e avaliação dos projetos, sendo estes fatores flexíveis as exigências dos patrocinadores”.

Quanto ao quesito Definição e Controle de Atividades (Indagação 10), a ABDA utiliza a Matriz Lógica como ferramenta principal na elaboração do projeto para planejamento, execução e controle das atividades. A Matriz Lógica através do objetivo geral define as principais atividades, os resultados esperados, os meios de verificação e o período executável para alcance dos objetivos específicos. A ferramenta descrita nesse quesito confirma o nono e décimo fator constituinte da estratégia base utilizada pela agência, que identificadas descrevem-se como: “09 - Planejar, Executar e Controlar as atividades do projeto através de uma Matriz Lógica Processual na qual permita visualizar como as

metas propostas serão concluídas” e “10 - Fazer reconhecer ao patrocinador quando os objetivos propostos serão concluídos”.

Quanto ao quesito Definição e Controle Orçamentário (Indagação 11), a ABDA utiliza os seguintes orçamentos: resumido, detalhado e físico financeiro, como ferramenta para planejamento e controle orçamentário. O orçamento resumido define o valor global orçado por cada natureza de custeio. O orçamento detalhado explicita o valor de cada item pertencente a cada natureza. Por fim o orçamento físico financeiro distribui os valores orçados em períodos de tempo, sendo conveniente para apresentação aos patrocinadores devido sua relevância na elaboração do cronograma de pagamentos, o que normalmente acontece em parcelas trimestrais. As ferramentas descritas nesse quesito confirmam o décimo primeiro, décimo segundo e décimo terceiro fator constituinte da estratégia base utilizada pela agência, que identificadas descrevem-se como: “11 - Possuir meios que possibilitem o planejamento e o controle orçamentário, em formatos detalhados e resumidos”, “12 - Permitir ao patrocinador conhecer de forma detalhada a quantia necessária para executar todas as atividades propostas pelo projeto” e “13 - Elaborar cronogramas de pagamentos nos quais permitam ao patrocinador contribuir com o patrocínio financeiro gradativamente”.

Quanto ao quesito Indicadores de Desempenho (Indagação 12), a ABDA utiliza como ferramenta quadros descritivos nos quais acompanham a evolução dos objetivos, em detrimento das metas estabelecidas. É necessário quantificar os objetivos e as metas, para que reconheça os indicadores de desempenho. A ferramenta descrita nesse quesito confirma o décimo quarto fator constituinte da estratégia base utilizada pela agência, que identificada descreve-se como: “14 - Reconhecer níveis de produtividade via indicadores de desempenho, os quais demonstrem aos patrocinadores a eficiência e eficácia nas execuções das atividades propostas pelo projeto”.

Quanto ao quesito Seleção de Editais (Indagações 13, 14 e 15), a ABDA pondera a possibilidade de enquadramento nas normas e atendimento às restrições dos editais. Restrições estas vinculadas a regulamentos, roteiros e formulários para submissão de projetos e critérios de avaliação por um comitê. Para acompanhamento dos lançamentos dos editais a ABDA consulta calendários e noticiários das agências do governo, fundações e institutos privados. Outra fonte importante são as mensagens fornecidas pela rede de organizações do terceiro setor e comunicados de parceiros. As práticas descritas pela ABDA nesse quesito confirma o décimo quinto e décimo sexto fator constituinte da estratégia base utilizada pela agência, que identificadas descrevem-se como: “15 - Relacionar as exigências do edital com a capacidade técnica e física da agência de correspondê-las” e “16 - Manter uma rede de relacionamento ativa com organizações patrocinadoras e instituições do mesmo setor, afim de compartilhar informações sobre os lançamentos do editais”.

Quanto ao quesito Ofertas de Financiamento (Indagações 16, 17 e 18), a ABDA considera que o cenário atual é favorável, especialmente na oferta de fundos públicos e de empresas estatais, operados diretamente por ministérios e secretarias ou através de agências governamentais de apoio federais (FINEP, CNPq, CAPES) ou estaduais (fundações); também de fundos privados (fundações, institutos), porém de oportunidade reduzida.

A ABDA avalia o setor público como principal financiador nos seus 10 anos de existência, fornecendo oportunidade de realizar até três projetos concomitantemente. Como OSCIP, a ABDA enfrentou problemas de maus exemplos de algumas delas no uso

dos recursos recebidos. Dificultando, inclusive, a captação de recursos de renúncia fiscal de fontes privadas.

A ABDA avalia o setor privado positivamente, caracterizando este como principal parceiro nos últimos 2 anos, em destaque a Petrobras. Os cenários levantados pela ABDA confirmam o décimo sétimo fator constituinte da estratégia base utilizada pela agência, que identificada descreve-se como: «17 - Priorizar a submissão dos projetos a editais no setor público, não deixando de considerar as oportunidades de financiamentos ofertados pelo setor privado».

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez identificado os 17 fatores constituintes da estratégia base utilizada pela agência para captação de recursos, tornou-se possível aos autores realizar uma avaliação, que no geral teve conotação positiva.

O primeiro fator obteve avaliação positiva devido proporcionar à agência uma imagem benéfica perante a sociedade, permitindo uma identificação ética e moral com seus patrocinadores, gerando uma sensibilização facilitadora a firmação de parcerias.

O segundo fator obteve avaliação positiva pela percepção dos autores em considerar que o total conhecimento técnico da equipe a execução do projeto possibilita o cumprimento de objetivos nos prazos determinados. Diante disso a agência mantém um feedback positivo, a qual credencia pleitear renovações e novos contratos de patrocínio.

O terceiro fator obteve avaliação positiva devido os autores reconhecerem que ações como estas despertam atenção das organizações patrocinadoras, acreditando que o financiamento concedido fornecerá uma utilidade real a área escolhida.

O quarto fator obteve avaliação positiva devido os autores reconhecerem que ações quando duradouras e promovidas pelo viés da sustentabilidade marcam a participação da organização financiadora na história local, sendo atrativo aos patrocinadores na seleção dos projetos.

O quinto fator obteve avaliação positiva devido os autores compreenderem que a formatação de um estatuto regimental que permita ao Ministério da Justiça conceder a classificação a organização faz com que a agência consiga submeter aos editais de financiamento disponíveis pelas organizações públicas. Esse fator contribui para a sobrevivência da organização, visto que a maioria dos financiamentos ao terceiro setor tem como autor entidades governamentais.

O sexto fator obteve avaliação positiva devido os autores compreenderem que potencializar as ações diminuindo o uso dos recursos financeiros gera competitividade orçamentária a proposição do projeto e beneficiando a escolha do projeto nos processos seletivos.

O sétimo fator obteve avaliação positiva devido os autores considerarem que para serem avaliados, os projetos precisam atender os pré-requisitos levantados em cada edital. A ausência ou o erro no suprimento dessas exigências fazem com que o projeto seja eliminado do processo seletivo.

O oitavo fator obteve avaliação positiva devido os autores considerarem que a metodologia padrão auxilia na elaboração documental do projeto, sendo imprescindível no processo avaliativo para concessão do patrocínio.

O nono fator obteve avaliação positiva devido os autores considerarem que a detenção de ferramentas que desenvolvam integralmente o planejamento, a execução e o controle das atividades do projeto, facilitam a conclusão das metas propostas.

O décimo fator obteve avaliação positiva devido os autores considerarem que promover a seguridade de que os objetivos propostos serão concluídos, influi consideravelmente a seleção do projeto.

O décimo primeiro fator e o décimo segundo obtiveram avaliações positivas devido os autores considerarem que deter ferramentas que desenvolvam o planejamento e controle orçamentário, descrevem a quantidade exata de recursos financeiros necessários para execução das atividades.

O décimo terceiro fator obteve avaliação positiva devido os autores entenderem que a abertura ao patrocinador para flexibilizar o pagamento do financiamento em parcelas, facilita o repasse de recursos, bem como o controle no uso do montante disponibilizado.

O décimo quarto obteve avaliação positiva devido os autores entenderem que deter ferramentas que produzam indicadores de desempenho fazem com que a eficiência e eficácia da agência na busca contemplativa dos objetivos propostos pelo projeto seja reconhecida.

O décimo quinto obteve avaliação positiva devido os autores entenderem que é necessário prezar pela coerência de somente concorrer a editais nos quais a agência e seus colaboradores possuírem a capacidade de suprir suas exigências.

O décimo sexto obteve avaliação positiva devido os autores entenderem que através da rede de relacionamento otimizada as informações fluem rapidamente, e o quanto antes as chamadas de editais e suas especificidades forem previstas, mais tempo terá a agência para preparar seus projetos, e mais chances terá de ser contemplado.

O décimo sétimo fator obteve avaliação positiva devido os autores entenderem que direcionar os esforços a submissão dos projetos ao setor que promove maior destinação possibilita maiores chances de financiamento.

Os 17 fatores estratégicos identificados possuem níveis de relevância diferentes. Quando aplicado, faz necessário orientar-se seguinte ordem: o Fator 1 possuir maior relevância que o Fator 2, o Fator 2 possuir maior relevância que o Fator 3, e assim respectivamente. É importante salientar que os fatores formam processos encadeados, e que o sucesso de sua aplicabilidade depende de execução gradativa de cada fator.

A orientação das atividades a serem propostas pelos fatores estratégicos descritos nesse trabalho possibilita os gestores a formular projetos competitivos para concorrência nos editais de seleção.

Como recomendação para futuros estudos, tem-se a necessidade de analisar as estratégias para captação de recursos utilizadas por outras organizações do terceiro setor, buscando fazer uma comparação entre elas.

REFERÊNCIAS

ABDA - AGÊNCIA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO SÓCIO AMBIENTAL. **Relatório Anual de Atividades**. Natal, 2011.

ABONG - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **Panorama das Associadas**. São Paulo, 2010.

ADULIS, DALBERTO. **O Papel da Comunicação na Captação de Recursos**, 2002.

ANDRADE, MIRIAM GOMES VIEIRA DE. **Organizações do terceiro setor: estratégias para a captação de recursos junto às empresas privadas**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2002.

ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS E MCKINSEY & COMPANY INC. **Empreendimentos sociais sustentáveis: como elaborar planos para organizações sociais**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CORREA, J., RAMÍREZ, L., E CASTAÑO, C. **La importancia de la planeación financiera en la elaboración de los planes de negocio y su impacto en el desarrollo empresarial**. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada, 2010.

DINSMORE, P.C. **Gerenciamento de Projetos: como gerenciar seu projeto com qualidade, dentro do prazo e custos previstos**. Rio de Janeiro: Quality-mark, 2004.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cadastro Central de Empresas (CEMPRE)**. Rio de Janeiro, 2010.

KERZNER, H. **Estratégia vista como projeto**. HSMManagement, v.90, janeiro-fevereiro, 2012.

KERZNER, H. **Gestão de Projetos: as melhores práticas**. Trad. Marco Antonio Viana Borges, Marcelo Klippel e Gustavo Severo de Borba. Porto Alegre: Bookman, 2002.

KERZNER, H. **Project management: A systems approach to planning, scheduling, and controlling**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1979.

LECY, J. D., VAN SLYKE, D. M. **Nonprofit Sector Growth and Density: Testing Theories of Government Support**. Journal of Public Administration Research and Theory. Oxford, May, 2012.

PAGE-JONES, MEILLER. **Gerenciamento de projetos: guia prático para a restauração da qualidade em projetos e sistemas de processamento de dados**. São Paulo, McGraw, 1990, P.240.

PROGRAMA GESTÃO TECNOLÓGICA, UNIVERSIDADE DE ANTIOQUIA. **Plano de Negócios**. Colômbia, 2008.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **A Guide to The Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide)**. Edição, 2008.

STRAUSS, ANSELM., CORBIN, JULIET. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VARELA, R. **Inovação empresarial: arte e ciência na criação de empresas empresas**. 2ª ed. Bogotá: Pearson Educação de Colômbia, 2001.

VOSS, C., TSIKRIKTSIS, N., FROHLICH, M. **Case research in operations management**. International Journal of Operations & Production Management, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.



PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS NÃO UNIVERSITÁRIAS

Thiago Henrique Almino Francisco¹ Pedro Antonio de Melo² Nilo Otani³

Recebido em 08/03/2012; Aceito em 15/06/12

RESUMO

O artigo versa sobre os aspectos que determinam a diferença entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Planejamento Estratégico a partir da percepção de Procuradores Institucionais de instituições privadas não universitárias localizadas no sul do estado de Santa Catarina. A digressão teórica elenca aspectos relacionados à LDB e sua contribuição com a expansão da educação superior, com as definições do PDI e do Planejamento Estratégico, e com as principais características e as possíveis relações entre os documentos. Para tanto, partindo do raciocínio indutivo, a pesquisa se apresenta sob a orientação de uma investigação acadêmica, baseada na documentação indireta com os dados coletados por meio de fontes bibliográficas e documentais, configurando-se como uma pesquisa básica, de caráter descritivo e explicativo e, quanto à abordagem do problema, uma pesquisa qualitativa. Os resultados permitem concluir, entre outros aspectos, que o Planejamento Estratégico se difere do PDI a partir de seu caráter estrutural, norteando sua construção e a implementação por meio de ações e políticas institucionais definidas pela estratégia da instituição, constituindo-se em um documento complexo e relevante e que dá origem à construção do PDI.

Palavras-chave: Educação Superior; Planejamento Estratégico; PDI.

ABSTRACT

The article turns on the aspects that determine the difference among the Institutional Development Plan and the Strategic Planning starting from the Institutional Procurators'

¹ Mestre em Administração – CAD/UFSC. E-mail: thiagohaf@engeplus.com.br

² Doutor em Engenharia da Produção – EPS/UFSC. E-mail: pedromelo@inpeau.ufsc.br

³ Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC/UFSC. E-mail: ni_otani@yahoo.com.br

of deprived institutions perception of located university students in the south of the State of Santa Catarina. The theoretical digression among aspects related to LDB and his contribution with the expansion of the higher education, with the definitions of the Institutional Development Plan and the Strategic Planning, with the main characteristics and the possible relationships among the documents. For so much, leaving of the inductive reasoning, the research comes under the orientation of an academic investigation, based on the indirect documentation with the data collected through bibliographical and documental sources being configured as a basic research of descriptive and explanatory character and, as for the approach of the problem it is a qualitative research. The results allow to end, among other aspects, that the Strategic Planning is differed of the Institutional Development Plan starting from its structural character, orientating the construction and the implementation of the plan through actions and defined institutional politics for the strategy of the institution, being constituted in a complex and relevant document and that it creates the construction of Institutional Development Plan.

Keywords: Higher Education; Strategic Planning; Institutional Development Plan.

I. INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil se expandiu de maneira considerável pelas ações da livre iniciativa, as quais estiveram amparadas nas contribuições constitucionais e, por conseguinte, nos direcionamentos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB (1996). Com o advento deste instrumento legal tornou-se possível a expansão de um segmento educacional substantivo para o crescimento de um País com francas possibilidades de expansão, atendendo as diversas classes sociais que constituíam uma demanda reprimida por educação superior.

No decurso desta expansão surgem diversos modelos institucionais que se consolidam no segmento da educação superior, com destaque para a contribuição das faculdades, escolas e institutos isolados que, com base nos dados do Censo de Educação Superior (2011), se constituem em quase 90% do número de instituições no contexto do segmento privado. O modelo contribuiu para a interiorização da educação superior no Brasil, norteador a expansão, permitindo a democratização do acesso, formação do cidadão e a contribuição social. Em contrapartida, surgem diversos aspectos que buscam regulamentar a oferta inserir este modelo institucional em um contexto estratégico.

O Planejamento Estratégico então deveria se posicionar como um instrumento norteador de ações e da construção da filosofia organizacional, direcionando a estruturação da identidade institucional, posicionando a instituição a partir de suas características e da percepção sobre as perspectivas de mercado. Porém, apesar da contribuição, o Planejamento Estratégico não se consolidou como método gerencial nas instituições isoladas, especialmente em função da experiência e formação dos gestores institucionais, predominantemente em áreas que não estavam relacionadas com a Administração.

Neste contexto, surge o Plano de Desenvolvimento Institucional que convergiu esforços para inserir as instituições em um contexto de expansão orientada, consolidando políticas e ações dentro de um escopo hermético, direcionado a atender aos pressupostos regulatórios e de avaliação. Com base nas orientações do Decreto Nº 5.773, de 09

de maio de 2006 e dos instrumentos de avaliação da educação superior, especialmente por intermédio do MEC (2006), a comunidade acadêmica passa a compreender o Plano de Desenvolvimento Institucional como um documento estratégico e relacionado à consecução de objetivos institucionais e educacionais.

Amparado nestes pressupostos, o artigo que se apresenta tem o objetivo de analisar, com base na percepção de procuradores institucionais do segmento privado não universitário do sul do estado de Santa Catarina, quais os aspectos que determinam a diferença entre o Planejamento Estratégico e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Para tanto, as contribuições teóricas apresentam aspectos alinhados a uma reflexão sobre a LDB e seus direcionamentos à expansão da educação superior, além de proporcionar um retrato do segmento privado não universitário, das características do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Planejamento Estratégico. Por derradeiro, traz contribuições metodológicas que determinam o processo de investigação realizado, apresentando os resultados no âmbito das instituições objeto de estudo, apresentando as diferenças que se constituem sob a estrutura dos dois documentos, além das considerações finais que propõem a continuidade da discussão.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES

A educação superior no Brasil é um instrumento de desenvolvimento social em voga na contemporaneidade, sobretudo pelas reflexões baseadas na necessidade de democratização do acesso pela expansão dos diversos modelos institucionais. Neste sentido, a iniciativa privada corrobora a essência e a identidade da educação superior no Brasil, se consolidando como um segmento alinhado com as políticas governamentais, promovendo a inclusão por meio do ensino da graduação, contribuindo com o desenvolvimento das estratégias nacionais para a educação superior.

As considerações de Oliven (2002) destacam a importância do estabelecimento da educação superior no Brasil que, apesar de tardia, foi preponderante para a consecução dos objetivos propostos ao sistema educacional brasileiro, destacado por Souza (2001). Este aspecto encabeça uma série de objetivos sociais e que estão amparados nos diversos instrumentos legais que regulam a educação superior, os quais permitiram fazer deste segmento um instrumento estratégico e de desenvolvimento social.

Por meio da contextualização de Souza (2001), percebe-se que a primeira “LDB”, Lei 4.054, de 20 de dezembro de 1961, instituiu as diretrizes e as bases iniciais para a educação nacional, consolidando um conglomerado de reflexões que culminou na consecução de uma série de objetivos educacionais. Este instrumento, tal como destaca Cardim (2010), trouxe diversos ensejos importantes ao modelo educacional brasileiro, propondo direcionamentos políticos, estratégicos e estruturais para uma educação que, à época, necessitava de importantes mudanças.

A lei referenciava a contribuição de órgãos colegiados, os quais proporcionavam um suporte ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) no processo de desenvolvimento das políticas educacionais voltadas à educação superior. Em linhas gerais, este instrumento foi a base da construção de uma proposta de educação superior e que se permeia até os dias contemporâneos. Apesar de contribuição, este instrumento foi revogado pela

Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, considerada um marco na reforma da educação superior no Brasil.

Por fundamento, este novo instrumento trouxe aspectos importantes para o estabelecimento das instituições, com orientações para os modelos universitários e que requeriam autonomia. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) então em vigência destacava que a autonomia das instituições universitárias estava determinantemente vinculada a unidade de patrimônio e administração, além da possibilidade de optarem pela construção de sua estrutura administrativa e das respectivas áreas de atuação acadêmica.

Tal como destaca Bittar, Oliveira e Morosini (2008), apesar de promulgada no regime militar, este instrumento legal delineou preposições importantes e que instituíam os primeiros padrões de efetividade no contexto de uma preponderante adequação institucional e administrativa. As características do instrumento estavam alinhadas ao pensamento ditatorial do governo, mas de certo modo contribuíram para um processo de expansão educacional, além de auxiliar nas primeiras ações relacionadas à inclusão, a democratização do acesso e a consolidação da iniciativa privada no contexto educacional.

No decurso da vigência do instrumento, apesar das diversas propostas delineadas para o sistema educacional brasileiro, o regime ditatorial cerceou diversas ações no âmbito das instituições, além de direcionar as atividades educacionais, especialmente na educação superior, para um segmento social elitista, impedindo possibilidades de democratização do acesso. As considerações de Souza (2001), Colombo e Cardim (2010) e Colombo e Rodrigues (2011) destacam que estes aspectos perduraram até a instituição da Carta Magna brasileira, em 1988, a qual trouxe importantes inovações para a educação superior.

Com diversos artigos que se relacionam com a educação superior, a Constituição Brasileira (1988) proporcionou uma construção democrática dos sistemas educacionais, sobretudo no sentido de contribuir com a estrutura e o estabelecimento de instituições em seus modelos públicos e privados. Desde que atendidas às considerações de qualidade propostas pela união, o segmento privado passa a ter uma oportunidade de se desenvolver com regras definidas, mas que ainda demandavam uma reflexão das instâncias reguladoras da educação superior.

Assim como destaca Bittar, Oliveira e Morosini (2008), estas reflexões foram polêmicas, e consumiram um período importante da história educacional do Brasil, tendo como base a LDB de 1968 e uma proposta inovadora que deveria consolidar finalidades e uma estrutura para a educação brasileira. Esta proposta, tal como destaca Frauches e Fagundes (2007), teve a intenção de contribuir para o estabelecimento da educação como um mecanismo de inclusão e de desenvolvimento, proporcionando um horizonte estratégico e ações educacionais para um país com oportunidades de expansão no âmbito econômico e social. A proposta em discussão, determinada um rompimento com o estado regulador destacado por Covac (2010), sobretudo no sentido de consolidar um ambiente autônomo e pautado no desenvolvimento da identidade institucional.

A partir destas orientações, em 1995 surge um instrumento preponderante ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, determinando os direcionamentos para diversas esferas educacionais por meio do delineamento do Conselho Nacional de Educação. A Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995 trouxe os primeiros aspectos de qualidade consolidados na reflexão da LDB de 1968, considerados preponderantes na consecução dos objetivos educacionais discutidos para o segmento superior.

Em 1996, após diversas discussões que surgem no contexto da educação desde os primeiros instrumentos legais da educação superior, surge o que foi considerado um instrumento inovador, determinando uma nova realidade para o segmento da educação superior e para a educação brasileira como um todo. A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 se ampara na proposta constitucional e institui uma série de orientações para o sistema educacional brasileiro, as quais foram discutidas e sistematizadas por Frauches (2000), Catani e Olivera (2000), Brzezinski (2000) e Souza (2001). Entre as principais características, estavam os aspectos arrolados a autonomia institucional, tanto para o segmento público quanto para o privado, determinando um processo de expansão, destacado por Garcia (2006) como sendo preponderante a democratização do acesso.

O novo instrumento, sobretudo para o segmento da educação superior, proporcionou o processo de inclusão e democratização do acesso, possibilitando a interiorização e o acolhimento de novidades técnicas e estratégicas aplicadas as universidades e as instituições isoladas. Tal como destaca Cury (2008), a nova Lei de Diretrizes e Bases trouxe grandes desafios a estrutura das instituições, determinando uma reflexão importante sobre a qualidade e a expansão, e que pôde ser identificado nas finalidades da proposta legal, discutidas por Dittadi (2008):

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, apud DITTADI 2008, p.45).

Com base em sua estrutura inovadora, especialmente nas diretrizes determinadas para a educação superior a partir das finalidades propostas, Ristoff (2008) destaca que o instrumento trouxe grandes desafios para a educação superior no Brasil, incorrendo na consolidação de políticas educacionais e na orientação de um plano decenal já tratado

nos instrumentos precursores da LDB de 1996. Em epítome, os principais aspectos e contribuições deste instrumento para a educação superior, com destaque para a forma obtida a partir de 1996, estão alinhados as possibilidades de construção de políticas educacionais, culminando na construção da identidade da educação superior no Brasil. Ainda no cerne das contribuições, a LDB também proporcionou a liberdade à livre iniciativa, a partir do estabelecimento de regras e preposições para o segmento educacional sob as perspectivas do mercado.

Este fator foi preponderante no decurso de expansão, já que os dados do INEP (2011) destacam que 75% das matrículas estão no segmento privado e quase 90% das instituições são credenciadas como institutos isolados. Apesar das contribuições, Mancebo (2008) destaca que diversas reflexões surgiram no decurso da vigência da lei, com destaque para a elitização e a inversão de valores na educação superior discutidos por Rodrigues e Dias (2010), para a regulação destacada pelo Decreto 5773/2006, por Barreyro e Rothen (2006), por Silva (2007) e por Santos (2008), e para a privatização, especialmente pelo surgimento dos estabelecimentos isolados e não universitários destacada por Ristoff (2008), por Cislighi (2008) e por Silva (2008).

2.1 O Segmento Privado Não Universitário: Faculdades, Institutos e Escolas Superiores

A partir das novas orientações propostas pela LDB (1996), diversos debates surgem para determinar direções para a educação superior brasileira, sobretudo no sentido de nortear um processo de expansão sustentável, por meio de novos padrões institucionais ou pela valorização dos modelos precursores do processo educacional no país. Neste sentido, Otani (2008) salienta que a reforma proporcionada pela LDB passaria a determinar um novo marco regulatório, recuperando as ações do estado normatizador e burocrático e posicionando a educação superior como um instrumento de desenvolvimento e inclusão social.

Por intermédio deste instrumento é que se desencadeou o que Garcia (2006) chama de liberalismo da educação superior, consolidando a atuação da livre iniciativa e promovendo o posicionamento do segmento privado como agente ativo na consecução do desenvolvimento do Plano Nacional da Educação – PNE. Promulgado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, o plano propôs uma série de metas para o desenvolvimento da educação superior, com as bases nos aspectos de qualidade e na intenção de democratizar o acesso dentro as perspectivas descritas pela OCDE (2010), atendendo acadêmicos entre a faixa etária de 18 a 24 anos.

O documento surge para direcionar a construção de um modelo institucional atento as necessidades da inclusão, já que tinha a intenção de consolidar um processo gerencial adequado e alinhado aos objetivos e finalidades propostas pela LDB (1996). A intenção principal, discutida por Otani (2008), seria a de fortalecer o modelo público, impedindo a mercantilização da educação superior, além de garantir a qualidade das ações acadêmicas e institucionais, determinando uma gestão democrática e participativa a partir da contribuição da comunidade acadêmica.

O segmento privado não universitário, formado pelas faculdades, escolas e institutos de educação superior que, tal como destaca Souza (2001), possuem cursos em

apenas uma ou poucas áreas do conhecimento, não se dedicam a pesquisa e atendem aos ensejos de formação para o mercado, que se apresenta sob a égide das contribuições de Rodrigues (2010) e Garcia (2011) como sendo substantivo à consecução de diversos objetivos educacionais vinculados ao processo de expansão, os quais também estão amparados em instrumentos legais sustentados na LDB de 1996. Este modelo contempla uma estrutura dinâmica e que atende aos ensejos sociais de modo rápido, com a capacidade de se adaptar ao ambiente de mercado, já que possui um modelo de gestão enxuto e com uma configuração burocrática menor do que o arquétipo público. Isso determinou discussões vinculadas à qualidade da educação ministradas nestas instituições, fato considerado o pilar das crises discutidas por Chauí (2003) e Groppo (2011), retratando o conflito de identidade que isso causou no segmento público da educação superior.

Não obstante a esta perspectiva Silva (2007) confirma as exposições de Garcia (2006), já que destaca o fato da nova LDB se tornar um instrumento norteador do processo de inclusão, democratização do acesso e expansão da educação superior. Seu surgimento foi considerado um fato relevante e descrito como ponto inicial do liberalismo educacional brasileiro, o qual foi responsável pela concepção de diversas instituições, sobretudo aquelas credenciadas como faculdades, institutos ou escolas isoladas.

O liberalismo da educação superior após a promulgação da LDB foi destacado por Garcia (2006), Hoper (2009) e Kleber e Trevisan (2010) como sendo um ponto fundamental para a consolidação do modelo institucional precursor da educação superior no Brasil. Neste momento, passam a surgir diversas oportunidades alinhadas às possibilidades de qualificação de profissionais para atender aos ensejos do mercado, além de permitir que o desenvolvimento sustentável do país estivesse pautado na proposta educacional, determinando uma competitividade importante à economia brasileira.

Com a expansão das possibilidades para o estabelecimento de instituições isoladas, o Plano Nacional da Educação trouxe objetivos que se consolidam no momento em que as instituições isoladas prestam suas contribuições. O empresariamento da educação superior, destacado por Souza (2007), trouxe oportunidades de atender às características sociais das diversas regiões do Brasil, promovendo o acesso, a democratização e a expansão, além de uma severa discussão sobre a qualidade na educação superior.

A partir deste processo de expansão, Garcia (2011) destaca a contribuição do segmento privado, ao proporcionar o atendimento das necessidades regionais ao se estabelecer em regiões que ensejavam por educação superior e que estavam atendidas por modelos públicos ou até mesmo elitistas. Neste sentido, as faculdades isoladas se estabelecem de modo a proporcionar a educação superior às diversas classes econômicas estabelecidas no Brasil, especialmente pelo fato de atender as necessidades sociais das diversas regiões nas quais estão inseridas.

Gracioso (2010) salienta que a contribuição deste segmento à educação superior foi substantiva para o acesso e a permanência, subsidiando a consecução de diversos objetivos vinculados ao Plano Nacional de Educação e proporcionando uma perspectiva de desenvolvimento social. Com o virtuoso processo de expansão de instituições com um modelo gerencial democrático, porém enxuto, dinâmico e apto a uma adaptabilidade requerida pela evolução social, o segmento privado não universitário é destacado por Barreyro (2008) como sendo preponderante ao atendimento de diversos objetivos delimitados à educação superior no Brasil.

Por fundamento, este modelo foi precursor da construção educacional no Brasil e atualmente, com base nos dados do INEP (2011) e Garcia (2011) atende a grande parte dos acadêmicos da educação superior, se estabelecendo em um mercado extremamente competitivo e atendendo a quase 90% do segmento privado no Brasil. Neste caso, caminhando de modo concomitante com as discussões sobre a qualidade da oferta educacional neste segmento, surgem instrumentos que contribuem de modo relevante para a estruturação gerencial. A contribuição da Lei do SINAES, promulgada em 2004 e, sobretudo do Decreto 5773/2006, cooperaram de modo a promover a estruturação de um modelo gerencial à este segmento, ofertando instrumentos que determinaram a eficácia nos processos operacionais da instituição e, até mesmo, estratégicos.

2.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional: eixos e contribuições para um segmento em expansão

As orientações ao processo de expansão da educação superior, mormente desenvolvidos pelos guias de livre iniciativa, passariam a obedecer a aspectos instituídos por um instrumento legal que determinava direcionamentos vinculados à avaliação, à regulação e a supervisão da educação superior. Ao processo de avaliação, instituem-se variáveis que determinam a efetividade das ações institucionais no processo avaliativo, interagindo com a regulação no sentido de orientar atos de autorização de cursos e credenciamento institucional, além de colaborar com a supervisão das instituições por meio de ações integradas entre as diversas autarquias e secretarias dos órgãos reguladores vinculados à educação superior no Brasil.

Com o advento da expansão proporcionada pela LDB (1996), diversos instrumentos surgiram no sentido de normatizar a atividade educacional e promover a consolidação da educação superior como instrumento de construção social. Amparado na proposta do Plano Nacional de Educação, sobretudo em seus objetivos, é que Souza (2007) destaca o segmento privado atuando de modo proativo, já que o principal objetivo em uma conjectura decenal estava no âmbito da inserção, contribuindo para o acesso de 30% dos jovens entre 18 a 24 anos na educação superior.

Isso fez com que a educação superior, em seu processo expansivo, se constituísse em um serviço, tal como ocorre nos países desenvolvidos, fortalecendo as relações produtivas no âmbito dos destaques de Souza (2007) e Esteves (2007), cooperando também com o desenvolvimento econômico e ensejando um modelo gerencial diferente do que até então se posicionava. Isso fez com que diversas ações surgissem para orientar uma nova construção gerencial, direcionando a oferta de educação superior dos diversos modelos institucionais, sobretudo da iniciativa privada.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), concebido pelo Decreto 3.860/2001 e sistematizado pelo Decreto 5773/2006, Frauches (2006) e Frauches e Fagundes (2007) se destaca sob a égide preponderante do posicionamento por meio de ações acadêmicas e administrativas coerente com a identidade institucional. Em geral, o documento surge para se tornar um mecanismo de auto-conhecimento da instituição, alinhado com a avaliação destacada pelo SINAES (2003), cuja estrutura central estaria baseada na construção, no desenvolvimento e no acompanhamento do PDI.

A construção deste documento, tal como destaca o “Projeto Fortalece” (2009), iniciativa do Ministério da Educação para fortalecer as competências da educação superior, se ampara em questões estratégicas, táticas e operacionais da instituição, diluindo as características de cada modelo institucional no âmbito de dez eixos que estão alinhados à proposta destacada por SINAES, descritos no Quadro I.

Quadro I: Eixos do PDI no âmbito de uma IES privada não universitária

EIXOS DA PROPOSTA DOCUMENTAL DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI – em uma IES do Segmento Privado Não Universitário	
Eixo	Característica
Perfil Institucional	Apresenta os dados de criação e desenvolvimento da Instituição, no contexto sócio-econômico de sua inserção regional
Projeto Pedagógico Institucional	Descreve a responsabilidade social da instituição e suas ações e programas, especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, bem como as políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, em conjunto com seus respectivos mecanismos de comunicação.
Implementação e desenvolvimento da IES	Informa os turnos de funcionamento de todos os cursos, a proposta de expansão institucional no âmbito da graduação, da especialização, além de informar o número de acadêmicos por turma em um curso previsto.
Organização Didático-Pedagógica da IES	Informa os parâmetros para seleção de conteúdos, elaboração de currículos, metodologia, políticas e práticas pedagógicas inovadoras, subsídio ao exercício profissional do acadêmico, políticas e incentivos às atividades acadêmicas e complementares.
Perfil do Corpo Docente e Técnico-Administrativo	Informa os critérios de seleção e contratação, requisitos de titulação, além das políticas para o desenvolvimento de pessoal na IES.
Organização Administrativa	Apresenta a estrutura organizacional da Instituição, identificando o órgão de direção, os colegiados da administração superior e básica e os órgãos suplementares e de apoio (se for o caso); com respectivas competências, atribuições, instâncias de decisão e as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos.
Infra-Estrutura Física e Instalações Acadêmicas	Informa a proposta estrutural da IES, a partir da observância aos aspectos de desenvolvimento estrutural a partir do atendimento dos requisitos necessários à proposta acadêmica da IES.
Atendimento de Pessoas com Necessidades Especiais	Descreve as políticas e adequações de infra-estrutura física, relativas à promoção da acessibilidade, atendimento prioritário, imediato e diferenciado para utilização, com segurança e autonomia total ou assistida, por pessoas portadoras de necessidades especiais.
Demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeira	Considera os critérios de coerência e factibilidade, demonstrar a Capacidade e a Sustentabilidade Financeira da Instituição, com base em seus cursos e programas, tendo em vista as receitas e despesas ao longo de todos os anos de vigência do PDI.

Fonte: Projeto Fortalece 2009

O PDI, tal como destaca Souza (2007) surge para contribuir no fomento de uma instituição alinhada aos pressupostos delineados por Robbins (2001), já que trata a instituição como um arranjo sistemático e como uma organização, com objetivos e finalidades alinhadas a uma perspectiva de resultado e desenvolvimento. Em sua estrutura, o Plano de Desenvolvimento Institucional leva a instituição a refletir sobre pontos e destacados por Saviani (1998) como sendo preponderantes à consecução de objetivos educacionais.

Dentro de seu escopo estrutural, também é um documento utilizado para o desenvolvimento da instituição em uma perspectiva temporal, sobretudo por meio do estabelecimento de objetivos e políticas factíveis para o período destacado pelo Decreto 5773/2006. No bojo de sua proposta, o Plano de Desenvolvimento Institucional ainda dá origem a uma série de atividades que preconizam o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de posicionamento da oferta educacional proposta pela instituição, absorvendo aspectos da característica do modelo institucional.

Nas faculdades isoladas, tal como destaca Santos (2008), do PDI se torna um roteiro aplicado à construção da identidade institucional, oferecendo subsídio para o entendimento das perspectivas do ambiente de atuação. Isso permite que a instituição delimite ações vinculadas ao seu contexto, atendendo ao mercado competitivo e complexo destacado por Esteves (2007), consolidando objetivos alinhados a sua proposta pedagógica e institucional, contribuindo com a estratégia da instituição.

Em linhas gerais, o PDI ainda se institui como parte do processo de regulação, reque-rendo uma estrutura pautada na factibilidade da proposta, prevendo e propondo políticas alinhadas à expansão e consolidação da instituição. Neste caso, Silva G. (2008) e Silva R. (2008) destacam que o Plano de Desenvolvimento Institucional se constitui em um mapa de ampliação do escopo e da estrutura institucional que, apesar de possuir um caráter temporal e proativo, não deve ser confundido com o Planejamento Estratégico.

2.3 O Planejamento Estratégico na Educação Superior

No segmento privado da educação superior, tal como destacado por Garcia (2011) e Colombo e Rodrigues (2011) e Rodrigues (2010), o Planejamento Estratégico surge para promover uma compreensão da complexidade organizacional deste segmento, especialmente pelo fato da intervenção estatal no modelo educacional brasileiro que requer constantes adequações no âmbito institucional. Desse modo, corroboram-se as contribuições de Braldrigde (1983) e Derek e Hammond (1989) que já discutiam o Planejamento Estratégico como mecanismo de consolidação institucional, considerando o instrumento uma forma de racionalizar o processo de gestão e otimizar recursos organizacionais, seguindo o raciocínio de Tousignat (1987) e Voos (2004).

Outros autores também discutem a importância do Planejamento Estratégico como mecanismo de construção institucional no âmbito da educação superior, com destaque para Vahl (1980) que considera o instrumento uma forma de consolidação do modelo gerencial proposto à uma instituição de alto grau de complexidade. De igual modo Meyer Junior (2004) destaca que o Planejamento Estratégico é uma forma de consolidar a racionalidade como instrumento gerencial, de tal modo que a condução das estratégias institucionais se amparem em papéis definidos e nas relações sociais que constituem o sistema de educação superior, sobretudo no Brasil.

Por fundamento, assim como destacam as contribuições de Cohen e March (1974) as instituições de educação superior se configuram em modelos distintos de acordo com sua concepção, chegando a apresentar modelos que se colimam de modo anárquico. Neste sentido o Planejamento Estratégico surge para alinhar o modelo proposto na observância das peculiaridades de cada tipologia institucional, sobrepondo características que requerem uma ação proativa dos gestores institucionais. Tal como destaca Mayer Junior (1991), o Planejamento Estratégico torna-se um mecanismo com a finalidade de orientar os objetivos e proporcionar a autonomia no processo gerencial, mesmo nas instituições que dependem da avaliação para se expandir.

Nesta conjectura, Meyer Junior (2004) salienta que o Planejamento Estratégico configura-se como um instrumento administrativo que, quando adotado de maneira sistemática contribui para promover a integração e a similitude de ações na instituição. Em sua estrutura, torna-se possível construir um retrato da organização com base em seus rumos, tendo a estrutura firmada a partir de requisitos estruturais do método adotado.

Com relação ao método, Marcelino (2002) e (2004) sugere um modelo para a aplicação no âmbito da educação superior, considerando as características que tornam o ambiente de atuação, com base no ponto de vista de Tachizawa e Andrade (2006), Machado (2008) e Garcia (2006), complexo e competitivo. Entre as principais, Marcelino (2004) destaca que o modelo deve conter em seu arcabouço um momento de discussão com base em formulários estruturados e construídos de modo a proporcionar uma idéia do que seria a dinâmica, de como se encontra o mercado da educação superior e que ofereça subsídios à compreensão das perspectivas futuras. Para tanto, o autor sugere que se utilize técnica do “*Brain-writing*”, sem a interação verbal entre a equipe para que não ocorram ruídos no processo.

No segundo momento ocorrem as interações, onde são discutidas as idéias apresentadas e os debates entre os grupos que vão dar origem a missão, a visão e aos princípios da instituição de educação superior. Este modelo se equipara aos direcionamentos de Pereira (2002) e Pereira (2010), que evidenciam o Planejamento Estratégico a partir do desenvolvimento de um conjunto de diretrizes, baseadas nos valores, na missão e na visão, também chamado por Lima (2009) de filosofia organizacional, determinante à construção do Planejamento Estratégico.

Marcelino (2004) destaca que a filosofia organizacional discutida por Lima (2009), serve de subsídio para a estruturação de um documento que possui diversas análises prospectivas e propositivas e que vai nortear as ações institucionais. Neste direcionamento, Marcelino (2004) e Pereira (2010) salientam que a construção das estratégias vai ter as bases nas diretrizes organizacionais traçadas a partir dos valores, da missão e da visão que, na educação superior devem se constituir em um instrumento norteador das ações acadêmicas e administrativas.

Com base nestas assertivas, o Planejamento Estratégico ainda deve consolidar uma análise ambiental, identificando os pontos fortes e fracos da instituição, além das oportunidades e ameaças que podem ser encontradas no decurso das atividades institucionais. Assim como nas evidências de Marcelino (2004), Tachizawa e Andrade (2006), Machado (2008) e Pereira (2010), isso permite que a definição dos objetivos e ações estratégicas seja confirmada a partir das orientações e das especificidades institucionais. Por fim, tal como destaca Marcelino (2004), o Planejamento Estratégico ainda deve conter uma prospecção de cenários e a orientação para a elaboração de planos e projetos, sugerindo,

a preparação de um orçamento, de um plano de ação, da implementação e do controle, além de um re-desenho organizacional, quando for o caso.

Em linhas gerais, estes são fatores que não são encontrados na estrutura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

3. MÉTODO DE PESQUISA

A proposta do artigo está amparada nas contribuições de Popper (1993), já que a problemática elencada parte de pressupostos alinhados ao processo de investigação científica, o qual é substantivo à construção do conhecimento. A estruturação da pesquisa, se ampara em um métodos de análise e abordagem dos objetos de estudo no decurso da proposta de Lakatos e Marconi (2003), já que busca-se, com a pesquisa, ofertar contribuições à uma determinada comunidade.

No contexto do método, optou-se pelo raciocínio indutivo, pois a proposta do artigo se confirma no fato de estar alinhada com as contribuições de Gil (1999), tendo as generalizações amparadas em bases concretas e assaz confirmadas, já que ambas as instituições estudadas apresentam experiências comprovadas com o Plano de Desenvolvimento Institucional e com o Planejamento Estratégico.

A abordagem metodológica esta delineada em consonância com os objetivos propostos, sobretudo no sentido de orientar o processo de investigação relacionado com a construção da produção. Nesta perspectiva, alinham-se as contribuições de métodos que sustentam a preposição do artigo, as quais estão sustentadas nas classificações propostas por diversos autores. Dentre eles, destacam-se as contribuições de Souza, Fialho e Otani (2007) que classificam a pesquisa científica a partir de parâmetros instituídos e que orientam o processo de construção do conhecimento.

Quando a classificação, a investigação configura-se como sendo uma pesquisa acadêmica, pois, com base nas orientações de Souza, Fialho e Otani (2007), está alinhada ao contexto da educação superior, propondo conhecimentos ao segmento das instituições isoladas e que, conforme Machado (2004), requerem contribuições no escopo gerencial. No âmbito da técnica empregada, ainda segundo Souza, Fialho e Otani, (2007), a pesquisa utiliza-se da documentação indireta, tendo seus dados coletados a partir de fontes bibliográficas e documentais, utilizando dados secundários das instituições pesquisadas. Utiliza-se, também, da documentação direta, tendo em vista a investigação realizada junto a profissionais que atuam no contexto gerencial da instituição, contribuindo na construção dos dados primários, destacados por Lakatos e Marconi (2003) como sendo preponderantes ao processo de pesquisa.

Já quanto à natureza, a investigação é classificada como uma pesquisa básica, já que conforme Silva e Menezes (2005) parte de pressupostos vinculados a construção de novos conhecimentos, relevantes e uteis para o processo gerencial da educação superior, sobretudo no âmbito da livre iniciativa. No âmbito dos objetivos, a pesquisa configura-se como sendo descritiva e explicativa, pois, assim como descrevem Zapelini e Zapelini (2007) e Gil (2008), a intenção está vinculada a descrição e a explicação dos aspectos que esclarecem as diferenças entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Planejamento Estratégico em instituições de educação superior que atuam no contexto da livre iniciativa, credenciadas como faculdades isoladas.

No âmbito da abordagem do problema, e tendo como base as contribuições a pesquisa classifica-se como sendo qualitativa, pois tem a intenção de compreender a dinâmica da utilização dos documentos institucionais e qualificar os aspectos que diferenciam o PDI do Planejamento Estratégico. Por fim, utilizando-se de um roteiro das considerações de Triviños (2006), a investigação utiliza-se de um método não estruturado e não disfarçado de entrevista, já que é fundamental para delinear os propósitos do estudo aos respondentes, com o objetivo de identificar e discutir os aspectos que esclarecem as diferenças entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Planejamento Estratégico sob a ótica dos Procuradores Institucionais de duas instituições localizadas no sul do estado de Santa Catarina e credenciadas como faculdades isoladas, privadas e com fins lucrativos.

4. A ESCOLHA DAS INSTITUIÇÕES E O RESPECTIVO PAPEL DO PROCURADOR INSTITUCIONAL

Na educação superior, sobretudo por meio das contribuições da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), a livre iniciativa foi responsável por ações de expansão, além de promoveu a democratização do acesso e a interiorização da educação superior por intermédio das instituições e de cursos. Especialmente no âmbito institucional, Garcia (2011) destaca que a expansão foi significativa ao ponto de incluir uma grande massa da força de trabalho operacional do Brasil na educação superior, mas o que ainda não é suficiente para suprir as demandas educacionais de um país em desenvolvimento.

Neste sentido, Souza (2007) destaca que as contribuições da livre iniciativa modificaram a estrutura educacional no Brasil, especificamente por intermédio das faculdades isoladas, dos institutos e das escolas superiores que, conforme instruções do Decreto 5773/06 são instituições que atuam em uma determinada área do conhecimento com propostas curriculares que atendam ao mercado e as necessidades sociais de seu entorno. Dentro deste contexto, Neves (2002) salienta que esta contribuição está relacionada com o desenvolvimento social proporcionado pela iniciativa privada atuante na educação superior, o que é consolidado por Rodrigues (2010) que destaca os números representativos do segmento privado desde o liberalismo proporcionado pela LDB e destacado por Neiva e Collaço (2006).

No estado de Santa Catarina a expansão acompanhou a tendência e se consolidou por intermédio da iniciativa privada, a qual atende grande parte dos municípios catarinenses, além de contribuir para o acesso e a inclusão de uma série de acadêmicos oriundos do ensino médio, além de proporcionar a interiorização da educação superior, tal como destacam os dados do INEP (2011). Com destaque, para as instituições privadas não universitárias que estão associadas à Associação das Mantenedoras Privadas do Estado de Santa Catarina (AMPESC), as quais se direcionam para atender as demandas sociais que se apresentam de acordo com características regionais do entorno em que se localizam as 56 instituições associadas.

Dentre elas, as duas instituições objetos de estudo localizam-se no sul do estado de Santa Catarina e apresentam números diferenciados no contexto dos indicadores de qualidade da educação superior propostos pelo Ministério da Educação. A Instituição A,

localizada no município de Capivari de Baixo, apresenta o conceito máximo no Índice de Diferença de Desempenho (IDD), obtido a partir da participação dos acadêmicos do curso de Administração no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) do ano de 2009, o que mostra uma aderência importante entre os projetos pedagógicos e o Plano de Desenvolvimento Institucional.

Já a Instituição B localiza-se em Criciúma e possui o maior conceito no Índice Geral de Cursos da região sul do estado, fato divulgado pelo INEP no início do ano de 2011, com destaque para suas ações acadêmicas e administrativas que confirmam a importância de seu Plano de Desenvolvimento Institucional e de seu Planejamento Estratégico. Ambas as Instituições possuem dez anos de experiência em educação superior, entrando no decurso do terceiro Plano de Desenvolvimento Institucional, sendo que a Instituição A também passa, atualmente, pela primeira revisão de seu Planejamento Estratégico. No bojo do desenvolvimento técnico e operacional, as duas instituições contam com a contribuição de um Procurador Educacional Institucional (PI), que foi devidamente instituído com base nas contribuições da Portaria Normativa Nº 23, de 01 de dezembro de 2010 e que estão inseridos de modo direto no contexto do desenvolvimento do PDI e do Planejamento Estratégico de ambas as Instituições.

Tanto na Instituição A, como na B, o Procurador Educacional Institucional tem a função de manter os dados institucionais atualizados junto ao Ministério da Educação, atuando como um interlocutor das ações institucionais entre os órgãos responsáveis pela avaliação da educação e as Instituições. Além disso, este profissional, em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), é responsável pelo acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional, fornecendo informações aos respectivos diretores sobre o cumprimento de seus objetivos e de suas políticas, além de estarem inseridos no contexto das ações estratégicas das Instituições.

4.1 *Plano de Desenvolvimento Institucional e Planejamento Estratégico: A experiência das instituições objeto de estudo*

O Plano de Desenvolvimento Institucional tornou-se um documento norteador das ações institucionais a partir da proposta do Decreto 3860/2001 que instituiu uma estrutura documental alinhada ao processo avaliativo, sem a obrigatoriedade da relação entre o documento e a avaliação institucional. À época, por intermédio da Portaria MEC 2.505, de 06 de dezembro de 2001, a Instituição “A” tinha o seu primeiro PDI aprovado pelo Ministério da Educação, o qual passou por diversas revisões e atualizações até a conclusão do documento atual.

No decurso de seu desenvolvimento, o PDI da Instituição “A” apontou para um posicionamento vinculado a área das ciências sociais aplicadas, construindo uma identidade alinhada aos ensejos sociais do município em que se instalou. A partir da proposta do Decreto 5773/2006, a Instituição alinhou seu Documento para que os objetivos e políticas atendessem aos desígnios da avaliação institucional, fator determinante ao processo de expansão da instituição. Isso permitiu que a Instituição pudesse operacionalizar sua expansão de acordo com as políticas determinadas no PDI, as quais estavam alinhadas às ações estratégicas e, de acordo com seu procurador institucional, foram instituídas com os “olhos” no Planejamento Estratégico.

No decurso de seu desenvolvimento, tal como destaca seu atual Plano de Desenvolvimento Institucional, a Instituição A se estruturou a partir de uma série de políticas destacadas nos seus três planos consolidados e aprovados pelo órgão máximo da Instituição, o Conselho Superior. Além disso, o documento ainda serviu de base para um cruzamento de informações com o Planejamento Estratégico que instituiu ações em um horizonte de dez anos e passa pela primeira revisão no ano de 2011.

O Planejamento Estratégico, a partir das contribuições do Procurador Educacional Institucional da Instituição “A”, foi à base para a construção do primeiro PDI e de suas respectivas atualizações, fato que alinhou o plano à missão e a visão da instituição, incluindo e relacionando as ações estratégicas com as políticas institucionais para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Neste sentido, a Instituição “A” tem o PDI como sendo um documento que se origina do Planejamento Estratégico, já que engloba as diretrizes organizacionais traçadas sob as considerações de Pereira (2010), além de orientar a construção de políticas institucionais de acordo com as necessidades da avaliação institucional e com as demais diretrizes determinadas pelo Decreto 5773/2006.

Ao considerar a revisão do planejamento estratégico que acontece no ano de 2011 na Instituição “A”, percebe-se que PDI tem sido um documento que contribui no momento em que apresenta um conjunto de ações validadas no processo de avaliação interna, culminando em relatórios que promovem orientação sobre o desenvolvimento das políticas institucionais, as quais tem relação com as ações estratégicas. Desse modo, além de fornecer um indicativo de eficácia institucional e pedagógica, o PDI também apresenta um retrato concreto sobre a consecução das ações estratégicas elencadas no decurso do Planejamento Estratégico da Instituição. Destarte, o PDI configura-se como sendo um documento que dá suporte para o Planejamento Estratégico na perspectiva da gestão acadêmica e institucional.

A Instituição “B”, credenciada no ano de 2000, passou pelo processo de credenciamento institucional no ano de 2010 e teve seu terceiro PDI validado pelas comissões de especialistas do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) pelo Relatório de Avaliação do ano de 2010. Isso demonstra a proposta de expansão dentro de apenas uma área de atuação, se posicionando como uma instituição de nicho, consonantes as considerações de Garcia (2006) e Kleber e Trevisan (2010). Dentro de suas políticas destacadas no PDI, a Instituição “B” preza pela qualidade das ações acadêmicas em uma área de atuação, promovendo a inclusão com qualidade, a partir das observâncias das características regionais.

Atualmente a Instituição “B” está em fase de implantação de seu terceiro PDI, com vigência até o ano de 2015, o qual possui políticas que vão além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contando com a contribuição das respostas da revisão de seu Planejamento Estratégico que aconteceu no ano de 2007. Para o Procurador Educacional Institucional da Instituição “B”, o PDI se configura como um documento alinhado à construção da identidade institucional, de acordo com a proposta do Decreto 5773/2006, atendendo a aspectos operacionais e absorvendo as ações estratégicas descritas no Planejamento Estratégico da Instituição.

Na Instituição “B” o Plano de Desenvolvimento Institucional passa a ganhar notoriedade no contexto institucional a partir de 2007, momento no qual houve o que se chamou de “transição gerencial”. Neste processo diversos pontos foram considerados, sobretudo uma revisão dos eixos do PDI, de seu Planejamento Estratégico e a implanta-

ção da avaliação institucional no âmbito do SINAES. Isso fez com que a comunidade acadêmica pudesse, de fato, se apropriar também do Planejamento Estratégico, consolidando as diretrizes organizacionais da Instituição.

Com base nas contribuições do Procurador Educacional Institucional, a Instituição “A” tem no PDI um documento auxiliar ao Planejamento Estratégico, mas construídos em momentos diferentes e com funções díspares, visto que o primeiro atende a requisitos operacionais de regulação e o segundo posiciona a Instituição em seu contexto.

4.2 Esclarecendo as Diferenças

No contexto da educação superior, com base nas contribuições de Silva R. (2008), percebe-se que ainda é difícil conceber os aspectos que diferenciam o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Planejamento Estratégico, sobretudo em função ao apelo estratégico que o PDI possui no âmbito das instituições isoladas. Isso confirma uma tendência no âmbito das faculdades que, a partir das orientações de Garcia (2006), Kleber e Trevisan (2010) e Colombo e Rodrigues (2011), necessitam de conhecimentos alinhados às práticas gerenciais e utilizam-se do PDI como um instrumento norteador das ações, especialmente pelo fato de seus gestores, na grande maioria, não possuírem os devidos conhecimentos para a gestão de uma instituição de educação superior.

Ainda considerando a necessidade deste conhecimento relacionado ao processo de gestão institucional, Machado (2008) destaca que o PDI se coloca no contexto destas instituições como sendo fundamental para a compreensão de um cenário e do escopo de ações que podem ser consideradas estratégicas em um determinado espaço de tempo. As intenções do documento estão em constituir e integrar o sistema avaliativo em voga, tornando-se um instrumento operacional de intentos estratégicos, mas não ao ponto de considerá-lo um documento de Planejamento Estratégico.

As considerações de Souza (2007) destacam a semelhança dos documentos ao ponto de serem confundidos em diversas ações, sobretudo nas que estão relacionadas com as atividades que conduzirão ao cumprimento da missão institucional sob a orientação do processo avaliativo. Neste caso, amparado nas contribuições da Portaria 300, de 30 de janeiro de 2006, Souza (2007) traz evidências de que o Plano de Desenvolvimento Institucional é um instrumento de gestão que considera a identidade institucional, as formas de construção de conhecimento e sua filosofia organizacional, além da missão e das atividades acadêmicas propostas por um interregno temporal.

A partir destes pressupostos, considerando a experiência no âmbito das instituições objeto de estudo, percebe-se que o PDI de ambas caminha para as diretrizes propostas pelo MEC (2004), no documento norteador da avaliação da educação superior. Em geral, assim como destaca Silva (2008), o PDI é um documento que alinha a gestão institucional aos pressupostos da gestão acadêmica, confirmando os direcionamentos do MEC (2004) no instrumento com diretrizes para a avaliação de instituições de educação superior que destaca os seguintes termos:

No que se refere às instituições, com impacto em todo o sistema de supervisão, o procedimento central é a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O PDI se constitui compromisso da instituição com o Ministério da Educação a ser apresentado pela mantenedora. O PDI deve

considerar a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, definindo claramente os procedimentos relativos à qualificação do corpo docente, inclusive quanto a eventuais substituições, assim como o regime de trabalho, o plano de carreira, a titulação, a experiência profissional no magistério superior e a experiência profissional não acadêmica, levando em conta as condições (MEC 2004, p. 35).

Considerando a experiência das instituições pesquisadas, ambas tem no PDI um documento flexível e relacionado com os pressupostos gerenciais e estratégicos, sendo parte de uma construção que emana do Planejamento Estratégico. Neste caso, mormente fundamentadas na flexibilidade do documento, as instituições apresentam um diferencial em sua estrutura e em seu processo gerencial, utilizando o Planejamento Estratégico como base para a concepção do PDI. Em linhas gerais, as instituições tem no Plano de Desenvolvimento Institucional uma base de informações alinhadas aos resultados da avaliação externa, articulando-se com as políticas institucionais de acordo com as orientações do MEC (2006), estruturando considerações relacionadas às dimensões propostas pela avaliação em uma estrutura determinada pelo SINAES (2009).

Já ao considerar o Planejamento Estratégico, os resultados da investigação mostram que as diferenças que se apresentam com relação ao PDI ficam explícitas no momento em que existe a compreensão da estrutura e do referencial para o desenvolvimento do Planejamento Estratégico. Desde sua concepção, a instituição “A” possui seu planejamento delineado por um período temporal e que, atualmente, passa por uma revisão, contribuindo de modo a oferecer informações para a constituição do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Na instituição “B”, o Planejamento Estratégico passou por uma revisão no ano de 2007 e se apresenta como sendo o referencial do processo de gestão institucional, considerando uma estrutura que não está relacionada com as dimensões e eixos propostos à construção do PDI. Em geral, assim como na Instituição “A”, a estrutura do Planejamento Estratégico está pautada nas contribuições de Marcelino (2002) e Marcelino (2004). Isso permite que o Planejamento Estratégico se torne fonte de informação para a implementação, o acompanhamento e a revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional, o que faz do PDI um documento adjacente ao planejamento.

Em síntese, no âmbito das instituições pesquisadas, o Planejamento Estratégico traz uma análise de cenários que se direciona a constituição da filosofia organizacional destacada por Lima (2009) e que deve compor o PDI, mas tem sua concepção em momentos distintos e com uma estrutura diferente do Plano de Desenvolvimento Institucional. No decurso desta construção, o Planejamento Estratégico também considera uma análise ambiental, elencando pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades, sendo que a resultante deste estudo vai promover a construção das políticas descritas no Projeto Pedagógico Institucional, que de acordo com o MEC (2006), é parte da estrutura do PDI.

As discussões resultantes da análise ambiental seguem a estrutura proposta por Marcelino (2002), já que utilizam as discussões sobre os pontos fortes, fracos, as ameaças e as oportunidades para construir os objetivos estratégicos e o planejamento de um cenário dentro do horizonte estratégico proposto. Enquanto o PDI, sob a égide do Decreto 5773/2006, se estrutura em um período quinquenal, o Planejamento Estratégico tem seu caráter temporal definido pelas Instituições, sobretudo a partir das perspectivas traçadas na análise de cenário, fato que se configura como sendo uma das possíveis diferenças relacionadas com Plano de Desenvolvimento Institucional.

Além destas, outras diferenças se apresentam entre o Planejamento Estratégico e o Plano de Desenvolvimento Institucional, com destaque para a definição das estratégias, a possibilidade e o direcionamento para a construção de projetos que consideram as Instituições como organização, o orçamento estratégico e um plano de implantação alinhado com o horizonte estratégico traçado pelas Instituições. Toda esta estrutura está ornada à contribuição com o PDI, configurando o Plano de Desenvolvimento Institucional como uma ferramenta que se estrutura a partir das informações construídas no Planejamento Estratégico, o qual deve ser considerado um processo complexo e extenso, enquanto o Plano de Desenvolvimento Institucional, com base na sua constituição e concepção legal, tem um caráter pragmático e operacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, passou por um vertiginoso processo de expansão por meio da flexibilidade preponderante ensejada pelos instrumentos legais baseados na LDB. O segmento privado não universitário, constituído pelas faculdades isoladas, institutos e escolas superiores, se aproveitou desta oportunidade, promovendo a expansão, a interiorização e práticas que, durante o início dos anos 2000, estiveram amparadas em premissas alinhadas a democratização do acesso.

É imperativo afirmar que a contribuição deste segmento foi relevante para a consolidação da educação superior como instrumento de construção e desenvolvimento social, sobretudo a partir do atendimento a uma demanda necessitada por educação superior. No contraponto de Fávero (2006), as instituições credenciadas sob a orientação desta categoria administrativa se consolidaram na observância de pontos relacionados ao acesso, mas ensejavam aspectos gerenciais que consolidassem um modelo de gestão apropriado ao segmento de atuação.

Este modelo institucional, tal como destaca Machado (2004), além de atuar sob um forte aparato regulatório, passou a buscar novos instrumentos que proporcionassem uma contribuição gerencial e estratégica no rumo da expansão e consolidação. Algumas se utilizaram do Planejamento Estratégico, enquanto outras buscaram outras formas de se posicionar, considerando a formação e a experiência dos gestores que, em muitas vezes, não tem relação com a Administração.

Em consonância com este fato, surge a Lei do SINAES (2004) que institui a avaliação como mecanismo gerencial e consolidou o PDI como instrumento norteador das ações institucionais, contribuindo, inclusive, com a estratégia da instituição já que sua estrutura, por intermédio do Decreto 5773/06, passaria a exigir a filosofia organizacional descrita por Lima (2009). As instituições concebidas a partir de um Planejamento Estratégico passaram a utilizar-se do Plano de Desenvolvimento Institucional para acompanhar seu desenvolvimento, tendo no PDI um instrumento operacional e pragmático. Enquanto outras instituições buscaram compreender o Plano como sendo o “planejamento estratégico” da instituição, sem um fundamento concreto para tal aspecto.

Mormente fundamentado nestes pressupostos é que a produção buscou elucidar as diferenças entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Planejamento Estratégico, tendo como objeto de estudo duas instituições de educação superior credenciadas

como faculdades isoladas e localizadas no sul do estado de Santa Catarina. Com base na investigação pode-se inferir que as diferenças, apesar de tênues, estão centradas na estrutura documental do PDI, no método utilizado no processo de Planejamento Estratégico e na experiência das instituições com o processo gerencial, salientando que deve-se considerar os pontos de convergência entre os dois instrumentos.

Em ambas as Instituições pode-se perceber que o PDI é um documento que, estruturado sob o broquel do Planejamento Estratégico e surge para atender as determinações dos órgãos reguladores da educação superior, fato diretamente relacionado com a avaliação institucional. Em sua estrutura, o Plano de Desenvolvimento Institucional se apresenta como sendo um documento de caráter pragmático e direcionado a um período temporal definido por decreto, consolidando a evolução institucional sob a orientação de eixos que atendem as demandas do Ministério da Educação.

Já o Planejamento Estratégico é um processo complexo e reflexivo e que permite à instituição construir uma identidade pautada na compreensão de perspectivas. Neste sentido, pode-se afirmar que o Planejamento Estratégico constrói a identidade institucional por meio de um estudo baseado em perspectivas e de caráter prospectivo, estruturando contribuições no horizonte temporal determinado pelas Instituições. Entre outros aspectos, as principais contribuições do Planejamento Estratégico estão fundamentadas em métodos participativos de discussão, as quais estão alinhadas com um referencial que vai além dos eixos propostos à construção do PDI, fazendo do documento um instrumento de gestão vinculado aos ensejos de um modelo gerencial maduro e atento as necessidades do contexto no qual as Instituições estão inseridas.

Destarte, o artigo apresenta uma reflexão que não tem a intenção de esgotar o tema, mas sim proporcionar a abertura de uma discussão que esteja comprometida em entender as tênues diferenças que se apresentam no contexto destes dois documentos relevantes à consolidação do processo de expansão da educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

ANSOFF, Igor H.. **A nova estratégia empresarial**. São Paulo: Atlas, 1991.

BALDRIDGE, J. Victor. *Strategic planning in higher education: does the emperor have any clothes?* In BALDRIDGE, J. Victor.; DEAL, T. **The Dynamics of Organizational Change in Education**, Berkeley: McCutchan, 1983.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC). Brasília: 2008.

BARREYRO, Gladys; ROTHEN, José Carlos. **SINAES contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior. Brasília: 2008.

BRAGA, Ryon. **Análise setorial do ensino superior privado no Brasil:** tendências e perspectivas. São Paulo: Hoper. 2009.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto 3.860 de 09 de julho de 2001.** Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Acesso em: 10/04/2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>.

BRASIL. **Decreto 5773 de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Acesso em 10/04/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm.

BRASIL. **Instrumento de análise do PDI atualizado.** In: Projeto Fortalece – Fortalecendo as competências dos profissionais da educação superior. Florianópolis. CDROM. 2009.

BRASIL. **Lei 4.054, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acesso em: 10/06/2011. Disponível em: <http://www.pfc.unesp.br/~lizarata/LDB%204024-61.pdf>.

BRASIL. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Acesso em 10/06/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm.

BRASIL. **Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Acesso em: 01/06/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Acesso em 10/04/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. 1996.

BRASIL. **Portaria Nº 300, de 30 de janeiro de 2006.** Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Acesso em: 11/04/2011. Disponível em: <http://www.einsteinlimeira.com.br/comissoes/cpa/arquivos/legislacao/Portaria%20n.%20300%20de%2030%20de%20janeiro%202006.pdf>

BRASIL. **Portaria Normativa 01, de 10 de janeiro de 2007.** Acesso em 01/06/2011. Disponível em: http://www.cpa.uem.br/Download/26jun4-PORT_1-07-MEC.pdf

BRASIL. **Portaria normativa Nº 23 de 01 de dezembro de 2010.** Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Acesso em: 12/04/2011. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf>.

BRZEZINSKI, Íria. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2000.

CARDIM, Paulo A. Gomes. Os caminhos percorridos na gestão educacional e suas tendências. IN: CARDIM, Paulo A. Gomes; COLOMBO, Sonia Simões. **Nos Bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro.** São Paulo. Artmed. 2010.

CATANI, Afrânio. Mendes., OLIVEIRA, João. Ferreira. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas.** Petrópolis/RJ:Vozes, 2002.

CHAUÍ, Mariléia. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação, n.24, p.5-15, set/dez.2003.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** 258f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis. 2008.

COHEN, March.; MARCH, James G. **Leadership and Ambiguity.** The American College President. 2ed Boston: Harvard Business School Press, 1974.

COLOMBO, Sonia Simões. RODRIGUES, Gabriel Mario. **Desafios da gestão universitária contemporânea.** São Paulo. Artmed. 2011.

COVAC, José Roberto. As políticas educacionais e seu impacto na gestão das instituições de ensino superior. IN: CARDIM, Paulo A. Gomes; COLOMBO, Sonia Simões. **Nos Bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro.** São Paulo. Artmed. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. IN: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior. Brasília: 2008.

DEREK, Abell. HAMMOND, John S. **Planeación estratégica de mercado: problemas y enfoques analíticos.** Ed. CECOSA. México. 1989.

DITTADI, Jair Roberto. **Práticas de controladoria adotadas no processo de gestão de Instituições de Ensino Superior estabelecidas no Estado de Santa Catarina**. Dissertação. (Mestrado). 210 fls. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, 2008.

ESTEVES, P.C.L. **Fatores determinantes de mudanças na estrutura competitiva do sistema de ensino superior de Santa Catarina**. Tese. 154f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR: 2006.

FRAUCHES, Celso. Costa. (Org.). **LDB Anotada e Legislação Complementar**. Marília: Consultoria de Administração, 2000.

FRAUCHES, Celso. **Decreto ponte ou decretão: anotações preliminares**. Brasília. ILAPE/ABMES. 2007.

FRAUCHES, Celso.C.; FAGUNDES, Gustavo. M, **LDB Anotada e Comentada e Reflexões sobre a Educação Superior**. 2 ed. Brasília: 2007.

GARCIA, Mauricio. **Cenários e desafios para atingir 10 milhões de alunos na educação superior**. Trabalho apresentado no IV Congresso brasileiro da educação superior particular. Salvador. 2011.

GARCIA, Mauricio. **Gestão Profissional em Instituições Privadas de Ensino Superior: um “guia de sobrevivência” para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais**. Brasil: Hoper, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRACIOSO, Alexandre. Relacionamento e construção da imagem institucional. IN: CARDIM, Paulo A. Gomes; COLOMBO, Sonia Simões. **Nos Bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. São Paulo. Artmed. 2010.

GROPPO, Luís Antonio. **Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP. vol. 16, n. 1, pp. 37-55. 2011.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

INEP/MEC. **Relatório final da comissão de avaliação externa da Faculdade de Ciências Econômicas da Região Carbonífera**. Secretária da Educação Superior. Brasília. 2010.

KLEBER Klaus; TREVISAN Leonardo. (Org). **Produzindo capital humano**. O papel do ensino superior privado como agente econômico e social. São Paulo, Cultura: 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Jerônimo. **Teorias Organizacionais**. Curso de Pós-Graduação em Gestão Empresarial das Faculdades Associadas de Santa Catarina - FACIERC. De 10.10 à 11.10.2008. 20 fls. Notas de aula. 2008.

MACHADO, Eduardo Luis. **Gestão Estratégica para instituições de ensino superior privadas**. 1 ed. – São Paul: FGV Editora 2008.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. IN: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior. Brasília: 2008.

MARCELINO, Gileno F. **Planejamento estratégico em gestão universitária: o caso da FA/UnB II**. Trabalho apresentado no VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

MARCELINO, Gileno F.(Org.); **Gestão Estratégica de Universidade**. 1 ed. Brasília: Editora UNB, 2004.

MEC. **Avaliação externa de instituições de educação superior**: diretrizes e instrumento. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: 2006.

MEC. **Portaria Nº 2.505, de 06 de dezembro de 2001**. Publicada no Diário Oficial da União de 6 de dezembro de 2001.

MEYER JÚNIOR., Vitor. Planejamento estratégico: uma renovação na gestão das instituições universitárias. In: **Temas de administração universitária**. Florianópolis: NUPEAU, OEA/UFSC, 1991, p.53-69.

MEYER JÚNIOR, Vitor. Planejamento Universitário: Ato Racional, Político ou Simbólico – Um estudo de Universidades Brasileiras. In: 28º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós -graduação em Administração – ENANPAD, 25 – 29 set. 2004. Curitiba. **Anais**. ANPAD, 2004.

MINTZBERG, Henry. **The rise and fall of strategic planning**. New York: Freeman, 1994.

NEIVA, Claudio Cordeiro. COLLAÇO, Flávio Roberto. **Temas atuais de educação superior**. ABMES Editora. Brasília: 2006.

NEVES, Lúcia Maria. **O empresariamento da educação.** Novos Contornos do Ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Editora Xamã, 2002.

OCDE. **Education at a glance: OCDE indicator.** Organization for economic co-operation and development, 2010.

OLIVEN, Arabela Campos.. **Histórico da educação superior brasileira.** In SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord).A educação superior no Brasil. Porto Alegre, IESALC/ CAPES/UNESCO.2002.

OTANI, Nilo. **Universidade empreendedora: a relação entre a Universidade Federal de Santa Catarina e o Sapiens Parque.** 2008. 216 f.Tese (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PEREIRA, Mauricio. Fernandes. **O Processo de Construção do Planejamento Estratégico através da Percepção da Coalizão Dominante.** Florianópolis, 2002. 294 f.Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

PEREIRA, Mauricio Fernandes. **Planejamento estratégico: teorias, modelos e processos.** 1ed. São Paulo:Atlas, 2010.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1993.

RIGBY, Daniel. Management Tools and Techniques: a Survey. In. **California Management Review**, Vol. 43, no 2, winter 2001, pp. 139 – 160.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil -10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. IN: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Grupo de Trabalho Políticas de Educação Superior. Brasília: 2008.

ROBBINS, Stephen P. **Administração:** Mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva 2001.

RODRIGUES, Gabriel Mario. DIAS, Saulo Souza. O entendimento do mercado como sucesso do empreendimento educacional. IN: CARDIM, Paulo A. Gomes; COLOMBO, Sonia Simões. **Nos Bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro.** São Paulo.Artmed. 2010.

RODRIGUES, Gabriel Mario. **Imagem do ensino superior.** In: Seminários ABMES. Da proposta à ação; estratégias para melhorar a imagem do ensino superior particular e atrair alunos. 2010.

SANTOS, Sérgio Ricardo Bezerra dos. **O Balanced scorecard como instrumento de gestão à luz dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Dissertação (Mestrado). 182fls. Programa de Pós-Graduação Multiinstitucional e Inter-regional em Ciências Contábeis. Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. João Pessoa, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Editora Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 1998.

SILVA, Edna Lúcia de; MENEZES, Estera Muszkat **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. UFSC, revista atualizada - 4ª ed. Florianópolis, Brasil. 2005.

SILVA, Gustavo Javier Castro. **O ensino superior privado: o confronto entre lucro, expansão e qualidade**. 2008. 282f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SILVA, Renato. **Balanced Scorecard – BSC – Gestão do Ensino Superior – Gestão Profissionalizada e Qualidade de Ensino para Instituições de Ensino Superior Privado**. Jurua – Curitiba – 2008.

SINAES. **Sistema nacional de avaliação da educação superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília. 2003.

SINAES. **Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação**. INEP, revisada e ampliada - 5ª ed. Brasília. 2009.

SOUZA, Antonio. C.; FIALHO, Francisco. A. P.; OTANI, Nilo. **TCC Métodos e Técnicas**. 1ª Ed. Florianópolis: Visualbooks, 2007.

SOUZA, José Carlos Victorino. **Gestão universitária em instituições particulares: Os documentos institucionais como indicadores do modelo de gestão**. Tese (Doutorado). 208 fl.– Programa de Pós-Graduação em Educação e currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e educação superior: Estrutura e funcionamento**. 2ed. Revista e ampliada. São Paulo. Pioneira Thomson Learning. 2001.

TACHIZAWA, Takeshi; ANDRADE, Rui. Otávio. B. **Gestão de instituições de ensino**. 4ed. rev. e ampl. Editora FGV. Rio de Janeiro. 2006.

TOUSIGNANT, Jacques. A avaliação no mundo universitário canadense e de Quebec In: I Encontro internacional de avaliação do ensino superior. I. 1987. Brasília: **Comunicação**. Brasília. 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo:Atlas, 2006.

VAHL, Teodoro Rogério. **A privatização do ensino superior no Brasil: causas e consequências.** Florianópolis. UFSC/Lunardeli, 1980.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **O processo de Avaliação Institucional e a adaptação estratégica na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.** 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Santa Catarina, 2004.



AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS COM SURDEZ NA ESCOLA INCLUSIVA

Jocilene Maria da Conceição Silva¹ Maria Estelita Pereira Ferreira²
Yuri Expósito Nicot³

Recebido em 20/11/2011; Aceito em 12/02/2012

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal, analisar de que maneira a gestão das escolas tem contribuído na educação bilíngue de alunos com surdez nas escolas públicas que devem ser inclusivas, visto que, os documentos legais que norteiam a educação inclusiva preconizam que a escola regular precisa estar preparada para recebê-los. Na realidade, a questão principal da educação de surdos se dá na aquisição da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS paralelamente a Língua Portuguesa, o que se denomina “Educação Bilíngue”. O trabalho realizou-se metodologicamente, embasado em uma pesquisa bibliográfica, dando ênfase para a análise em uma abordagem qualitativa e participativa. Percebe-se que para que se efetive uma educação de fato inclusiva, a gestão necessita ser democrática e participativa, para que possa estar contribuindo para a inclusão desses alunos, tendo o Projeto Político Pedagógico como instrumento norteador das ações desenvolvidas na escola.

Palavras-chave: Gestão democrática; Educação Bilíngue; Escola inclusiva.

ABSTRACT

This article's main objective is to analyze how the management of schools has contributed to the bilingual education of deaf students in public schools in order to be inclusive.

¹ Mestre em Educação/Especialista em Gestão Educacional/Especialista em Atendimento Educacional Especializado/Graduada em Pedagogia; Docente da Faculdade Salesiana Dom Bosco; E-mail: jocileneconceicao@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas/ UFAM; Intérprete em LIBRAS pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES - RJ; Pós – graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco/FSDB; Pós graduanda em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Docente da Faculdade Salesiana Dom Bosco; E-mail: starmadre@hotmail.com

³ Doutor em Ciências Pedagógicas. Mestre em Educação Superior; Docente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Especialmente, dado o fato de que documentos legais que orientam a educação inclusiva defendem que o ensino de alunos surdos deve ocorrer em salas regulares de ensino e que estas devem estar preparadas para receber alunos surdos. De fato, o principal problema da educação de surdos é a aquisição da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e ao mesmo tempo a língua portuguesa, o que é chamado de “Educação Bilíngue.” Este trabalho baseou-se em uma revisão de literatura, enfatizando uma abordagem qualitativa e participativa. Percebe-se que, para ser efetiva, uma educação inclusiva precisa ser democrática e participativa, de modo que possa contribuir para a inclusão desses alunos, e que o Projeto Pedagógico é uma ferramenta para orientar as ações desenvolvidas na escola.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Educação Bilíngue; Escola Inclusiva.

I. INTRODUÇÃO

A escola, como espaço social e político, precisa propiciar uma gestão democrática contextualizada com a prática educativa escolar e neste contexto, a integração do conjunto das práticas pedagógicas que realmente possam se construir na diversidade. Hoje, a reflexão sobre a gestão democrática na escola tem a ver com a inclusão de todos e principalmente, da pessoa com deficiência, sendo, portanto, uma das metas principais da administração.

De um lado, a inclusão desafia nossa postura e nos provoca a mudar de atitudes enquanto pessoas solidárias, nos fazendo romper com preconceitos arraigados em nosso imaginário social. De outro lado, as conquistas da humanidade em nossos dias, os avanços do conhecimento humano sobre a aprendizagem e inteligência e as experiências concretas na educação brasileira, coordenadas por processos competentes de efetiva democratização e de amparo legal, nos enchem de fundadas esperanças.

Esperanças essas, que não estão somente despertando nos indivíduos enquanto seres humanos, mas, no amparo legal, ou seja, baseado nos direitos de todos a educação, como estabelece a Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e fundamentado no princípio e na Constituição Brasileira (1988) que promove a cidadania e que visa à inserção da pessoa com deficiência a todos os direitos como os de qualquer outra pessoa.

Neste contexto, as pessoas com surdez precisam ser incluídas, tendo os seus direitos garantidos como coloca a Declaração de Salamanca (1994), na Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança, estabelecendo metas a serem alcançadas. Entendendo que a educação é um direito humano e um fator fundamental para reduzir a pobreza e o trabalho infantil e promover a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento, deu alta prioridade ao surdo em se comunicar em sua língua natural a Libras.

Esta transformação diz respeito à Língua de Sinais no contexto Bilíngue. As escolas terão que formar profissionais para atuar junto a escola, promover a acessibilidade e recursos materiais importantes, cabendo então a responsabilidade da gestão garantir a dignidade, o respeito pela diferença e o compartilhamento de decisões que ampare o surdo.

Este artigo tem como objetivo analisar a gestão atual quanto à inclusão de alunos surdos e a implementação da legislação no que se refere à Língua de Sinais e a educação bilíngue nas escolas que devem ser inclusivas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Gestão e o Projeto Político Pedagógico na Perspectiva da Escola Democrática

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição, de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. A gestão democrática na escola convida a comunidade a participar. Todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da gestão: professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que participam de projetos na escola, e toda a comunidade ao redor da escola. LUCK (2007:35-36), considerando Gestão um conceito complexo e suscetível a muitas interpretações, assim a define:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) e de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e a avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

Estudos recentes sobre a gestão escolar e educacional têm considerado a perspectiva ou tendência democrática como o modelo mais adequado e desejável a ser implantado, tanto em âmbito macroeducacional (das políticas ou sistemas educacionais), como o âmbito educacional, referindo-se às unidades escolares em particular. Essa tendência, no Brasil, tem-se denominado de Gestão Participativa ou Democrática.

A Gestão Democrática é formada por alguns componentes básicos: Constituição do Conselho escolar; Elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa; definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas; avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica; eleição direta para diretor(a).

O princípio de gestão democrática no ensino público mediante a Constituição Brasileira, foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Ao estabelecer a gestão democrática do ensino, o texto constitucional institui, ao mesmo tempo, o direito e o dever de participar de todos os que atuam nos sistemas e nas escolas públicas. A Constituição relaciona a gestão democrática com as demais formas de gestão.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), relaciona os princípios a serem observados na gestão das escolas:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

Como observamos, nesta Constituição Federal ficou estabelecido que a gestão democrática do ensino público como um entre os sete princípios necessários para se ministrar o ensino em nosso país e, por extensão, para gerir as escolas públicas. Igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização dos profissionais de ensino e garantia de padrão de qualidade são os outros seis princípios que a Constituição articula à gestão democrática do ensino. Este princípio constitucional constitui uma das garantias do direito à participação. Ele possibilita às pessoas, independentemente de sua atuação social, cultural, intervir na construção de políticas e na gestão das instituições educacionais.

Partindo deste princípio sobre a gestão democrática e participativa e a educação de alunos com surdez, nos reporta a questões referentes aos seus limites e possibilidades como também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas. A exclusão social e educacional são indicadores da realidade, que durante séculos desconsiderou a existência da língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas.

No Brasil, segundo o IBGE/2000, o número de pessoas com surdez é bastante alto, os dados do Censo Escolar/2005 registraram a matrícula de 66.261 alunos surdos ou com deficiência auditiva na Educação Básica.

Apesar de um número ainda pequeno de alunos surdos, que processos curriculares e pedagógicos precisam ser criados para atender a essa diferença, considerando a escola aberta para todos e, portanto, verdadeiramente inclusiva? Nesse sentido, faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico (PPP) contemple a Educação bilíngue para o atendimento de alunos com surdez ou deficientes auditivos, uma vez que o PPP é o documento norteador de todo o trabalho da escola. VASCONCELOS (1995, p. 143) enfatiza:

O Projeto Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo.

A *autonomia* e a *gestão democrática* da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico.

Ela exige, em primeiro lugar, uma *mudança de mentalidade* de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade e os usuários destas instituições de ensino, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

2.2 Implementação da Política de Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas de Ouvintes

A existência de diversas formas de exclusão constitui-se nas faltas de condições sociais dignas para que determinados grupos possam usufruir e participar das ações políticas de sua sociedade. A exemplo disso observamos que, hoje os sistemas de ensino ainda não atendem a todas as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência sensorial, mental ou física. Muitos ainda estão à margem de uma educação sistematizada. A carência de discussões e de sensibilização, de profissionais especializados, de recursos materiais específicos, de espaço físico adequado, são entraves constantes.

Ao longo da história da humanidade as pessoas deficientes dando enfoque a educação dos surdos que por muito tempo ficou segregada. FERNANDES e QUADROS (2005, p.37) faz uma reflexão sobre surdez.

A educação para surdos permaneceu durante longos anos marcada pelo movimento de reabilitação ou reeducação. O forte envolvimento da reabilitação na educação destes sujeitos por muitas vezes reduziu a reflexão sobre a educação as metodologias e seu grau de eficiência em relação a aprendizagem destes alunos.

Estes alunos que estão chegando nós espaços do ensino regular, ainda não estão tendo condições de acesso, apoios especializados e recursos financeiros que não se concretizam em aplicações, uma vez que não vemos mudanças nos espaços do ensino comum.

O ideal é que, na inclusão das escolas de ouvintes, as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura. É fundamental que recebam apoio de professor especialista conhecedor de língua de sinais e que haja intérpretes de língua de sinais, para o acompanhamento das aulas. Outra possibilidade é contar com a ajuda de professores surdos, que auxiliem o professor regente e trabalhem com a língua de sinais nas escolas. Segundo SKLIAR (1998, p.37):

Nesse sentido, a escola democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos. Se ela não tem condições de fazer esse atendimento, o professor precisa entrar em contato com os órgãos competentes e discutir o tema. Como responsável por vários cursos de libras e de intérpretes, entendo que a formação de professores para atender a alunos surdos depende da convivência com a comunidade surda, a aprendizagem da língua de sinais e o estudo de uma pedagogia ampla.

O MEC (BRASIL, 2002), frequentemente por meio da Secretaria de Educação Especial, tem feito esforços crescentes para valorizar a LIBRAS e para garantir o seu ensino ao professorado, em observância estrita à lei federal 10.172, que determina o ensino de LIBRAS aos surdos e familiares, e à lei federal 10.436 de 24 de abril de 2002, que determina que os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais incluam o ensino de LIBRAS como parte dos parâmetros curriculares nacionais nos cursos de formação em educação especial, fonoaudiologia e magistério nos níveis médio e superior.

Com essa lei que temos a presença da língua de sinais se tornou garantia na educação de surdos. Estes fundamentos foram solidificados com o decreto governamental 5.626

de 22 de dezembro de 2005, que reafirma estas disposições e as regulamenta, inclusive tornando obrigatório o uso da língua de sinais não somente pelos surdos mas também pelos professores que os atendem, ao lado de introduzir a presença de intérpretes.

Esta proposta leva em conta uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença, precisamente as contribuições da teoria cultural recente. Nesta posição, entra em discussão a construção da subjetividade que celebra a identidade e a diferença culturais. Este é o procedimento de ensino ao surdo que acontece atualmente nos palcos das salas de aula, em presença de professores surdos e ouvintes, se bem que ainda pouco visível, não pesquisado, mas presente.

Os professores comprometidos com o projeto da pedagogia da diferença têm por objetivo construir base material e discursiva de maneira específica a produzir significados e representar a diferença surda nos seus projetos pedagógicos.

Seria um erro considerar esta diferente concepção de construção da subjetividade surda como uma construção para um gueto, como muitos dizem. A diferença será sempre diferença.

A construção da subjetividade cultural é o objetivo mais presente nesta metodologia. Trata-se mais de uma concepção sociológica do surdo como pertencente a um grupo cultural que prima pela sua diferença como construção sociológica na defesa de uma liberdade social na qual o sujeito surdo está presente e se torna capaz de desenvolver-se das diversas pressões sociais durante a interação cultural, como no caso em que a sociedade lhe impõe o papel de deficiente.

No ano de 1994, os representantes de mais de oitenta países se reúnem na Espanha e assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais.

Este documento declara as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação e determina que as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

A política evidenciada na Declaração de Salamanca (1994) foi adotada na maioria dos países e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96). Observamos que em um de seus capítulos sobre a educação especial, onde apóia e inclui parâmetros para a integração/inclusão do aluno especial na escola regular, a Declaração faz uma ressalva à situação linguística dos surdos e defende escolas e classes para eles. O problema é que os governos não respeitaram essa ressalva e trataram os surdos como os demais alunos.

Muitos especialistas alimentam os discursos de inclusão, sem perceberem as consequências deste processo que só tem contribuindo mais e mais para a frustração educacional dos sujeitos surdos. Estes especialistas não têm nenhuma experiência na prática em sala de aula com os sujeitos surdos e acabam por colocar-nos no mesmo patamar dos deficientes visuais, deficientes mentais e outros, sem se dar conta de que os sujeitos surdos possuem uma identidade linguística e cultural que os diferencia. SKLIAR(1998, p.37) explica:

Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. "Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem". A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.

A implementação da proposta governamental é colocar o sujeito surdo na sala de aula junto com professores sem capacitação para trabalhar com surdos. Vemos muitos sujeitos surdos concluírem o Ensino Médio sem saber escrever sequer um bilhete.

Por que ocorreu esta não-escolarização dos surdos?

Os alunos surdos, que antes eram excluídos, são agora destituídos do direito à sua língua na inclusão dentro de escolas de ouvintes. Mas vamos refletir: isto está sendo feito corretamente? Isto é o ideal? Realmente significa a “inclusão” para os surdos?

Ao percorrer a trajetória histórica do povo surdo e suas diferentes representações sociais, procuramos alcançar a compreensão de “porquê” houve muitos sujeitos surdos que tiveram fracassos na inclusão nas escolas de ouvintes. Na Antiguidade, não havia a preocupação de formação educacional de sujeitos surdos, uma vez que os mesmos não eram vistos como cidadãos produtivos ou úteis à sociedade.

A partir da Idade Média, muitos pedagogos e filósofos apaixonados pela educação discutiam sobre a integração social dos surdos: de qual integração se tratava? Qual seria o preço que o povo surdo pagaria por esta integração?

Nesta fase, o atendimento era pautado pela filantropia e pelo assistencialismo; os sujeitos surdos eram entregues pelas famílias às instituições e asilos em regime de internato até que estivessem aptos para retornar para o convívio familiar, o que invariavelmente acontecia no início da idade adulta.

Depois entra em cena a preocupação em resgatar os surdos do anonimato e trazê-los ao convívio social como sujeitos com direitos, que mereceriam a atenção de todas as instituições educacionais organizadas; ocorre então a expansão do atendimento especializado com as campanhas de prevenção e identificação da surdez.

Com a inclusão dos surdos no processo educacional, vimos que esses sujeitos não desenvolveram o seu potencial em virtude de os sujeitos ouvintes quererem que os sujeitos surdos tivessem o modelo ouvintista, impondo-lhes o oralismo e o treinamento auditivo, não respeitando a identidade cultural dos surdos. E com isto houve o desequilíbrio educacional dos sujeitos surdos.

Este discurso sobre a educação de surdos estava fora de cogitação, pois muitas vezes os sujeitos surdos eram vistos como “retardados”, sendo poupados dos conteúdos escolares mais complexos e empurrados de uma série para outra. Também, foram proibidos de compartilhar a língua cultural do povo surdo, sendo tratados como débeis mentais com a eternização da infância.

Percebemos pelos relatos dos professores das escolas de ouvintes que, apesar de todos os obstáculos e dificuldades, alguns se mostram receptivos e abertos para dar continuidade ao processo e outros mostram resistência em aprender a lidar com alunos surdos.

A inclusão das pessoas com surdez começa a partir da educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

2.3 O Direito à Educação Bilíngue

Durante muitas décadas o trabalho educacional voltado para as pessoas surdas, pautado nos princípios do oralismo (GOLDFELD 1997), não coconsiderou esse direito

de participação destas pessoas desde o seu início, no II Congresso de Surdos, em Milão, 1880. Como já é conhecido, nesse congresso o voto dos surdos foi desconsiderado no processo, levando-os, em 1889 na França, a acusarem os ouvintes de elegerem, para eles, uma língua que não era a deles. Para GOLDFELD (1997), a perspectiva do *Oralismo*⁴ desconsidera o mundo dos surdos porque o ingresso no mundo ouvinte é a tarefa mais importante, isto é, ensinar o surdo a falar é o principal objetivo educacional, na tentativa de aproximá-lo da normalidade, do ouvinate (o modelo ideal).

Para STEWART (1993, p. 118), outra proposta utilizada na educação de surdos, a *Comunicação Total*⁵, também permanece o alijamento do modo de viver dos surdos porque o principal objetivo educacional como no oralismo, é ensinar a língua majoritária (escrita e falada) aos estudantes surdos. Embora esse modelo se caracterize como uma filosofia menos limitada que o oralismo, apresenta versões de comunicação muito variadas, inclusive do ponto de vista teórico.

O autor (p. 119) explica que o trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns devem ser desenvolvidos em um ambiente Bilíngue⁶, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado.

O direito que os alunos surdos têm de matricular-se na rede regular de ensino, de qualquer estado ou município, determina que as escolas devem estar abertas à sua diferença linguística. O acesso à comunicação, à informação e à educação deverá ser garantido mediante a implementação da educação bilíngue, em que Libras e Língua Portuguesa constituem línguas de instrução, bem como mediante a formação e atuação de professores bilíngues e instrutores de Libras.

Os dois enfoques, oralista e da comunicação total, negam a língua natural das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, linguísticos, políticos culturais e na aprendizagem desses alunos. A comunicação total, em favor da modalidade oral, por exemplo, usava o Português sinalizado e desfigurava a rica estrutura da Língua de Sinais.

Por outro lado, a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte. As experiências escolares, de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito recentes e as propostas pedagógicas nessa linha ainda não estão sistematizadas. Acrescenta-se a essa situação, existência de trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilinguismo. De acordo com FERNANDES e QUADROS (1997, p.26), o bilinguismo é:

uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança, duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo-a como língua natural e parte deste pressuposto para o ensino da língua escrita.

⁴ Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era frequente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um certo tipo de cultura e de informação através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas e o oralismo passou a ser amplamente desenvolvido e divulgado.

⁵ É a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas.

⁶ Proposta que defende a idéia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual.

Na perspectiva bilíngue, a língua de sinais é considerada a primeira língua do surdo e a língua escrita e/ou oral, da comunidade a qual pertence (língua majoritária), a segunda. A aprendizagem da língua do grupo majoritário, na modalidade oral e/ou escrita, irá permitir a integração do surdo à comunidade de ouvinte.

A aplicação do modelo de educação bilíngue não é simples, exigindo formação adequada dos profissionais, vontade política das instituições envolvidas, presença de instrutor surdo especializado etc. Citando novamente SKLIAR (1998, 53), o autor define abaixo o que é uma escola democrática inclusiva:

Nesse sentido a escola democrática é aquela que se prepara para atender cada um de seus alunos. Se ela não tem condições de fazer este atendimento o professor precisa entrar em contato com os órgãos competentes e discutir o tema. Como responsável por vários cursos de libras e de intérpretes, entendendo que a formação de professores para atender os alunos surdos depende da convivência com a comunidade surda, a aprendizagem da língua de sinais e o estudo de uma pedagogia ampla.

Diante do exposto é possível constatar que, de alguma maneira, as três principais abordagens de educação de surdos (oralista, comunicação total e bilinguismo) ainda estão muito presentes no cotidiano dos surdos no Brasil. Cada qual com seus prós e contras, essas abordagens abrem espaço para reflexões na busca de um caminho educacional que tenha a frente uma gestão democrática, ou seja, aberta para negociar e contribuir em um ambiente que de fato favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos contribuindo para que sejam cidadãos em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos na perspectiva bilíngue toma uma forma que transcende as questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do Português, esta situação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos como marca fundamental na consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue.

O ideal é que, na inclusão nas escolas de ouvintes, as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura. É fundamental que recebem apoio do professor especialista conhecedor da língua de sinais que haja intérprete da língua de sinais, para o acompanhamento das aulas.

A escola inclusiva e democrática e como espaço social e político aberto às diferenças, implica a reflexão e relevância histórica, contextualizada com a prática educativa escolar e comprometida com a educação de surdos. Porém, a função primordial da gestão da escola inclusiva é garantir uma prática educativa aberta a todos.

Dentro de uma perspectiva bilíngue, o surdo é visto como um indivíduo diferente e não deficiente. Suas potencialidades podem ser totalmente desenvolvidas desde que seus direitos sejam respeitados. É deste direito linguístico que trata o bilinguismo. Espera-se que com a gestão democrática realmente seja o passo inicial na inclusão real destes alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição: Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

_____. Ministério da Educação e Desportos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: SEED, 1998.B

_____. Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB 9394/96. Brasília, 2002.

_____. Ministério de Educação e Cultura- MEC. Secretaria de Educação Especial – Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2002.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Brasília, 2000

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

FERNANDES, Eulália; QUADROS, Ronice Muller (Orgs.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GOLDFELD, Márcia. A **criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Brasília. 2000.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

STEWART, D. A. **Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas**, In: MOURA, M.C. et alii; Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo: Tec Art, 1993.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.



A NATUREZA DA LIDERANÇA NA FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO

Odete Ferreira Coelho¹ Carlos Henrique Soares Carvalho²

Recebido em 06/03/2012; Aceito em 15/06/12

RESUMO

O presente artigo apresenta a investigação sobre o estilo de liderança predominante nos ocupantes de cargos de chefia da Faculdade Salesiana Dom Bosco. De um modo geral, as pessoas não entendem o verdadeiro significado da palavra liderança ou tem dificuldade de encontrar métodos para ser um bom líder. Existem muitos autores que conceituam a respeito da liderança e indicam caminhos e estratégias não só, para se tornar um líder, mas também para desenvolver as habilidades profissionais dos seus colaboradores. A metodologia utilizada na pesquisa foi de caráter exploratório que possibilita maior familiaridade com o problema, através da aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas e estudo bibliográfico sobre o assunto em tela, tendo-se destacado a natureza da liderança que trata WHITE, a partir da metáfora dos répteis e dos mamíferos. A partir da pesquisa, concluiu-se que os ocupantes de cargos de chefia na FSDB tendenciam a serem grandes lideranças, o que é fundamental para o crescimento de qualquer empresa, seja ela com fins lucrativos ou não.

Palavras-chave: Estilos de Liderança; Liderança nas Organizações; Metáfora dos Répteis e Mamíferos.

ABSTRACT

This article presents research about leadership styles prevalent in the occupants of leadership positions of the Salesian Dom Bosco School (FSDB). In general, people do not

¹ Assistente Social. Aluna do curso de Especialização em Gestão de Pessoas da Faculdade Salesiana Dom Bosco. E-mail: odete-coelho17@gmail.com

² Faculdade Salesiana Dom Bosco. MsC. em Administração Publica, Professor do curso de Gestão de Pessoas. E-mail: chsc_80@yahoo.com.br

understand the true meaning of the word leadership or have difficulty finding methods to be a good leader. There are many authors who write about leadership and suggest ways and strategies not only to become a leader, but also to develop the professional skills of its employees. The methodology in this study was exploratory allowing for greater familiarity with the problem using a questionnaire with open and closed questions, a bibliographical review on the subject at hand, highlighting the nature of leadership about WHITE, from the metaphor of reptiles and mammals. We found that the occupants of leadership positions in FSDB have a tendency toward being great leaders, which is fundamental to the growth of any company, whether it is for profit or not.

Keywords: Leadership Styles; Leadership in Organizations; Metaphor of Reptiles and Mammals.

I. INTRODUÇÃO

Atualmente, quando se fala em gestão de pessoas refere-se a transformação, isso implica em um ambiente no qual tudo é mutável, podemos afirmar que o papel principal do gestor de pessoa é buscar uma melhoria no relacionamento entre os colaboradores, fazendo do ambiente organizacional um ambiente dinâmico, mais humano e moderno. Buscando como objetivo principal atender e alcançar resultados, assim atingindo a missão da instituição.

A liderança é o processo de influenciar pessoas no sentido de que ajam em prol dos objetivos da instituição. É a capacidade de levar alguém a cooperar espontaneamente. A liderança traz o poder sólido e sustentável. É importante salientar que essa fusão de gestão de pessoas é importante na organização e em todo o seu contexto com o objetivo de conscientizar de forma flexível todos os paradigmas voltados para o ambiente organizacional.

Na organização o líder tem que exercer uma influencia entre os colaboradores junto aos seus superiores, através do diálogo e de uma relação interpessoal, ou seja, ele tem que ter a capacidade de influenciar as pessoas para que saiba direcionar toda a sua equipe, os estilos de liderança estão diretamente interligados nas suas atitudes juntamente aos colaboradores.

Toda empresa deseja possuir grandes líderes, porém o que nem toda organização sabe é que existem diferentes estilos de liderança. Essas diferenças acontecem pelas diversas personalidades e nível de formação. Essas particularidades são importantes em cada situação vivida pela empresa. Mas como identificar seu estilo de liderança? Qual estilo de liderança predomina numa instituição de ensino?

Para responder a essas perguntas, esta pesquisa pretendeu identificar o estilo de liderança predominante nos ocupantes de cargos de chefia da Faculdade Salesiana Dom Bosco, seguindo o modelo da pirâmide de liderança (WHITE, 2007).

A relevância do tema proposto pode ser atribuída à importância do tema liderança tanto para fins acadêmicos quanto para fins organizacionais. Neste caso, o conhecimento dos traços comportamentais dos líderes e das relações de influência destes com seus liderados são valiosos para os resultados da organização.

A metodologia utilizada para a seguinte pesquisa está estruturada no caráter de pesquisa exploratória. Segundo Gil, (2010, p.29) as pesquisas exploratórias têm como

objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Será também descritiva, porque pretende descrever o processo de liderança numa Instituição de Ensino Superior, e também o modelo de liderança exercida pelos seus líderes.

Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, porque utiliza de estudos e materiais de outros autores, disponibilizados na forma de livros e artigos científicos; pesquisa aplicada porque foi desenvolvida no local onde ocorrem os fenômenos e também estudo de caso, delimitado a instituição de ensino superior. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário de perguntas abertas e fechadas, aplicado a todos que exercem posição de chefia na organização.

2. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES

A liderança exerce um papel fundamental para se alcançar resultado eficaz, não basta apenas ter uma equipe motivada, entusiasmada, unida e não ter um líder capaz de orientar, influenciar e inspirar para a execução de uma determinada missão. O líder, além de inspirar todos a cumprir o que lhe foi delegado, tem que treinar para executarem.

O treinamento é muito importante para que a equipe tenha conhecimento para por em prática o que aprendeu, uma equipe sem conhecimento e habilidades é uma equipe sem perspectivas de crescimento e uma equipe sem um bom líder é uma equipe sem orientação e rumo.

A maioria das pessoas não entende o verdadeiro significado da palavra liderança ou tem dificuldade de definir o que é ser líder. Existem muitos autores que conceituam a respeito da liderança e indicam caminhos, estratégias para se tornar um líder.

Segundo Welch (1993, *apud*, KRAMES, 2006), “crie uma visão e motive os outros a realizá-la: essa é a essência da liderança”. Motivar a equipe através da visão de um líder, com certeza não é tarefa fácil, mas Welch (1993) deixa isso bem claro que é essa a essência de ser líder, de ter algo mais a oferecer, ter mais habilidades do que os demais, possuir um excepcional poder de influência, e fazer com que todos se sintam entusiasmados com a missão. O líder não deve gritar, ou usar a repressão e ameaça para fazer com que os colaboradores obedeçam, não é preciso usar desses métodos, pois isso só serve para a desobediência ou mesmo desmotivação.

O líder deve usar da inspiração, orientação, motivação, educação e principalmente da autoridade para lidar com pessoas, não é com repressão e sendo autocrático que conseguirá atingir os objetivos propostos pela organização, é exercendo o papel verdadeiro líder e utilizando a influência que conseguirá obter ótimos resultados.

No aspecto mundial, muitos colaboradores vêem chefes, associados à repressão, controle, falta de comunicação e abuso do poder, mas o ideal seria se todos esses adjetivos denominados em diversas organizações fossem dignos de serem chamados de líderes. Welch (1993, *apud*, KRAMES, 2006) afirma que “nós procuramos líderes capazes de energizar, motivar, e inspirar em vez de irritar, deprimir e controlar”.

As organizações, porém, demonstram que as pessoas estruturalmente, estão subordinadas a outras pessoas, que representa seus papéis de forma muito variada alguns com tendências centralizadoras, outros descentralizadores, outros ainda com alto poder de conhecimento e detrimento daqueles que não conseguem representar nenhum deles. (OLIVEIRA, 2006, p. 153).

De acordo com Oliveira:

O exercício da liderança organizacional é mais complexo do que parece. Aquele que já comandaram processos de institucionalização entende os meandros da vida social organizacional, as pessoas criticam “pelas costas”, articula-se em alianças de resistência ou interesses. Em algumas organizações, as cúpulas simplesmente não gozam de prestígio ou confiança suficientes para o exercício da liderança. (OLIVEIRA, 2006, p. 181).

Pode-se afirmar que a liderança organizacional é focada em vários contextos, ou seja, elas se articulam para que aja a formação de cúpulas e principalmente ao que se refere aos jogos de interesses das pessoas.

Os sensores do líder devem apelar essas contradições sociais e lidar com elas de formar aberta e consistente ao longo do tempo, de modo a conquistar a confiança e a adesão de cada pessoa e grupo dentro da organização que se institucionaliza daí às funções morais e políticas do líder. (OLIVEIRA, 2006, p. 181).

Conforme Ponder:

Atitude geralmente se refere a um sentimento ou estado mental para alguma coisa. Provavelmente você concorda que tem sentimentos e emoções diferentes ao enfrentar diversas circunstâncias e eventos. Enquanto se pode garantir que você reagirá de alguma forma a seus desafios de liderança, uma das decisões que você controla é escolher como reagir, felizmente, a atitude pode ser ajustada da maneira como você quiser, tornando-se positiva ou negativa, ou ainda mais positiva ou mais negativa.. (PONDER, 2010, p. 33).

É importante salientar que os sentimentos estão interconectados ao estado mental para algo ou alguma coisa, portanto o indivíduo tem que estar neutro e não deve se deixar influenciar ou se deixar levar por sentimentos. O papel principal do líder é manter a neutralidade e a imparcialidade.

Uma razão principal para você estar e uma posição de liderança é que os líderes de sua organização dependem de você e de seus critérios para ajudá-los a atingirem os objetivos deles. Ao dar abertamente seu apoio à organização, você fará parte da solução, e não do problema. Líderes leais, independentemente de seu nível hierárquico, não são complacentes quando vêem ameaças à sua organização, formas melhores de fazer as coisas, ou oportunidades de questionar decisões, políticas e procedimentos.

Em razão da lealdade organizacional e do compromisso, eles levantarão questões e procurarão respostas às questões que os intrigam ou que os inspiram. Eles reagem com determinação à sua vocação de liderança. (PONDER, 2010, p. 35).

Para um maior entendimento do escopo do papel do líder, faz-se necessária a distinção entre o papel do líder e do gerente. Os líderes têm como missão assegurar que a organização atinja seus objetivos pelas pessoas que são movidas e entusiasmadas por sua visão e direção. Os gerentes focam mais nos objetivos em curto prazo, do dia-a-dia e de semana-a-semana para perseguir a visão do líder sem assumirem muito risco.

Uma indagação antiga é se a capacidade de liderança é algo nato ou é possível ser desenvolvida. Modernamente, a visão é de que é possível desenvolver as habilidades de liderança, o que se torna primordial é o desejo de se tornar um líder.

Segundo Snell (1983, p.335), as pessoas sentem-se estimuladas com o tópico de liderança, acreditam que a resposta proporcionará melhora no desempenho da organização e no sucesso das carreiras pessoais, esperam adquirir as habilidades que transformarão um gestor num verdadeiro líder.

Felizmente, a liderança pode ser ensinada e aprendida de acordo com uma fonte, a liderança parece ser a convocada de habilidades possuída por uma maioria, mas utilizadas por uma minoria. É, porém, algo que pode ser aprendida por qualquer pessoa, ensinado a todos, não devendo ser negado a ninguém. Para começar, um líder é alguém que influencia os outros a atingir metas, quanto maior o número de seguidores, tanto maior a influência. E quanto mais bem-sucedida a realização de metas importantes, tanto mais evidente a liderança.

Líderes excepcionais têm, visões conduzem pessoas e organização em direções que sozinhas não seguiriam. Podem lançar empreendimentos, formar culturas organizacionais ganhar guerras ou mudar os cursos dos eventos. São estrategistas que agarram oportunidades que outros deixam de perceber, mas também são detalhistas apaixonados – atenciosos às pequenas realidades fundamentais que podem realizar ou destruir o maior dos planos.

Conforme Snell:

As pessoas que estão em posição de dizer aos outros os que fazer o que fazer, que podem recompensar e punir, que são estimadas e admiradas e que possuem habilidades em que os outros possa inspirar-se serão membros poderosos da organização. (SNELL, 1998, p. 339).

No contexto histórico todos esses poder são potencialmente importantes, embora seja fácil supor que os chefes mais poderosos são aqueles que têm alto poder legítimo e controlam as principais recompensas e punições, é importante não subestimar as fontes mais pessoais, como os poderes de referências e perícias. Essas fontes pessoais são as que se relacionam de forma mais direta com a motivação das pessoas a desempenhar de acordo com as expectativas de seus superiores.

Líderes eficazes têm alto nível de conhecimento sobre seus setores e organizações e questões técnicas. Os líderes também têm inteligência para interpretar amplas qualidades de informação. Diplomas de cursos avançados são úteis numa carreira, mas em última instância, menos importantes que a expertise adquirida e questões relevantes para a organização.

Finalmente, há uma habilidade pessoal que pode ser a mais importante: a capacidade de perceber as necessidades e metas dos outros e de ajustar a própria abordagem de liderança de acordo com elas. Liderar significa saber avaliar os outros analisar a situação e selecionar ou modificar comportamentos para responder de forma mais eficaz às exigências das circunstâncias, na qualidade de líder engajar os colaboradores a fazer a tarefa do líder passa a desenvolver a capacidade de liderança por toda a organização, tornar as pessoas responsáveis por seu próprio desempenho.

Para ser um bom líder, é preciso criar uma visão de grandiosidade para a unidade em questão, identificar e modificar aliados, adversários, os que ficam em cima do muro e também ter a coragem necessária para concretizar uma visão. Isso não quer dizer que alguém deve cometer um suicídio de carreira, alienando em demasia as pessoas poderosas, na verdade, significa correr riscos razoáveis, tendo em mente o bem da organização, a fim de produzir uma mudança construtiva.

3. CONCEITO DE LIDERANÇA

Pesquisadores conceituam liderança como a combinação dos diferentes comportamentos do líder, aplicados num processo de influenciar pessoas para atingirem suas metas (HUBER, 2000 *apud* HIGA, 2005), e/ou “liderar é influenciar pessoas a mudar, não importa quão insignificante essa mudança possa ser” (BLAKE; MOUTON, 1997).

Mais recentemente (SIMÕES, 2001 *apud* HIGA, 2005), um estudo demonstra que a liderança pode ser compreendida e desenvolvida, desde que haja interesse e iniciativa. Dentre as habilidades de liderança exigidas, destaca-se: conhecimento, experiência, confiança, capacidade de trabalhar em equipe, de resolver problemas, autodesenvolvimento, relacionamento interpessoal, comprometimento e respeito entre a equipe, e saber ouvir. Pode-se dizer que esses atributos de liderança estão presentes na abordagem da maioria dos autores que a desenvolvem; dessa maneira, é valoroso, para a enfermagem, cultivar essa competência de liderança.

Para Limongi-França e Arellano (p. 259), liderança “é um processo social no qual se estabelecem relações de influência entre pessoas”.

Maccoby (2007 *apud* LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, s.d., p. 260) define liderança com base em quatro grandes funções: pôr em funcionamento uma política, conceber uma estratégia, mobilizar equipes e fazer alianças criando uma cultura de empresa que seja motivadora.

Para Hollander (1978 *apud* LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, s.d., p. 261), liderança é “um processo que envolve relacionamento de influência em duplo sentido, orientado principalmente para o atendimento de objetivos mútuos, tais como aqueles de um grupo, organização ou sociedade”.

Para Azevedo (2002, p. 350), “o conceito de liderança envolve, em suas definições mais usuais, três elementos: influência, grupo e objetivo. Os líderes tratariam de influenciar, induzir e impactar o comportamento de outros, processo que se dá em um contexto grupal”.

4. OS ESTILOS DE LIDERANÇA

4.1 Autocrático

É aquele que lidera em função do cargo que ocupa, suas ações e atitudes são totalmente absolutas, somente ele pode dizer o que fazer e quando fazer. A relação com Vergara (2006, p.76). Nessa liderança o líder é comparado com um príncipe, que tem poderes ilimitados e absolutos, em alguns casos não apresenta o perfil de um líder, não deixa seus liderados assumirem responsabilidades, pois ele tem todo o poder nas mãos, quando repassa as coordenadas, já antevêem o resultado que ele próprio espera aquele que ilustra o célebre ditado: Manda que pode, obedece que tem juízo.

Pode-se afirmar que o estilo de liderança autocrático é um estilo baseado na autoridade extrema, ou seja, somente ele detém o poder e ele controla todos os seus liderados podendo em alguns casos mostrar que ele é o líder absoluto em todos os âmbitos.

4.2 Democrático

A equipe tem liberdade para escolher os métodos que devem ser utilizados para o desenvolvimento das atividades. Ela pode solicitar ao líder orientações quando necessário. O líder procura realizar as tarefas e sempre apresentar várias alternativas à equipe para o bom andamento na organização. O líder democrático faz com que a equipe tome seu próprio rumo, eles sentem-se responsáveis e confiantes para tomar as providências necessárias para atingirem o sucesso da organização.

Os colaboradores são os atores principais desta liderança, mas sempre com a orientação e o apoio do líder, que está sempre presente. Andrade (2007, p.107). A liderança democrática é uma liderança baseada na participação podendo apresentar inúmeros alternativas a toda equipe envolvida, o líder democrático faz com que a equipe participe mais e busque um desempenho melhor para o sucesso da organização.

4.3 Carismáticos

Este líder tem uma característica marcante, que é o seu carisma, gerando entre seus colaboradores uma idolatria para com a sua pessoa, sendo que o fator emocional é o que mais chama atenção em seus atos e atitudes. Através da emoção ele ganha a confiança de seus colaboradores e assim pode obter sucesso na realização dos trabalhos executados dentro da organização.

Pode acontecer também com este líder, devido a todo este carisma, que ele venha a acreditar muito em si mesmo e assim desacreditar de seus colaboradores, podendo gerar uma desestrutura organizacional e que afetará o andamento da organização. (CHIAVENATO, 2004, p. 50).

O líder carismático tem como característica maior o carisma e isso faz com que todos os colaboradores criem uma simpatia por suas atitudes e atos, pois, é através dessa simpatia que ele exerce a confiança e sucesso na realização de todas as atividades desempenhadas dentro da organização.

4.4 Outros Estilos de Liderança

No entanto, há outros estilos de liderança que focam na forma como as decisões são tomadas, as pessoas têm as competências necessárias para executar suas tarefas e avançar, aceitando novos desafios. Um desses modelos alternativos de classificar os líderes e suas atitudes é conhecido como natureza da liderança, de White (2007, p.10).

Esse modelo trata da capacidade de voltar-se a questões críticas sobre economia e desempenho e, ao mesmo tempo, manter-se sensível às dimensões sociais da liderança, o sangue frio dos répteis e a amabilidade e gentileza dos mamíferos – está no centro da liderança. Os líderes aprendem a executar as tarefas impecavelmente enquanto motivam com sua excitante visão sobre a empresa, buscando a eficiência e inovação, o que combina de forma harmoniosa e capacidade aparentemente contraditória. O *status* que é sinal de fracasso.

A natureza da liderança oferece um conjunto de novos padrões sobre a comunicação de ideias complexas. Vale ressaltar que o líder concentra-se no seu desenvolvimento é

uma jornada que começa, mas termina os valores na excelência na ética profissional lidar com tudo isso e prazeroso.

5. A METAFORA DOS RÉPTEIS E MAMÍFEROS

No contexto histórico a tendência literária percebe que muitas pessoas vivem a metáfora dos répteis e mamíferos. São relevantes que no ambiente de trabalho ambos são vitais, na verdade a maioria das pessoas é uma mistura dos dois. Precisa-se dos répteis para garantir que o trabalho seja bem feito.

Logo, precisa-se também dos mamíferos, àquelas pessoas protetoras para manter a comunidade humana na qual o trabalho é executado. Deste modo, são relevantes as características de ambos no ambiente de trabalho, contanto que os répteis apresentem um mínimo de civilidade e os mamíferos produzam um bom trabalho. É claro que existe répteis egoístas e destrutivos e mamíferos perseguidores e fofoqueiros.

O que se deseja ressaltar é que sendo essas características importantes para o bom desenvolvimento no trabalho, se faz necessário que descartemos a idéia de que os mamíferos são bons e os répteis maus. Na realidade, essas características se complementam, não existindo nem melhores ou piores quando discutimos a questão de líderes.

5.1 A Pirâmide de Liderança

De acordo com de White (2007, p.11), a pirâmide da liderança identifica uma vasta gama de talentos e habilidades que precisarão ser desenvolvidas se quiser ter a chance de se tornar um grande líder. Mas simplesmente ler a respeito deles será tão útil quanto ler sobre como tocar um violino ou correr uma maratona como forma de preparar-se para um recital ou uma corrida.

Será necessário experimentar, ouvir e observar os outros e praticar, no dia a dia. É disso que se trata o desenvolvimento profissional: partir da compreensão conceitual para superioridade comportamental. Como fazer isso? Não existe resposta simples.

A pirâmide da liderança tem o intuito de salientar a inúmera gama de habilidades profissionais, ou seja, a busca de novas fermenta e técnicas constituem para uma grande evolução em todo o processo, usando várias técnicas para um desempenho eficaz e toda a organização.

A pirâmide de liderança faz grande diferença, precisa-se de líderes brilhantes, que ambicione a posição de grande líder. O futuro do mundo como ouvimos diariamente em milhares de empresas, decisões individuais e interações pessoais depende de quem do lidera. As diretrizes traçadas pelos líderes, os resultados e os valores, a forma como motivam as empresas influenciam a qualidade de nosso mundo e de nossa visão.

Na liderança e arte de representar o aprendizado prático e melhor envolve cabeça coração e tanto analítica quanto interpessoal. Saber quando for sangue-frio, racional e decisivo e quando ser sangue-quente, amável e participativo é um grande desafio pessoal.

A excelência é tão difícil quanto se educar para agir com gratidão. Para ser um bom líder é preciso ser resiliente com as situações constrangedoras, procurando ter o domínio de competência, procurando alcançar esses patamares de excelência da pirâmide.

São essas as condições necessárias, mas não suficientes para um grande líder. Então, qual é a condição suficiente para ser um grande líder? É necessário que se consiga realizar mudanças de maneira bem-sucedida, e é este o grande desafio de uma liderança.

5.2 Os Quatro Itens da Pirâmide

No contexto histórico a pirâmide lidera os líderes que são formados por estes quatro itens que já foram citados, a pirâmide levar as empresas ter sucesso, a ser livres para escolher as organizações às quais querem se filiar elas possui as idéias e o conhecimento necessário para que a empresa prospere, são capazes de coisas surpreendentes e maravilhosas buscando inspiração, desafios realizações e reconhecimento.

A pirâmide tem uma liderança fundamental com bastante habilidade, agilidade são atitudes e competitivo estabelecer um bom gerenciamento para que as pessoas mereçam uma boa liderança.

Os grandes líderes da pirâmide de liderança buscam refletir sobre as conversas dos executivos ou membros do conselho sobre a adequabilidade de um candidato a um posto de liderança, ou desempenho onde a pirâmide se destaca com os requisitos fundamentais, requisitos para os répteis, requisito para os mamíferos, requisitos para a grande liderança, também junto com a pirâmide encontra-se habilidade, resistência e personalidade. Atuação do líder é composta por uma maratona de determinação, e a energia de exercer o poder, a necessidade de realizar coisas e desejo de vencer.

Vale ressaltar na pirâmide existem diferentes situações que o ocorre no dia-a-dia das empresas e geral exige do líder também atitudes diferentes, não se podem agir da mesma maneira e em situações delicadas, cada situação, requer uma atitude. Portanto, o líder, o colaborador, e as situações formam um contexto na pirâmide organizacional.

É relevante lidar com a pirâmide todos os dias, em todas as suas atitudes você tem a chance de escolher e surpreender a sua equipe dando oportunidade de fazer a coisa certa nesse sentido pirâmide conhecimento, habilidade e atitude e eficaz. Deixa bem claro comprometimento e ao intenso desejo de contribuir para o bem estar daqueles a quem amamos.

A Pirâmide de Liderança apresenta os seguintes elementos: requisitos fundamentais; requisitos para os répteis; requisitos para os mamíferos e requisitos para a grande liderança.

5.2.1 Requisitos Fundamentais

Para ser um líder, é essencial grande vontade de estar no poder. Essa vontade não precisa necessariamente ser egoísta e, em geral, surge da crença de que você é capaz de guiar, organizar e apoiar os outros de maneira eficaz com visitas ao cumprimento de uma meta ganhar um jogo, levantar fundos, construir uma empresa ganhar uma eleição. Três outras qualidades determinam sua probabilidade de sucesso como líder: habilidade resistência e personalidade.

É importante afirmar que, para que a liderança obtenha sucesso é necessário que haja o interesse e o anseio pelo poder despertando a crença de planejar, organizar e co-

ordenar as funções exigidas pela organização visando a personalidade do líder, o respeito, a proatividade e o domínio da delegação das atividades desempenhada pelos mesmos.

5.2.2 Requisitos para os Répteis

Este é o lado severo, embora de vital, do trabalho de liderança. Sua base está no bom senso econômico, combinado com as habilidades de gerenciamento financeiro, um intuito para verificar se o que esta sendo relatado corresponde à realidade (fazer auditorias), uma fonte inclinação para o controle e o acompanhamento e atenção aos detalhes. Essa postura requer análise racional, disciplina e resistência.

É indiscutível que para o sucesso da liderança é necessário que o líder tenha um lado severo e isso significa que ele tenha domínio total das habilidades de gerenciamento financeiro no qual se destaca a disciplina e a racionalidade na hora das tomadas de decisões mais importantes e todo o ambiente.

5.2.3 Requisito para os mamíferos

Este é o lado agradável, embora vital, do trabalho de liderança. Ele requer uma percepção das pessoas que se baseia na boa intuição e não empatia natural; na habilidade de se colocar no lugar dos outros. Seu requisito principal é a capacidade de comunicação de escuta e divulgação na escrita, fala e em termos não verbais. Os mamíferos se caracterizam pelo engajamento verdadeiro e é o estímulo para que outros aprendam, cresçam se desenvolvam e tenham sucesso.

Pode-se afirmar que esse é o lado mais importante da organização e da liderança pois, é através dele que se busca traçar uma percepção das pessoas buscando como ferramenta principal a comunicação e todos os parâmetros e em todo o processo tanto organizacional, podemos afirmar que essa ferramenta é vital para o bom funcionamento da liderança em todos os sentidos.

5.2.4 Requisitos para a grande liderança

Este é o trabalho da liderança em seu nível mais elevado e trata da realização de mudanças importantes e prosperas. O topo da pirâmide assume que você possui habilidades para ser severo e agradável e dispõem dos instintos e experiências necessários para distinguir o que cada situação requer. Como os grandes líderes são realizadores de mudanças, eles são considerados pessoas inovadoras e dispostas a encarar os riscos de maneira inteligentes. Eles têm apetite infindável para recrutar as pessoas mais talentosas e trabalhar junto a elas além de possuir a rara percepção de perspectiva ou “visão-helicóptero”. Além disso, eles possuem um quê a mais – presença, energia, carisma – ao qual costumam chamar “fator faísca”. White (2007, p. 30).

Mediante a todos esses aspectos podemos citar que esse é o nível maior de toda a liderança, pois é através dele que grandes realizações e habilidades surgem para uma gestão inovadora, enérgica e carismática.

Os líderes com essas características inspiram em seus seguidores confiança, aceitação inquestionável, disposição à obediência, envolvimento emocional, afeição pelo líder e desempenho maior.

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com a pesquisa, foram entrevistados oito funcionários em posição de chefia da Faculdade Salesiana Dom Bosco, os quais receberam uma numeração sequencial. No Quadro I seguem as características observadas.

Quadro I - Resultado da pesquisa das características de liderança

Nº	Requisitos Fundamentais	Requisitos Mamíferos	Requisitos Répteis	Requisitos Para a Grande Liderança
1	76	76	68	81
2	71	90	58	75
3	80	85	71	85
4	72	66	67	85
5	67	81	48	60
6	53	40	39	47
7	81	77	58	81
8	68	80	67	62

Fonte: pesquisa de campo

No quadro foram pontuadas as respostas de acordo com o modelo proposto por White (2007), e a característica mais predominante em cada líder foi destacada. Abaixo segue uma análise do resultado de cada um.

Funcionários 1, 3, 4 e 7 – De acordo com suas respostas, o valor mais alto é na dimensão “**requisitos para a grande liderança**”, ou seja, é aquele que faz acontecer a diferença veio para ficar, grande liderança. Estão relacionadas a um líder que obtém habilidades, atitudes e conhecimento para inovar e encarar os riscos de forma amena e seguro de suas decisões proporcionando um ambiente justo e inovador nas categorias.

Funcionário 2, 3, 5 e 8 – De acordo com suas respostas, o valor mais alto é na dimensão “**requisitos mamíferos**”, ou seja, é aquele líder que busca ser humanitário visando o bem estar de todos os colaboradores, transformando essa liderança em uma liderança agradável, simpática e carismática buscando oferecer um bom desempenho e um relacionamento amigável entre todos.

Funcionário 3 - É um líder carismático e inovador buscando associar duas formas de liderança de maneira inteligente para desenvolver um estilo oposto de forma mais eficaz.

Funcionário 4 - É um líder nato, é aquele líder que recruta as pessoas talentosas e possui uma grande perspectiva de inovação e carisma.

Funcionário 5 - É um líder humanitário que busca pontuações mais elevadas no qual vale ressaltar a importância da competição e das somas de liderança.

Funcionário 6 - É aquele líder que em geral surge da ânsia de se destacar mostrando a sua importância de maneira eficiente para alcançar uma meta ou ganhar um jogo de interesses.

Funcionário 7 - É um líder que não tem dificuldades de atuar em qualquer setor é um líder que tem como característica atitudes, capacidade de envolver todos com o seu talento e a sua boa liderança.

Funcionário 8 - É um líder acostumado com mudanças significativas com todos os colaboradores de natureza motivada a um desejo de bem estar e desenvolvimento na comunicação interpessoal e eficaz para todos os colaboradores fazendo com que aumente o desempenho da equipe e dos profissionais envolvidos.

Mediante os resultados, pode-se verificar que nesta instituição de Ensino, os líderes tendem a serem líderes mamíferos (2, 3, 5, e 8), pois a liderança mamífera se baseia em uma liderança na qual visa um ambiente propício e carismático entre ambos, é importante salientar que essa liderança trabalha com o coração, ou seja, a empresa é mais humana e se baseia em parâmetros de bom relacionamento entre os colaboradores, buscando desenvolver uma comunicação eficaz e justa entre a liderança e os liderados.

Porém, é notório que a Instituição possui grandes líderes (1, 4 e 7), o que garante o bom desenvolvimento dos trabalhos e metas de maneira bem-sucedida. É este o grande desafio de um líder.

Já o líder 6 demonstrou capacidades fundamentais para ser líder, mas precisa conduzir melhor suas capacidades para se destacar.

CONCLUSÃO

Diante do exposto percebeu-se que é necessário fazer uso das habilidades proporcionando um ambiente justo e essencial que conheça a Instituição, formadora do indivíduo para a sociedade a qual instrui o indivíduo sobre os conceitos de valores, regras e concepções nas diversas características com a capacidade de aceitar as pessoas como elas são, ter capacidade de abordar relacionamentos no presente e não no passado, ser cordial com todos, confiar nos outros mesmo com riscos, ter paciência, humildade, respeito, e altruísmo são algumas estratégias que a liderança.

O líder deve ajudar nas decisões e nas soluções de possíveis problemas na empresa. O colaborador sente-se mais confiante quando existe um líder capaz de tomar decisões certas e coerentes. Ficou claro que ter um líder que reduza as incertezas do grupo, é bastante produtivo, pois é mais fácil aprender com um líder que dá exemplo, do que na teoria.

Portanto, na pesquisa realizada constatou-se a importância do líder no processo de desenvolvimento de competências profissionais dos colaboradores na Faculdade Salesiana Dom Bosco. A liderança influencia no desenvolvimento de conhecimento, habilidade, competência e os profissionais do setor afirmaram que o líder os estimula a se desenvolverem profissionalmente.

De acordo com a pesquisa, foram identificados os fatores como instrução do líder para com colaborador para ajudar nesse processo acredita que o líder deve estimular e inspirar essa mudança, para ir à busca de novas atitudes, novos conhecimentos e novos caminhos, uma vez que estamos em uma era que a não mudança é condição.

REFERÊNCIAS

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

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

_____. **NBR 6023**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Teoria Geral da Administração** – Das origens às perspectivas contemporâneas. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2007.

AZEVEDO, C. Da S. **Liderança e processos intersubjetivos em organizações públicas de saúde**. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf> >. Acesso em: 29 de Jun. 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas e novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Altas, 2010.

HIGA, Elza de F. Ribeiro; TREVIZAN, Maria Auxiliadora. **Os estilos de liderança idealizados pelos enfermeiros**. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. Ribeirão Preto, v. 13, n. 1, feb. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 29 de Jun. 2012.

JUSTUS, Roberto. **O Empreendedor**: como se tornar um líder de sucesso. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

KRAMES, Jeffrey A. **Os princípios de liderança de Jack Welch**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina; ARELLANO, Eliete Bernal. **Liderança, poder e comportamento organizacional**. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>> Acesso em 29/06./2012.

KRON, T. **Manual de Enfermagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de: **Sistemas, organização e métodos: uma abordagem gerencial**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PONDER, Randall D. **Liderança Passo a Passo**. São Paulo-Books do Brasil Editora, 2010.

RODRIGUES, Marcus Vinicius Carvalho. **Qualidade de Vida no Trabalho**. 9. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2002.

SNELL, Scott A. **Administração: Construindo Vantagem Competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

STONER, James.A.F. **Administração**. Rio de Janeiro: TTC, 1999.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 7.ed. São Paulo:Atlas, 2006.

WHITE, B.Joseph. **A natureza da liderança: conheça as 5 qualidades dos grandes líderes**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.



SECRETARIAS DE ESTADO E UNIVERSIDADE: PARCERIA ESTRATÉGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS SERVIDORES PÚBLICOS ESTADUAIS.

Maria do Socorro Ferreira da Costa¹ James Magalhães Sato²

Recebido em 20/03/2012; Aceito em 15/06/2012

RESUMO

Este trabalho trata-se de um estudo de caso que propôs analisar a contribuição dos Cursos de graduação tecnológica e pós-graduação oriundos da parceria formada entre as Secretarias de Estado e a Universidade Estadual do Amazonas para o aumento da capacitação e desenvolvimento das competências dos servidores públicos estaduais, atuantes na cidade de Manaus. Esta foi uma pesquisa bibliográfica realizada com o desenvolvimento de estudos relacionados ao tema para dar fundamentação teórica ao estudo e pesquisa documental realizada em documentos encontrados nos arquivos das instituições pesquisadas. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados pelo critério de acessibilidade e de maior relevância para a pesquisa, composta por: dirigentes, discentes e docentes. A metodologia utilizada para coleta de dados consistiu na combinação de entrevistas semiestruturadas realizadas aos dirigentes e professores e de questionário aplicado aos discentes. O método qualitativo de análise do discurso possibilitou que o depoimento dos entrevistados fosse reunido em um único discurso, destacando a sua ideia central. Os questionários foram tratados estatisticamente, utilizando-se de gráficos. Os resultados alcançados indicam que a formação recebida pelos servidores públicos, através dos cursos de graduação tecnológica e pós-graduação se apresenta como ação concreta do Estado na busca por um novo perfil de servidores públicos bem mais preparado para atender as demandas crescentes da sociedade.

Palavras-chave: Parceria; Estratégia; Capacitação; Desenvolvimento de competências.

¹ Faculdade Salesiana Dom Bosco. Graduada em Administração, aluna do Curso de Pós-graduação em Gestão de Pessoas. E-mail: socorrocosta.adm@hotmail.com

² Faculdade Salesiana Dom Bosco. Mestre em Economia, Professor do Curso de Pós-graduação em Gestão de Pessoas. E-mail: sato.adm@hotmail.com.br

ABSTRACT

This work is a case study, which proposed to analyze the contribution of undergraduate and graduate technology courses from the partnership formed between the Secretaries of State and the State University of Amazonas to improve effective training and skills development of state public workers of the city of Manaus. A literature review was undertaken related to the topic of study to give a theoretical foundation and to document the research conducted and found in the archives of the surveyed institutions. The study participants were selected by the criterion of greater accessibility and relevance for the research project and consisted of: leaders, teachers and students. The methodology used for data collection consisted of a combination of structured interviews conducted with leaders and teachers and a questionnaire applied to students. The qualitative method of discourse analysis allowed for the testimony of respondents to be combined into a single discourse, highlighting the central ideas. The questionnaires were statistically analyzed and summarized using graphs. The results indicate that the training received by public workers in the undergraduate and graduate technology courses presents as a concrete action of the state in search for a new profile of civil workers to be better prepared to meet the growing demands of society.

Keywords: Partnership; Strategy; Capacity; Development of skills.

I. INTRODUÇÃO

A nova dinâmica mundial, caracterizada por aceleradas mudanças seja de caráter econômico, político ou tecnológico, exige das instituições públicas estruturas organizacionais capazes de atender a contento as demandas de uma sociedade cada vez mais exigente. Com isso, a capacitação e o desenvolvimento do capital humano nas organizações **públicas** se constituem, dentre outras premissas, como pilares fundamentais em busca da melhoria da gestão pública.

Nesse entendimento, o Estado, por meio da administração pública, tem a responsabilidade de atender as necessidades da sociedade com qualidade na prestação dos serviços públicos. Assim, como qualquer outra organização, deverá prepara-se para corresponder às necessidades e expectativas dos cidadãos.

Com o desafio imposto a **administração pública**, as instituições públicas começaram a articular juntos as universidades parcerias no sistema de cooperação mútua para promover a capacitação dos seus servidores.

No Estado do Amazonas, o movimento de formação e capacitação dos servidores públicos estaduais é difundido, dentre outras ações, a partir da experiência das Secretarias de Estado e a Universidade Estadual do Amazonas na oferta de cursos de graduação tecnológica e de cursos de pós-graduação para servidores públicos buscando o desenvolvimento de um serviço público profissionalizado e eficiente no Estado.

Por isso, o presente estudo tem como proposta verificar se as ações implementadas por meio da parceria entre a Secretaria Estadual de Administração e Gestão (SEAD), Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) contribuem para o aumento da capacitação e desenvolvimento de competências dos servidores públicos estaduais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O Papel do Estado na Sociedade Contemporânea

Cada vez mais o Estado tem sido chamado, nos países em desenvolvimento, a assumir um importante papel de incentivo à competitividade do que neles é produzido. A complexidade das novas tarefas atribuídas ao poder público tornou indispensável à ideia da eficiência da máquina pública, com uma administração menos hierárquica e mais flexível e, sobretudo, buscar a melhoria da qualidade dos serviços prestados ao cidadão.

Assim, passou-se a prevalecer o entendimento de que era preciso construir um Estado para enfrentar os novos desafios da sociedade pós-industrial, e esse Estado deveria ser capaz de garantir o cumprimento dos contratos econômicos, bem como ser forte o suficiente para assegurar os direitos sociais e a competitividade no cenário internacional.

Para (MATIAS-PEREIRA, 2010), a função principal do Estado-nação, no mundo contemporâneo, por meio do governo e da administração pública consiste em ampliar de forma sistemática as oportunidades individuais, institucionais e regionais. E também, em gerar estímulos para facilitar a incorporação de novas tecnologias e inovações no setor público que proporcionem as condições exigidas para atender às demandas da sociedade contemporânea.

2.2 A Administração Pública Elo Entre a Sociedade e o Estado

A Administração Pública, segundo (TEIXEIRA; SANTANA, 2003) tem como característica específica uma relação de responsabilidade direta com o processo histórico global que se dá no desenvolvimento da sociedade. Daí a necessidade de redefinir a sua missão em face dos novos imperativos, sob pena de comprometer a sua capacidade sinérgica.

Nesse contexto, a administração pública necessita criar condições para garantir os direitos constitucionais dos cidadãos, assim, mais do que recursos financeiros e a revisão do funcionamento das instituições como um todo, exige-se um corpo de funcionários públicos tecnicamente preparados para atender as demandas de uma sociedade que cada vez mais exige o pleno atendimento de suas necessidades.

Numa visão sistêmica, (MATIAS-PEREIRA, 2010), afirma que podemos visualizar uma tríade formada pelo Estado de um lado, a sociedade do outro e no meio a Administração Pública, onde compete ao Estado, por meio da Administração pública:

A responsabilidade de atender às demandas da sociedade, com serviços públicos de qualidade e transparência. Isso implica em dizer que o papel da administração pública é de atuar como eixo transmissor entre o Estado e a sociedade. Por isso, para cumprir o seu papel, a administração pública, nos seus diferentes níveis, federal, estadual e municipal, necessita estar bem estruturada e, dessa maneira, atuar com eficiência, eficácia e efetividade em favor da sociedade.

Normalmente, os dirigentes, especialmente do setor público, ao diagnosticar problemas no funcionamento de suas instituições, propõem reestruturações administrativas como: a criação novas áreas, divisão de departamentos, enfim, soluções imediatistas, que na maioria das vezes atende a pedidos pontuais e específicos. Porém, o simples rearranjo de estruturas internas dos órgãos governamentais não são suficientes para garantir mu-

danças permanentes de comportamentos necessárias para o alcance de um modelo de gestão pública mais eficiente.

Essas atitudes, ainda adotadas pelas gerências públicas destoam do pensamento contemporâneo que preconiza a ideia de que é essencial, ao desenvolvimento da administração pública, a constituição de capacidades técnica que propicie condições favoráveis à execução de serviços de forma eficiente e produtiva em benefício da sociedade.

Por isso, (BITTENCOURT; ZOUAIN, 2010) comenta que:

Num país organizado segundo o paradigma da administração gerencial, cuja gestão visa a resultados e ao atendimento satisfatório ao cidadão, o crescimento sem precedentes do capital humano vem exigindo, dos órgãos públicos, o reaparelhamento urgente de seu quadro de pessoal – em níveis operacional, técnico e administrativo – apto para uma atuação motivada, ética, confiante, criativa e eficiente.

Assim, a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 39, § 2º preconiza que:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.

Nessa perspectiva, retomemos ao discurso reformista do aparelho do Estado, onde foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE que implementou, dentre outras ações, políticas essencialmente voltadas para a profissionalização e valorização do servidor público disseminando uma nova proposta de política de recursos humanos.

Com esse pensamento, o MARE criou a Escola Nacional de Administração Pública - ENAP como forma de viabilizar a estratégia de reestruturação inovadora da gestão pública funcionando como o principal centro de atividades agindo no sentido do desenvolvimento de recursos humanos através de cursos de formação e treinamento.

Assim sendo, observa-se que nesse esforço permanente em elevar o nível do desempenho da gestão pública, alguns governos brasileiros estão ampliando a articulação entre suas Escolas de Governo e/ou as Secretarias de Estado, no caso dos Estados que não possuem escolas próprias de governo com as Universidades, através de parcerias com o objetivo de capacitar e desenvolver as competências dos servidores públicos.

2.3 Redes e Parcerias: Pensamento Estratégico para a Profissionalização do Servidor Público.

O conceito de parcerias enquadra-se no campo das redes. Assim, segundo (CASTELLIS, apud MATIAS-PEREIRA, 2010), pode-se definir rede como a constituição de uma articulação de nós que se efetivam por meio de determinado número de conexões.

(MACHADO; MILLER, 2004), comenta que:

As redes se apresentam no panorama da administração pública, como o resultado de parcerias estabelecidas entre diversos atores, que podem abranger agentes públicos, semi-públicos e privados, atuando cooperativamente

com vistas a um objetivo comum. Os atores dessas redes são universidades, organizações públicas, ONGs ou qualquer outro organismo da sociedade.

Assim, visto o compromisso de preparar continuamente os servidores públicos para o seu exercício profissional, a administração pública começa, segundo (AMARAL, 2004), a ampliar a articulação entre escolas de governo e universidade, através da modalidade de parcerias por acreditar que compete as essas Instituições de Ensino Superior o papel de promover a formação técnica e científica aos agentes públicos, não tendo sentido, fazê-las nas Escolas de Governo.

Com base nesse pressuposto, o Estado do Amazonas constituiu em 2008 uma parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria de Estado de Administração e Gestão (SEAD) para oferta de curso de Graduação Tecnológica e cursos de Pós graduação para servidores públicos estaduais. Para a modalidade de cursos de Pós graduação contou-se com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

E no ano de 2010 foi firmada uma nova parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) para oferta de nova turma de curso de Graduação Tecnológica exclusivamente para os Secretários de escolas da rede estadual de ensino da capital, conforme figura abaixo:

Figura 1: Instituições que compõem a parceria



Fonte: Campo de pesquisa

2.3.1 Universidade do Estado do Amazonas – UEA

A Universidade do Estado do Amazonas, regulamentada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, foi instituída através do decreto nº 21.6666 de 1º de fevereiro de 2001, com o objetivo de formar profissionais da saúde, da educação, da cultura, do turismo, da administração pública e atuar como núcleo de inteligência gerador da política desenvolvimento do Estado, que por sua vez é a entidade mantenedora da UEA. (PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI), 2007 – 2011)

A Universidade do Estado do Amazonas tem como missão:

Proporcionar o desenvolvimento do Estado do Amazonas, capacitando e formando quadros que possam atuar no sistema produtivo, na gestão da coisa pública, na produção de conhecimento, na geração de novas tecnologias e na valorização do patrimônio imemorial, tendo sempre como objetivo maior: a qualidade de vida, a cidadania e a integridade cultural e ambiental da Amazônia. (PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2007 – 2011).

Nesse sentido, a Universidade do Estado do Amazonas, acredita que:

A responsabilidade social torna-se uma das exigências da democratização do país, e exige o exercício pleno da cidadania na esfera política empresarial, escolar e familiar. Para alguns, a responsabilidade social da universidade, quando traz para si certas responsabilidades, pode ser vista até como sintoma de falência do Estado. Para outros, entretanto, é interpretada como fruto do amadurecimento democrático da sociedade e da própria universidade. A UEA quer consolidar-se como uma auxiliar do Estado a serviço do bem estar coletivo. (PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2007 – 2011).

Assim, como universidade estadual, a UEA tem um papel fundamental no desenvolvimento de uma gestão pública moderna, tendo como fundamento:

Um conteúdo ético, moral e legal por parte daqueles que dela participam, tendo como objetivo a crença no resultado positivo da política pública a ser implementada e na credibilidade na administração pública exercida pelos mesmos. (PROJETO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2007 – 2011).

Portanto, no cumprimento de suas finalidades, a UEA tornar-se peça fundamental na execução das políticas de desenvolvimentos governamentais voltadas para a capacitação, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos recursos humanos do Estado.

2.3.2 Secretaria de Estado de Administração e Gestão – SEAD

A Secretaria de Administração e Gestão – SEAD, órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo, conforme estabelece a Lei Delegada nº 75, de 18 de maio de 2007, que dispõe sobre a Secretaria de Estado de Administração e Gestão, define as seguintes finalidades:

- I. Formulação de diretrizes, promoção, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos e projetos de modernização e gestão da administração pública estadual, compreendendo, inclusive, a gestão do patrimônio, da logística e acompanhamento dos gastos públicos, assegurando um processo permanente de melhoria e inovação contínua;
- II. Formulação, promoção, coordenação, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas de gestão de pessoas, contemplando o sistema de carreiras, re-

muneração, recrutamento, seleção, capacitação, reciclagem continuada, direitos e deveres do servidor; histórico funcional dos servidores públicos; evolução quantitativa e qualitativa da força de trabalho e auditoria da Folha de Pagamento do Estado, visando à melhoria dos serviços prestados aos cidadãos.

O Departamento de Desenvolvimento de Pessoas – DDP, vinculado a Secretaria Executiva Adjunta de Gestão de Pessoas da SEAD, busca, contudo, desenvolver gradativamente ações que reflitam positivamente na criação efetiva de um modelo de formação e desenvolvimento de pessoas. Essas ações contam com a parceria da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, através da oferta de cursos de graduação e cursos de pós-graduação com formação voltada à realidade do funcionalismo público, incorporando a ideia de aumentar a eficiência da administração e melhorar a qualidade do prestado a sociedade.

2.3.3 Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC

A criação da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC ocorreu através da Lei nº 1.596, de 05 de janeiro de 1946, com denominação de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura, e a denominação atual, de Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC veio com a Lei nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2000.

O Departamento de Gestão Pessoas possui as seguintes competências:

Promover, implantar e manter políticas para o desenvolvimento contínuo de competências humanas, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino, promovendo ações de melhoria das relações de trabalho, bem como gerir as demais atividades, pertencentes ao gerenciamento do Sistema de Pessoal, em consonância com as diretrizes emanadas do Poder Executivo. (LEI Nº 1.596, DE 05 DE JANEIRO DE 1946).

Ao passo dessas competências, a SEDUC firma parceria com a UEA, com o objetivo de ofertar curso de graduação tecnológica aos seus secretários de escolas como forma de cumprimento as demandas da própria instituição, e da sociedade manauara, com a melhoria na prestação dos serviços.

2.3.4 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, vinculada, para efeito de supervisão, à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, é uma fundação de direito público, com autonomia administrativa e financeira, sede e foro na Capital do Estado e jurisdição em todo o território do Amazonas, compondo a Administração Indireta do Poder Executivo. É regida pela Lei Delegada nº 116, de 18 de maio de 2007, por seu Regulamento Administrativo e pela legislação que lhe for aplicável.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas tem como finalidade:

O amparo à pesquisa científica básica e aplicada e ao desenvolvimento tecnológico e experimental, no Estado do Amazonas, nas mais diversas áreas

do conhecimento, com o objetivo de aumentar o estoque dos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como sua aplicação no interesse do desenvolvimento econômico e social do Estado (LEI DELEGADA n° 116, DE 18 DE MAIO DE 2007).

Para a consecução de suas finalidades, compete a FAPEAM:

- I. Custear ou financiar, total ou parcialmente, projetos de pesquisa científica e tecnológica de pesquisadores individuais ou de instituições de direito público ou privado considerados relevantes para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do Estado, por deliberação do Conselho Superior da FAPEAM; e,
- II. Participar de iniciativas e programas voltados para a capacitação de recursos humanos das instituições que atuam nas áreas de ciência e tecnologia, extensiva às instituições de ensino e pesquisa com sede ou unidade com atuação permanente no Estado, com a concessão de bolsas de estudos e auxílios à pesquisa e de apoio tecnológico que se realizem no País e no Exterior.

Nesse sentido, a FAPEAM, assume a responsabilidade de viabilizar os recursos financeiros para a realização da formação de Pós-graduação dos servidores públicos estaduais.

2.4 Metodologia

Este artigo é um estudo de caso, especificamente da parceria formada entre 02 (duas) Secretarias de Estado e Universidade Pública, situadas na cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, para fins de capacitação e desenvolvimento de competências dos servidores públicos estaduais.

De acordo com (SCHURAMM apud YIN, 2001), o método de estudo de caso busca esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram tomadas e com quais resultados. E, para isso, a pesquisa seguiu a taxionomia proposta por (VERGARA, 2011) utilizando a combinação de pesquisa bibliográfica realizada com o desenvolvimento de estudos relacionado ao tema para dar fundamentação teórica ao estudo e pesquisa documental realizada em documentos encontrados nos arquivos das instituições pesquisadas.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados pelo critério de acessibilidade e de maior relevância para a pesquisa, composta por: dirigentes, discentes e docentes.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados consistiu na combinação de entrevistas semiestruturadas realizadas aos dirigentes e docentes, bem como aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas aplicadas a 30 alunos do Curso de Graduação em Tecnologia em Gestão Pública, 37 alunos do curso de Pós-graduação em Gestão Pública e 33 alunos do Curso de Pós-graduação em Planejamento Governamental e Orçamento Público.

Os dados foram tratados através de uma abordagem qualitativa do método de análise do discurso que possibilitou que os depoimentos dos entrevistados fossem reunidos em um único discurso, destacando a sua ideia central. Os questionários foram tratados estatisticamente, utilizando-se de gráficos.

2.5 Apresentação e Análise dos Dados

A Secretaria de Estado de Administração e Gestão - SEAD em conjunto com a Universidade do Estado do Amazonas, já formaram desde o ano de 2008 um total de 453 servidores, sendo 01 (uma) turma do Curso de Gestão de Talentos com 100 alunos concludentes, 02 (duas) turmas do Curso de Gestão Pública com 98 alunos concludentes; 02 (duas) turmas do Curso de Planejamento Governamental e Orçamento Público com 100 concludentes e 01 (uma) turma de Graduação Tecnológica em Gestão Pública com 41 alunos concludentes. Vale ressaltar que neste ano de 2012, estão concluindo mais 01 (uma) turma do Curso de Gestão Pública e 01 (uma) turma do Curso de Planejamento Governamental e Orçamento Público.

Já a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC em conjunto com a UEA formou no ano de 2010, 01 (uma) turma de Graduação Tecnológica em Gestão Pública com 114 alunos concludentes.

Assim sendo, a parceria entre as instituições públicas já formaram um total de 453 Servidores Públicos do Estado do Amazonas. Conforme demonstra os quadros abaixo.

Tabela 1: Demonstrativo de discentes formados pelos cursos graduação e pós-graduação

ANO	CURSO	N. DE FORMADOS
2008/2009	Pós Graduação em Gestão Pública	48
2008/2009	Pós Graduação em Gestão de Talentos	50
2008/2009	Pós Graduação em Planejamento Governamental e Orçamento público	50
2008/2010	Graduação em Tecnologia em Gestão Pública	41
Total		189
ANO	CURSO	N. DE FORMADOS
2009/2010	Pós Graduação em Gestão Pública	50
2009/2010	Pós Graduação em Gestão de Talentos	50
2009/2010	Pós Graduação em Planejamento Governamental e Orçamento público	50
2010/2012	Graduação em Tecnologia em Gestão Pública	114
Total		264
ANO	CURSO	N. DE FORMADOS
2011/2012	Pós Graduação em Gestão Pública	Em conclusão
2011/2012	Pós Graduação em Planejamento Governamental e Orçamento público	

Fonte: campo de pesquisa

Apresenta-se, a seguir, o resultado da análise dos depoimentos dos entrevistados e, posteriormente, dos dados do questionário:

DIRIGENTES

Como surgiu a ideia da parceria entre as Secretarias de Estado e Universidade?

Os Dirigentes das instituições públicas destacaram as principais razões que motivaram a formação da parceria. Segue-se a abaixo ideia central dos discursos.

Dirigente 1: descreve a identificação de um grande número de servidores públicos que não possuíam formação superior, e também, um grande número de servidores estagnados na graduação.

Dirigente 2: comenta a necessidade de capacitação dos servidores públicos da capital que atuam de forma integrada com os gestores da rede estadual de ensino.

Dirigente 3: destaca a importância da instituição de ensino superior, no compromisso de capacitar, desenvolver e preparar o capital intelectual do setor público, como forma de contribuição para a implementação das políticas desenvolvimentistas do Estado.

Assim, tendo em vista, tais necessidades de formação, os Cursos então, começaram a integrar a pasta das políticas administrativas do governo do Estado que prevê a formação continuada dos agentes públicos. O que, posteriormente, permitiu a escolha da UEA como parceira do projeto que, dentre vários motivos, fundamentou-se na total credibilidade atribuída a Universidade do Estado do Amazonas na excelência da prestação dos serviços oferecidos à população.

Qual a contribuição dos cursos oriundos da parceria entre a SEAD, SEDUC e UEA para a administração pública local?

As Secretarias de Estado veem nos Cursos de graduação tecnológica e de pós-graduação ofertados aos servidores públicos uma iniciativa muito positiva, levando em consideração a própria natureza da formação dos cursos selecionados que se distribuíram em: graduação tecnológica em gestão pública e os de Pós-graduação divididos em três linhas de formação, planejamento governamental e orçamento público; gestão pública e gestão de talentos que dialogam e investigam as peculiaridades do funcionalismo público, permitindo aos agentes públicos o desenvolvimento de novas habilidades, novos conhecimentos que poderão ser reinvestido na adoção de novas práticas no ambiente organizacional em que atuam.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas pela parceria entre as instituições representam o esforço constante do Estado em elevar o nível do desempenho da gestão pública com o desenvolvimento de um corpo de pessoal capaz de compreender a sua participação na construção de um modelo mais eficaz de administração pública, favorecendo, assim, a capacidade governamental em implementar com mais rapidez e concretude suas decisões.

DOCENTES

Os componentes curriculares estão articulados para o alcance dos objetivos dos cursos?

De acordo com o depoimento dos docentes a concepção dos currículos e a organização didático-pedagógica estão adequadas às diretrizes curriculares e articuladas

com as demandas das instituições públicas, objetivando, assim a preparar os recursos humanos do Estado.

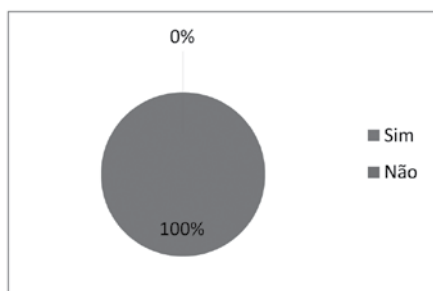
A Metodologia utilizada em sala de aula estabelece uma conexão entre a teoria ministrada e a prática profissional do servidor?

As atividades desenvolvidas durante os cursos contribuíam para uma reflexão e discussão entre a teoria ministrada e a prática adotada no cotidiano profissional dos discentes, servidores públicos do Estado, contribuindo para a elaboração e aperfeiçoamento do pensamento crítico do discente, resultando, com isso, no desenvolvimento de trabalhos de pesquisas cujas temáticas, em sua grande maioria, abordavam as problemáticas das instituições que trabalhavam.

DISCENTE

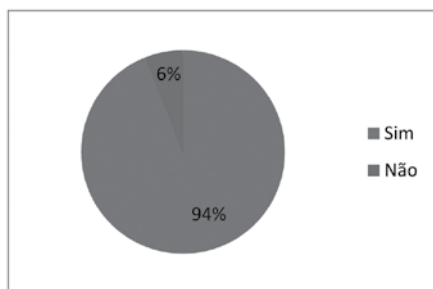
A formação adquirida proporcionou-lhe uma reflexão sobre a conveniência de introduzir mudanças em seu comportamento e/ou nos processos de trabalhos adotados?

Gráfico 2 – Curso de Graduação Tecnológica e Pós-graduação em Gestão Pública.



Fonte: campo de pesquisa

Gráfico 3 – Curso de Pós-graduação em Planejamento Governamental

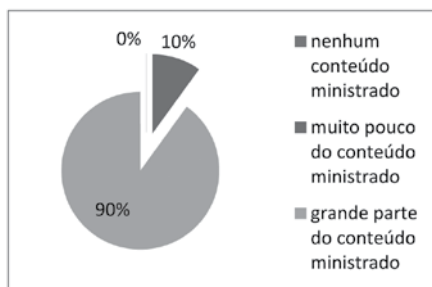


Fonte: campo de pesquisa

A grande maioria dos discentes participantes da pesquisa e integrantes dos cursos afirma que a formação recebida permitiu que os mesmos revissem a adequação do seu comportamento e/ou dos processos de trabalhos anteriormente adotados.

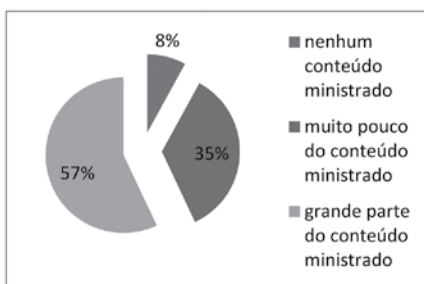
No decorrer do curso, o conteúdo ministrado em sala de aula, teve aplicação prática em sua vida profissional?

Gráfico 4 – Curso de Graduação Tecnológica



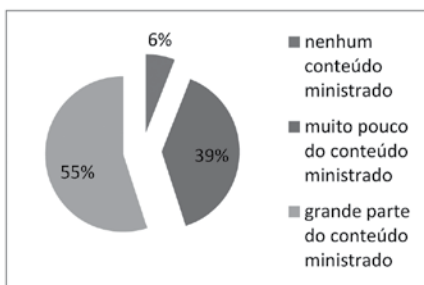
Fonte: Campo de pesquisa

Gráfico 5 – Curso de Pós-graduação em Gestão Pública



Fonte: Campo de pesquisa

Gráfico 6 – Curso de Pós-graduação em Planejamento Governamental



Fonte: Campo de pesquisa

Uma grande parte dos discentes dos cursos declarou que “grande parte do conteúdo ministrado” em sala de aula foi aplicado em suas atividades profissionais.

O curso realizado proporcionou novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências. Comente:

Na percepção dos discentes, dentre outros conhecimentos, o curso proporcionou-lhes um maior entendimento do funcionamento da máquina pública e uma melhor compreensão do papel exercido pelos mesmos no serviço público, adquirida com as informações absorvidas ao longo da formação. Quanto ao foco das competências desenvolvidas ao longo do curso, destacaram os seguintes aspectos, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 2: Conhecimento e competências adquiridas ao longo do curso

CONHECIMENTOS	COMPETÊNCIAS
Maior entendimento do funcionamento da máquina pública	Capacidade de análise crítica
Mudança de percepção do papel exercido pelo servidor público	Habilidades para soluções de problemas
	Competências para o desenvolvimento das atividades de forma mais racional e eficiente
	Visão sistêmica do trabalho

Fonte: campo de pesquisa

Como você avalia o resultado da parceria entre as Secretarias de Estado e a Universidade do Estado do Amazonas, levando em consideração a formação recebida pelo curso estudado. Destacando os pontos positivos e negativos.

Os discentes destacaram alguns aspectos relevantes, levando em consideração a formação recebida.

Como pontos positivos foram destacados:

- Estrutura curricular do curso;
- Qualificação docente; e.
- Estímulo à busca da educação continuada.

Como ponto negativo foi destacado:

- Dificuldade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, esbarando-se na resistência das chefias.

Os discentes destacaram como pontos positivos o conjunto de disciplinas apresentadas no currículo dos cursos que aliado à metodologia aplicada em sala de aula pelo corpo docente, permitiu a assimilação de novos conceitos fundamentais para a boa prática das atividades inerentes ao serviço público. E como ponto negativo destacaram a resistência de algumas lideranças a aplicação de novas práticas dos processos de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo mostrou a experiência da Secretaria de Estado de Administração e Gestão (SEAD), Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na constituição de uma parceria com o objetivo de promover a capacitação e o desenvolvimento de competências aos servidores públicos da capital do Estado do Amazonas, através da oferta dos cursos de graduação tecnológica em gestão pública e dos cursos de pós-graduação em planejamento governamental e orçamento público; gestão de talentos e gestão pública.

Para tanto, podemos identificar que a formação realizada aos servidores públicos **dá** início a um longo processo de mudanças culturais, estruturais dentro do serviço público, que age muitas vezes em descompasso estratégico.

A UEA, nos **últimos anos**, apesar de ainda não possuir em sua política de ensino um programa de formação continuada ao serviço público, vem atendendo a demanda por formação que outrora era realizada pela Escola de Governo – ESPEA.

Com esse pensamento os cursos de graduação tecnológica e os de pós-graduação que desde 2008 **já formaram mais de 450** servidores vem contribuindo com a disseminação do conhecimento e com o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes apresentando-se como uma ferramenta estratégica da gestão pública na busca pela formação de um novo perfil de servidores públicos bem mais preparados para atender as demandas crescentes da sociedade, favorecendo a capacidade do Estado de implementar com mais rapidez e concretude suas decisões. Todavia, para que de fato alcancemos esse objetivo, ainda precisamos realizar ajustes fundamentais nos programas de formação e no fortalecimento das parcerias.

Dessa forma, espera-se que as parcerias institucionais que hoje são instrumentos tão significativos para a implementação dos “programas de capacitação”, possam juntamente com os cursos de formação oferecidos ao capital intelectual do Estado ser desenhados dentro de parâmetros eficazes de planejamento para a implementação de um modelo de gestão pública eficiente e efetivo às demandas do cidadão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Helena Kerr do. **Escolas de governo e universidade: parceria estratégica** para aumentar a capacidade do governo. ENAP, 2004.

Disponível em: <<http://www.brasiluniaoeuropeia.ufrrj.br>> Acesso em 25/06/2012 as 19h00min.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 55/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2011**. Institui a Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

_____. **Lei nº 1.596, de 05 de janeiro de 1946.** Institui a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC.

_____. **Lei Delegada nº 75, de 18 de maio de 2007.** Fortaleceu a estrutura do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas – DDP, vinculado a Secretaria Executiva Adjunta de Gestão de Pessoas da SEAD, voltado ao desenvolvimento dos servidores públicos estaduais.

_____. **Lei nº 116, de 18 de maio de 2007.** Institui Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM.

BITTENCOURT, Maryângela; ZOUAIN, Deborah. **Escolas de Governo e a Profissionalização do Servidor Público:** estudo dos casos da Escola de Serviço Público do Estado do Amazonas – ESPEA e da Fundação Escola de Serviço Público Municipal de Manaus – FESPM, Rio de Janeiro, v.14, n 2, p. 75-94, maio/setembro, 2010.

MULLER, Cláudia Cristina; MACHADO, Hilka Vier. **Redes de capacitação:** a experiência da Escola de Governo e das Universidades Públicas do Estado do Paraná. CONSAD, 2004. painel 06/023.

Disponível em: <<http://www.consad.org.br>.> Acesso em 26/06/2012 as 20h00min.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Gestão Pública Contemporânea.** 3ª edição. São Paulo: Altas, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional da Universidade do Estado do Amazonas** - UEA, período de 2007 – 2011.

TEIXEIRA, Hélio Janny; SANTANA, Solange Maria. **Remodelando a Gestão Pública,** 2ª edição. São Paulo: Edgard Blucher, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 13ª edição. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Métodos de pesquisa em Administração.** 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.



O DESAFIO DAS MULHERES EM CONCILIAR VIDA PROFISSIONAL E VIDA PESSOAL: UM OLHAR SOBRE AS ALUNAS DA FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO MANAUS

Danielle de Souza Lima Caldas¹ Carlos Henrique Soares Carvalho²

Recebido em 14/04/2012; Aceito em 15/06/2012

RESUMO

Este trabalho apresenta o conflito vivenciado pelas mulheres que aspiram à carreira profissional e ainda têm também que cuidar de suas famílias. Tem por objetivo analisar de que maneira as mulheres que cursam faculdade equilibram a vida profissional e pessoal. A pesquisa é explicativa quanto aos seus fins, identificando determinantes para a ocorrência de fenômenos; quanto aos meios se configura como pesquisa de campo, na observação dos fatos como eles ocorrem, é ainda bibliográfica, trazendo uma releitura da problemática; quanto à sua abordagem, é uma pesquisa quanti-qualitativa quantificando e interpretando os dados do fenômeno indutivamente. É também um estudo de caso, pois trata de informações em tempo, pessoa e lugar delimitados. Um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas é o instrumento para a coleta de dados, com amostra de 15 entrevistadas no universo de 30 estudantes dos cursos de pós-graduação da Faculdade Salesiana Dom Bosco, na cidade de Manaus. Delimitando-se neste artigo a qualidade de vida no trabalho (QVT), bem como a sua inserção no mercado de trabalho. Destaca-se ainda a presença feminina nos cursos de nível superior, e o conflito das mulheres em conciliar a vida pessoal com a vida profissional. Os resultados alcançados indicam que são notórios os conflitos vivenciados pelas mulheres, o que não as têm impedido de avançar, tanto no campo pessoal quanto no profissional, visto que têm encontrado apoio do cônjuge ou de algum familiar para trabalharem e se qualificarem para o mercado, sendo elas responsáveis pela maioria de matrículas nos cursos de ensino superior.

Palavras-chave: Mulher; Conflitos; Vida pessoal; Vida profissional.

¹ Especialista em Gestão de Pessoas. Faculdade Salesiana Dom Bosco. Brasil. E-mail: dani.adm.lima@hotmail.com

² Me. em Administração Pública. Faculdade Salesiana Dom Bosco. Brasil. E-mail: chsc_80@yahoo.com.br

ABSTRACT

This paper presents the conflict experienced by women who aspire to develop professional careers and also have to take care of their families. It aims to analyze how the women who attend college equilibrate professional and personal life. The research is explanatory as to its purpose, identifying determinants for the occurrence of phenomena; as to the methods it is configured as field research, observing the facts as they occur; it still is bibliographical research, bringing a reinterpretation of the problem; as to its approach, it is a quantitative and qualitative research, quantifying and interpreting the phenomenon data inductively. It is also a case study, because works with information in time, person and place delimited. A structured questionnaire with open and closed questions is the instrument for data collection, with a sample of 15 respondents in a population of 30 students of postgraduate courses of Faculdade Salesiana Dom Bosco, in the city of Manaus. Delimiting this article is the Quality of Life at Work (QLW), as well as their integration into the labor market. Note also the presence of women in higher level courses, and the conflict of women in reconciling their personal and professional life. The results indicate that the conflicts experienced by women are notorious, which does not have unable them to move, both in the personally and professionally field, as they have found support from the spouse or a family member to work and qualify for the market, being responsible by the majority of enrollments in higher education.

Keywords: Female; Conflict; Personal life; Professional life.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo procura fortalecer o debate sobre o posicionamento da mulher frente aos impasses que enfrenta para a sua realização tanto profissional quanto pessoal. Então, a mulher tem uma dupla jornada: conciliar a ocupação no mercado de trabalho com a sua vida pessoal, casa, marido e filhos. Como administrar esses dois importantes pilares que configuram a fase adulta da sua vida? Como se dá a conciliação entre a vida profissional e a vida pessoal para mulheres que cursam nível superior? Embora representem a maioria nos cursos de nível superior, isto não equivale a dizer que possuem as mesmas oportunidades se comparadas ao mundo masculino no mercado de trabalho.

A relevância desse estudo aponta como a mulher moderna equilibra esses dois pilares no tempo em que estão preenchendo espaços outrora masculinos. Este artigo procura mostrar o esforço da mulher em querer posicionar-se frente ao mercado de trabalho nas mesmas medidas de competência que a ala masculina, sendo que para elas há diversas refrações de posicionamento quanto ao gênero construídas por gerações anteriores. Cabe à mulher optar por qual papel ela deseja desempenhar na sociedade a partir de uma reflexão sobre si mesma.

Um dos fatores que determinou a escolha deste objeto de pesquisa representado por alunas da Faculdade Salesiana Dom Bosco é que além das duas atividades a desempenhar, como trabalhar dentro e fora de casa, elas ainda possuem esta terceira ocupação: estudantes de nível superior.

Abordar-se-á a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e suas relações junto às organizações, de seus direitos enquanto trabalhadora e muitas vezes na posição de chefes de família.

Também se verá um breve histórico da mulher e a sua inserção no mercado de trabalho, acarretando maior independência feminina. Espaços que com dificuldades a mulher foi conquistando aos poucos e que vai fortalecendo a figura feminina em vários ramos de atividades.

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar de que maneira as mulheres que cursam faculdade conciliam a vida profissional com a vida pessoal.

O instrumento utilizado para a coleta de dados é a aplicação de questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, totalizando 17 questões, sendo selecionadas 10 questões centrais para a temática abordada, aplicado às alunas dos diversos cursos de pós-graduação da Faculdade Salesiana Dom Bosco. Com amostra de 15 entrevistadas selecionadas aleatoriamente no universo de 30 estudantes, por critérios de acessibilidade.

O perfil dos sujeitos da pesquisa são mulheres, casadas ou não, que possuem filho(s) ou não, ou ainda que têm um familiar que necessita de cuidados, e que trabalhem fora de casa. A pesquisa quanto aos seus fins é explicativa, visto que procura identificar fatores que determinam a ocorrência de fenômenos; quanto aos meios se configura como pesquisa de campo, ou seja, na observação dos fatos como eles ocorrem, e ao mesmo tempo é ainda bibliográfica, onde recupera o conhecimento científico já antes abordado sobre determinado problema; no que se refere à sua abordagem, é uma pesquisa quanti-qualitativa, procurando quantificar em números e ao mesmo tempo interpretar os dados indutivamente, analisando os significados do fenômeno e, por fim, é um estudo de caso onde ocorre a busca de informações em tempo, pessoa e lugar delimitados, o que para este artigo é representado pelas alunas de Pós-Graduação da Faculdade Salesiana Dom Bosco em Manaus, no ano de 2012.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 *Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)*

Ao pensar em Qualidade de Vida, imagina-se sob vários aspectos: moradia adequada, alimentação, boas condições de trabalho, assistência à saúde, o bem-estar da família, segurança, educação, salário compatível e etc. Quando todos esses fatores vão bem, concebemos o campo psicológico em equilíbrio para executar nossas tarefas diárias com mais ânimo, eficiência e eficácia. Mas, dentro do ambiente de trabalho, o que representa Qualidade de Vida?

Segundo Chiavenato (2010), este termo apareceu nos anos 70, quando Louis Davis construía um projeto sobre desenho de cargos. Diferentemente das fábricas insalubres no período da Revolução Industrial, agora o olhar se volta em relação à saúde e o bem-estar do trabalhador, sobre melhores condições de higiene e segurança do trabalho e diminuição dos riscos de acidente.

Portanto, o conceito atual de QVT engloba aspectos físicos, ambientais e psicológicos de trabalho. A QVT surgiu ainda com a atual reestruturação do trabalho, com a economia informal e globalizada, com a tecnologia empregada, com os novos modelos de produção, com a terceirização, com o declínio do número de empregados e da qualificação da mão-de-obra e a supressão dos direitos trabalhistas.

Vasconcelos (2001) demonstra que pesquisadores do século XX já destacavam a satisfação do homem com o seu trabalho. Mayo pesquisou sobre o comportamento humano,

a motivação do trabalhador e Qualidade de Vida. Maslow, com sua pirâmide que enfatiza as necessidades fundamentais (fisiológicas, segurança, amor, auto-estima, e auto-realização) também assinalou para a construção do debate sobre QVT e sua importância.

Chiavenato (2010) elenca os seguintes fatores característicos da QVT:

1. A satisfação com o trabalho executado;
2. As possibilidades de futuro na organização;
3. O reconhecimento pelos resultados alcançados;
4. O salário percebido;
5. Os benefícios auferidos;
6. O relacionamento humano dentro da equipe e da organização;
7. O ambiente psicológico e físico de trabalho;
8. A liberdade de atuar e responsabilidade de tomar decisões;
9. As possibilidades de estar engajado e de participar ativamente. (Chiavenato 2010, págs. 487 e 488)

Hackman e Oldhan *apud* Chiavenato (2010) um modelo de QVT cuja dimensão caracteriza o desenho de cargos na organização que influenciam no estado psicológico:

1. **Variedade de habilidades:** o cargo deve requerer várias e diferentes habilidades, conhecimentos e competências da pessoa.
2. **Identidade de tarefa:** o trabalho deve ser realizado do início até o fim para que a pessoa possa perceber que produz um resultado palpável.
3. **Significado da tarefa:** a pessoa deve ter uma clara percepção de como o seu trabalho produz consequências e impactos sobre o trabalho das outras.
4. **Autonomia:** a pessoa deve ter responsabilidade pessoal para planejar e executar as tarefas, autonomia própria e independência para desempenhar.
5. **Retroação do próprio trabalho:** a tarefa deve proporcionar informação de retorno à pessoa para que ela própria possa autoavaliar seu desempenho.
6. **Retroação extrínseca:** deve haver o retorno proporcionado pelos superiores hierárquicos ou clientes a respeito do desempenho na tarefa.
7. **Inter-relacionamento:** a tarefa deve possibilitar contato interpessoal do ocupante com outras pessoas ou com clientes internos e externos.

Para as organizações, assimilar a junção de todos esses aspectos acarreta para a empresa uma maior potencialização das atividades em termos de produtividade, isso porque aumenta a motivação do colaborador. O ganho advém da satisfação do cliente interno (colaborador) e do cliente externo (sociedade). A organização que consegue atrair e manter colaboradores satisfeitos em suas necessidades pessoais e sociais realizadas cria um ambiente mais criativo, competitivo e dinâmico.

2.2 Limitações da QVT

Na prática, como é utilizada e como é concebida dentro das organizações, a QVT? Vasconcelos (2001) explana que modismos rondam a atuação das empresas e

que muita coisa não passa de discurso e sem aplicação. Isso porque impera o imediatismo e não ocorre uma visão holística sobre os componentes que fundamentam a vida do trabalhador.

O contraponto que o autor mesmo cita se refere à pesquisa publicada na revista HSM Management, que revela que as ferramentas mais utilizadas por executivos da América do Sul, Canadá e Estados Unidos é pecuniário, ou seja, Remuneração por Desempenho. A QVT pressupõe além da remuneração apenas, pois também está atrelada à forma que o colaborador utiliza seu tempo livre, suas horas de lazer em família. O cenário que vivenciamos é o aumento da carga horária de trabalho.

Para Vasconcelos (2001), a QVT está mais relacionada à saúde e à segurança do que a vida do trabalhador. Algumas empresas adotam esta ferramenta para a valorização do capital humano, mas de forma imediatista, sem aprofundamento. De cunho paternalista, não focando o lado biopsicossocial. Para tanto, é necessária uma mudança na cultura gerencial para que a QVT não seja considerada mais um “modismo” em termos de gestão.

E quanto à Qualidade de Vida no Trabalho para a mulher, há alguma correlação entre as duas esferas? Sim, como trabalhadora, a mulher também deve ser beneficiada neste âmbito. Visto que com muitas tarefas a desempenhar, ela necessita um ambiente de trabalho que a valorize e que lhe possibilite desenvolvimento e crescimento profissional. Com a adesão das mulheres no mundo do trabalho, as empresas tentam que se adequar e cumprir o que preconiza a CLT na questão dos direitos femininos:

As normas sociais que regulam as relações de trabalho e família são socialmente construídas e as políticas voltadas a esse objetivo sinalizam como a sociedade percebe e valoriza a conciliação entre essas duas dimensões. Probst (2012).

2.4 A Presença Feminina no Mercado de Trabalho

O mercado de trabalho tem se apresentado bastante competitivo, de forma que os que nele almejam o sucesso têm que estar numa constante busca por capacitação, conhecimento e aprimoramento. Nesse quadro do mercado de trabalho têm-se encontrado também a presença da mulher. Cada vez mais elas ocupam lugares de destaque dentro das organizações, modificando o quadro da economia brasileira. É o que demonstra o site Ipeadata (2012), utilizando como fonte o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na frequência decenal, que a população feminina economicamente ativa aumentou de 1.069.783 em 1920, para 17.337.875 em 1950.

Para um breve histórico da força de trabalho feminino no Brasil, verificamos que desde os tempos antigos, cabia ao homem o sustento da casa e quanto à mulher, se ela contribuía com algum valor em dinheiro, este era proveniente de algum trabalho manual, informal e pouco valorizado.

Até meados dos anos 70, os homens priorizavam suas carreiras e cabia à mulher o papel de cuidadora do lar, abrindo mão de sua vida profissional.

Bruschini *et al* (2012) descrevem que a participação das mulheres nos empregos formais sempre foi restrita, visto que em 1985 e 1992 representava 1/3, sendo que em 2007 é que atingiu o crescimento de 41%. Nos anos 90, com o enxugamento dos postos de trabalho formais, a parcela mais afetada aparentemente foram os homens em relação às mulheres.

As autoras afirmam que no período de 1988 a 1992 o Ministério do Trabalho indicava uma queda de 8,6% nos empregos masculinos contra 0,3% dos empregos femininos. Já nos últimos 15 anos as autoras afirmam que “as empresas informaram a abertura de 15.315.320 postos de trabalho, sendo 7.949.867 masculinos e 7.365.453 femininos”.

Probst (2012) indica que o histórico da mulher no mercado de trabalho no Brasil está baseado em dois quesitos: a queda da taxa de fecundidade e também o crescimento da instrução feminina. *Ocorre* “a crescente inserção da mulher no mercado e a elevação de sua renda”. Sobre estes fatores a autora diz que:

A redução da fecundidade ocorreu com mais intensidade nas décadas de 70 e 80. Os anos 90 já começaram com uma taxa baixa de fecundidade: 2,6% que cai para 2,3% no fim da década. Com menos filhos, as mulheres puderam conciliar melhor o papel de mãe e trabalhadora. (Probst 2012)

Atualmente as configurações das famílias vêm se modificando, projetando diversas mudanças em vários aspectos da vida dentro e fora de casa não só para a mulher, mas para toda a sociedade. Pois se as mulheres vêm lutando por um espaço no mercado de trabalho, a próxima conquista é manter-se no mesmo, visto que são muitos os desafios a enfrentar: a atenção que requer a família, a competitividade pelo emprego, os preconceitos de uma sociedade patriarcal e o próprio desemprego estrutural.

O IBGE indica que desde a década de 80 vem crescendo o número de famílias chefiadas por mulheres. De 1981 a 1985 a proporção era de 16,9% e 18,2% respectivamente. Em 1990 e 1995 subiu para 20,3% e 22,9% o número de domicílios. É o que revela a Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio: síntese de indicadores 1981-1989.

A Constituição Federal/88 preconiza que todos são iguais perante à lei, no entanto vê-se que a mulher ainda luta por seus direitos trabalhistas, por salários mais justos e paritários em relação aos mesmos pagos aos homens nas mesmas funções.

Bruschini & Lombardi afirmam que o “nível de ganhos dos brasileiros é reconhecidamente baixo e as mulheres brasileiras - como as mulheres de todo o mundo – ganham ainda menos do que os homens”. Ainda é desanimadora essa condição da mulher sob a perspectiva do salário, e apesar de todo o avanço, conforme as autoras, “não tem impedido que grande parte das trabalhadoras se encontre no emprego doméstico, no trabalho domiciliar e em atividades não remuneradas.”

O que se visualiza em todo esse processo de conquistas e ocupação dos postos de trabalho pela mulher ao longo do tempo, identifica que ela tem ultrapassado fronteiras. Nota-se o aumento significativo da sua participação no mercado de trabalho, em variadas profissões e que elas têm superado alguns paradigmas na questão de gênero, alavancando ainda as taxas de escolaridade, o que tem lhe permitido conquistar cargos mais altos dentro das organizações:

A expectativa é de que neste século, pela primeira vez na história, as mulheres superem em número os homens nos postos de trabalho. Se souberem aproveitar isso, capitalizando oportunidades emergentes, o impacto no mercado de trabalho será, de fato, singular. Significa o rompimento de uma forte estrutura, as hierarquias empresariais moldadas pelos homens a partir da Era Industrial. A mulher da atualidade nem de longe tem o mesmo perfil daquelas que encontravam realização trabalhando nas linhas de produção. (Probst 2012)

2.4 A Presença Feminina nas Instituições de Ensino Superior (IES)

No que se refere ao número de alunos matriculados em cursos tanto de graduação quanto de pós-graduação, as mulheres são a maioria representada por 56% de matrículas nas instituições de ensino superior, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). As mulheres que concluem o curso superior também representam a maioria das matrículas com 62% em relação aos homens, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em parceria com o Ministério da Educação (MEC)

A proporção de mulheres e homens que estudam comprova que elas são a maioria tanto no acesso quanto na permanência nas escolas e nas universidades. Esse é o atual desenho da moderna sociedade ocidental. No entanto, esse processo teve início no Brasil à época imperial.

Blay e Conceição (1991) *apud* Queiroz (2012) expõem que o imperador D. Pedro II autoriza em 1879 a presença da mulher nos cursos de nível superior no Brasil. Este fato representou uma vitória após o constrangimento vivido por Augusta Generosa Estrela, que ao formar-se em Medicina em New York, com uma bolsa de estudos concedida pelo próprio imperador, não pôde exercer a profissão no retorno ao Brasil.

Queiroz (2012) afirma que o registro da primeira mulher a ter acesso à faculdade no Brasil foi na Bahia, no curso de Medicina, em 1887. Na Universidade de São Paulo, em 1902, diploma-se a primeira mulher em Direito e só 11 anos depois há o registro de mais uma mulher. No ano de 1928 encontra-se a primeira mulher a cursar a Faculdade Politécnica de São Paulo, e só a partir de 1940 é que aumenta a presença da mulher nos chamados cursos tradicionais.

A escolha das mulheres por um curso acadêmico representa uma questão de gênero. A autora evidencia que é a partir do final do século XIX que as mulheres adquirem o direito de ingressar na faculdade e que geralmente optam por cursos humanitários. Elas preferem cursos de enfermagem, letras e o magistério, enquanto os homens procuram por cursos técnicos e de cálculos.

Isso projeta um maior número de mulheres nos cursos de Ciências Humanas e de homens nos cursos de Ciências Exatas. Há profissões que possuem imagens tidas como femininas, como o curso de Serviço Social e outras masculinas, como as engenharias, por exemplo.

Estaria esse fato relacionado a estereótipos e à diferença no modelo de criação entre meninos e meninas? Para Soares (2000), a desproporção da presença feminina em Ciência e Tecnologia (C&T), se deve a duas diferentes perspectivas: a primeira se refere a diferenças biológicas ou de socialização entre os dois sexos.

O que quer dizer que as mulheres não têm controle emocional suficiente para cargos de comando, não suportando pressões e a agressividade que o mercado exige, visto que foram educadas para serem “protegidas”. A outra perspectiva, aceita pela autora, é de que os padrões sociais determinam as escolhas individuais, refazendo, assim, um ciclo onde perpetua a segmentação na escolha da profissão a seguir. Estudos da Fundação Carlos Chagas, realizados pelas pesquisadoras Bruschini et al (2012) analisam esse fenômeno da escolha da profissão a partir do gênero:

Tabela 1: Ensino Superior- Ingressos pelo vestibular por sexo segundo áreas de conhecimento, de 2002 a 2007, Brasil

Concluintes						
Área do Conhecimento	2002			2007		
	Total	Feminino	Parcela Feminina (%)	Total	Feminino	Parcela Feminina (%)
Brasil	466.260	293.309	62,9	756.799	452.295	59,8
Educação	134.204	109.699	81,7	171.806	132.645	77
Humanidades e Artes	15.877	10.956	69	28.084	17.056	61
Ciências Sociais, Negócios e Direito	174.316	95.153	54,6	301.173	164.936	55
Ciências, Matemática e Computação	35.670	15.186	42,6	58.974	21.753	37
Engenharia, Produção e Construção	28.024	8.631	30,8	47.016	13.060	28
Agricultura e Veterinária	8.780	3.694	42,1	15.293	6.126	40
Saúde e Bem-estar Social	60.363	43.620	72,3	114.056	83.499	73
Serviços	9.026	6.370	70,6	20.397	13.220	65

Fonte: MEC/INEP/SEEC- Censos do ensino superior (Tabulações especiais). Dados de 1990 a 2007

Os dados da tabela 1 indicam o que Queiroz (2012) chama de “guetização” da ala feminina nos cursos de nível superior; o que quer dizer que a presença das mulheres em cursos de baixo prestígio, o que não quer dizer que elas não estão se inserindo cada vez mais nas carreiras de alto prestígio, a ideia de Rosemberg (1983) *apud* Queiroz (2012) ratifica o posicionamento que as mulheres escolhem as carreiras em humanidades não apenas pelo seu passado escolar, mas pela sua própria condição, por sua realidade.

2.5 Conflitos entre Vida Profissional e Vida Pessoal

A mulher vem conquistando espaços no mercado de trabalho, políticas públicas têm sido construídas para ampará-la sob a rede de proteção social, suas habilidades e seus conhecimentos escolar-acadêmico atingem níveis nunca antes conquistados. E agora, diante de tais conquistas, ela ainda se sente comprimida pela seguinte situação: como administrar casa, marido, filhos, carreira, vida pessoal e tempo para o investimento curricular?

Não são poucos os papéis que uma mulher assume em relação aos papéis desempenhados pelo homem. Ao mesmo tempo em que ela deseja ocupar ou ser igual a ele, ela tanto ganha por uns aspectos, mas sente em perder por outros. É como uma cobrança social e dela para ela mesma.

O conflito que perpassa primeiramente na cabeça da mulher pode parecer atingir a ela apenas, mas na verdade envolve toda uma conjuntura, como a família, as organizações, o Estado etc. Isso porque um aspecto envolve os demais, ou ainda, a ausência de um

desses aspectos acima mencionados poderá tanto ser considerada uma perda ou como uma conquista, dependendo do ponto de vista de cada mulher.

Melhor do que qualquer pessoa, cada mulher que está inserida no seu modo de viver, nas suas tradições familiares, com suas crenças, assumindo ou não estereótipos, sabe quais são as suas prioridades, seus desafios e limitações, quais são os seus objetivos, expectativas, direcionando assim a sua vida em busca de sua realização tanto no campo pessoal quanto no profissional.

Saber equilibrar todas essas refrações não é tarefa das mais fáceis, seja por determinar o momento certo de frear os esforços na carreira e ter um filho, ou por optar casar ou não, ou ainda, deixar de trabalhar fora para cuidar de um familiar, um idoso ou incapaz. Embora não esteja escrito formalmente em canto algum que cabe à mulher amparar aqueles dos que necessitam de cuidados, é desencadeada uma gama de ocupações invisíveis social e economicamente para esta.

Quando isso acontece, é necessário que haja toda uma organização de tarefas e planejamento ou ainda uma mudança radical de rotina, o que ocasiona um desgaste muito grande. A sobrecarga pode gerar um alto nível de stress e consequentemente uma piora na qualidade de vida, na qualidade do trabalho prestado, nos transtornos à saúde, nos relacionamentos familiares, só para citar alguns dos problemas que acabam por respingar em todos os setores da sociedade.

Lipp & Tanganelli (2002) discorrem sobre a descritiva do stress, onde o stress ocupacional tanto interfere na qualidade de vida que modifica a maneira que o indivíduo interage nas outras esferas de sua vida, sendo que “(...) na área familiar pode ocorrer alta incidência de desajustamentos.” Isso porque a falta de tempo para a família ocasiona a falta de apoio ou a quebra da cumplicidade entre seus membros. E na área social “podem ocorrer o isolamento e a consequente falta de amigos”. Atribui-se ainda ao stress a falta de criatividade, componente de grande importância para as organizações que valorizam o capital intelectual.

A verdade é que não há uma receita em que mulheres de diferentes personalidades possam seguir, entretanto, elas podem gerir os conflitos admitindo que não podem ser excelentes em todas as atividades ao mesmo tempo. Mas devem correlacionar sem abandonar nenhuma das duas grandes áreas da sua vida, pois:

(...) Este abandono pode ter custos pessoais elevados para quem encontra no exercício da atividade profissional uma fonte de realização, acompanhado de frustração, insatisfação, vazio e solidão por quem o faz, ficando provado, mais uma vez, a grande importância que tem a conciliação da vida familiar e profissional na vida das pessoas, devendo, assim, ser vistas como dimensões cotidianas que, em harmonia, se fortalecem mutuamente. (Ost, 2012)

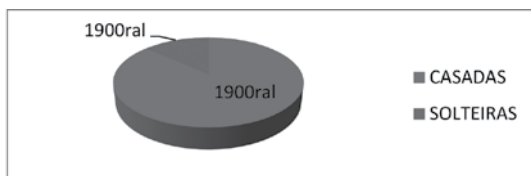
Investir mais na própria educação e capacitação, ou ainda cuidar da família é possível quando se tem disciplina e prioridades.

2.6 Análise dos Resultados

Neste momento, será feita a análise das entrevistas feitas por meio do questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, aplicado junto às alunas dos cursos de

pós-graduação da Faculdade Salesiana Dom Bosco. Verifica-se por meio do gráfico 01 que a maioria são mulheres casadas:

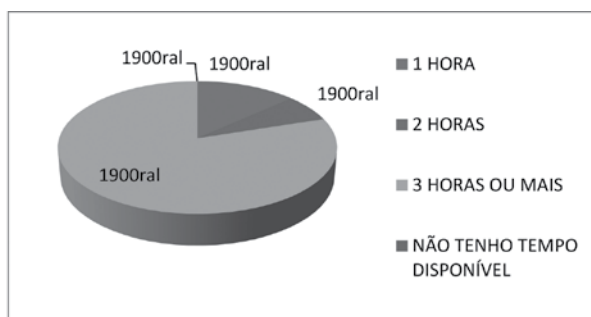
Gráfico 01: Estado civil



Fonte: pesquisa de campo, 2012

Quando perguntado sobre o tempo disponível que elas tinham para a família, observamos:

Gráfico 02: Tempo disponível para a família



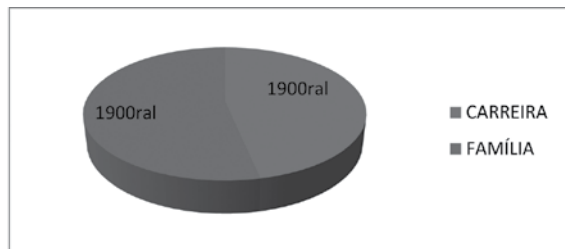
Fonte: pesquisa de campo, 2012

A maioria diz ter tempo para cuidar da família, mas sabemos que não basta apenas ter tempo se este não for um tempo de qualidade. Muitos pais quando não têm tempo procuram compensar com dinheiro, presentes, colocam-nos em diversos cursos, ou ainda permitem que seus filhos passem horas no computador ou da televisão. Sabendo que não cabe somente às mulheres a educação e criação dos filhos, mas de ambos os pais ou responsáveis.

Quando questionadas por qual o maior motivo/necessidade elas trabalhavam fora de casa, todas as entrevistas selecionadas responderam que trabalham tanto para o sustento de suas famílias quanto para a sua realização profissional. Indica-se que as mulheres querem estar em posição de igualdade em relação aos homens.

Qual a sua prioridade no momento:

Gráfico 03: Prioridade

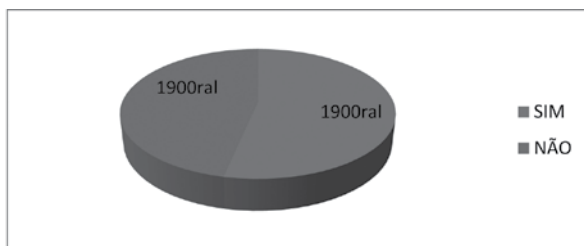


Fonte: pesquisa de campo, 2012

O gráfico 03 mostra que elas ainda priorizam mais a família que a carreira, por outro lado, o resultado também mostra que as mulheres estão procurando cada vez mais espaços no mercado de trabalho. Isso se deve também ao melhor planejamento familiar, a queda da taxa de fecundidade e a postergação do casamento e nascimento dos filhos.

Sabe-se da importância da valorização do profissional, o quanto este sente a necessidade de suporte da empresa, no que tange aos benefícios sociais. Ao perguntar se a empresa em que trabalham oferecia algum tipo de convênio hospitalar que fosse ainda extensivo aos familiares, conforme mostra o gráfico 04.

Gráfico 04: Convênio hospitalar



Fonte: pesquisa de campo, 2012

Já se sentiu discriminada ou culpada por deixar sua família para ir trabalhar? Se sim, comente sua experiência:

Entrev. 8: Já me senti culpada. Quando minha filha fez 1 ano pedi para sair do trabalho para cuidar dela. Depois de um ano retornei, porém nesse período passaram três babás para cuidar da minha filha e nenhuma delas ficou mais de três meses. Adivinha para onde as mães correm? É claro, para as avós e foi isso que aconteceu, pagávamos uma doméstica para ajudar minha mãe enquanto ela cuidava da nossa filha. Porém minha mãe precisou viajar. (...) ora eu faltava no trabalho, ora meu marido.

Entrev. 10: Sim, pois trabalhava viajando, e por isso me ausentei muito de minha família.

Entrev. 11: Sim, quando estava numa empresa que não me deixava respirar.

Percebe-se pelas falas que as mães sentem-se culpadas em deixar a família, sendo que entre a mulher e o homem, a opção para quem abrirá mão da sua carreira tem como primeira opção a mulher, só então como medida drástica, o homem abrirá mão.

Vê-se também que cabe às empresas tornarem-se flexíveis quanto à realidade. Enquanto isso não acontece com a maioria delas, a mulher moderna cada vez mais adia o sonho da maternidade ou decide por não ter filhos em prol da carreira, principalmente.

Já se sentiu pressionada em abandonar o trabalho para poder cuidar da família?

Entrev. 3: Sim, para cuidar da minha avó, já que a mesma fica muito sozinha.

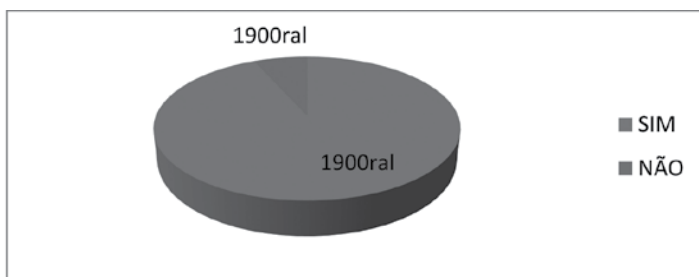
Entrev. 10: Sim, mas logo conseguia resolver tudo.

Entrev. 11: Sim, no momento em que minha mãe fez uma cirurgia.

Não apenas para cuidar do filho, mas de parentes próximos, idosos, alguém que inspire cuidados, a mulher é considerada aquela que “tem mais jeito” para cuidar, para proteger, dar carinho e atenção, acaba por renunciar mais uma vez seus objetivos.

O gráfico a seguir mostra que a maioria das mulheres recebe apoio dos companheiros ou dos familiares para trabalhar fora de casa:

Gráfico 05: Recebe apoio



Fonte: pesquisa de campo, 2012

Já há uma aceitação por partes dos homens em que as suas esposas trabalhem fora de casa, diferente da década de 50 na sociedade brasileira.

Há disponibilidade de tempo e interesse para adquirir novas habilidades, cursos de capacitação e desenvolvimento profissional? Comente:

Entrev. 2: Disponibilidade até há, mas o cansaço do trabalho, as coisas do lar, o estresse emocional, acaba dificultando na realização de cursos, inclusive na finalização da pós.

Entrev. 6: Sim, meu filho estuda pela manhã e posso ocupar esse horário, além dos sábados quando meu esposo está em casa.

Entrev. 7: Há interesse, mas falta tempo. Daqui a três meses vou começar a me dedicar mais.

A mulher moderna, querendo desempenhar diversos papéis acaba por ser alvo do stress dentro de casa.

Você se sente realizada na vida profissional e na vida pessoal?

A maioria das entrevistadas disse que na vida pessoal estão realizadas, mas que falta ainda conquistar a realização no campo profissional. Muitas buscam o curso de pós-graduação para obter melhor colocação no mercado de trabalho.

Entrev. 9: Sim, na vida pessoal me sinto completa e na profissional ainda não.

Entrev. 4: Na vida pessoal em partes, pois quero ainda ter filhos, e na vida profissional ainda estou galgando o espaço almejado.

Entrev. 14: Na vida pessoal sim, na profissional ainda falta pouco para eu conseguir a realização, mas chego lá se Deus quiser.

Qual a sua percepção da inserção da mulher no mercado de trabalho?

Entrev. 4: Acredito que ganhamos emancipação financeira, melhor posicionamento perante a sociedade, mas o acúmulo de jornada nos onera, visto que a sociedade passou a cobrar mais ainda da mulher, temos que ser qualificadas, ter boa aparência, cuidar bem da família e filhos, entre outras funções. Um determinado autor mencionou que passamos de escravas do lar para escravas do marido, filhos e patrão, e eu concordo em partes, pois a mulher fica sobrecarregada e estudos apontam que as mulheres têm apresentado inúmeros problemas decorrentes a essa dupla e tripla jornada como doenças cardíacas, stress entre outros.

A fala da entrevistada abaixo emoldura bem o posicionamento da mulher que, ao ganhar espaço, perde um pouco no quesito sobre qualidade de vida, procurando equilibrar bem todos os setores de sua vida pessoal em relação à vida profissional.

Entrev. 14: Na minha percepção a mulher tem todo direito de trabalhar fora de casa sim. A maior parte delas se sentem realizadas e satisfeitas no exercício de sua profissão apesar de que muitas das vezes elas têm problema na relação entre trabalho e família tendo, às vezes que assumir quatro papéis ao mesmo tempo: o de mãe, esposa, dona de casa e profissional.

As mulheres desejam o crescimento profissional com a garantia de que não estão perdendo ou terão que perder numa esfera da vida para ganhar em outra. Há muitas possibilidades para as mulheres: “A expectativa é de que neste século, pela primeira vez na história, as mulheres superem em número os homens nos postos de trabalho.” (Probst, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicam que as alunas do curso de Pós-graduação da Faculdade Salesiana Dom Bosco, mesmo com diversas responsabilidades, procuram conciliar o conflito entre a vida pessoal e a vida profissional. Ao trabalhar esta problemática verificou-se que estas procuram conquistar diversos espaços na sociedade: o mercado de trabalho, a busca por capacitação profissional e desenvolvimento dos talentos enquanto profissionais sem deixar de lado suas famílias.

Isso envolve o aspecto de realização pessoal, pois elas querem conquistar por si próprias suas coisas, seu espaço, o fortalecimento de sua identidade sem esperar por terceiros ou permanecer à sombra masculina.

No que tange ao motivo da mulher trabalhar não só para o sustento de sua família, mas também para a sua realização profissional, demonstra que os homens não são os únicos ou os suficientes responsáveis pelo sustento de suas famílias, o que remete à complementação da renda feita pela mulher.

Constatou-se ainda que as mulheres que são mães tendem a priorizar a família e os filhos. Elas procuram ajuda juntamente com o companheiro ou outra pessoa do círculo familiar, o cuidado com os filhos pequenos, sendo necessário, às vezes, abandonar o emprego para tal. Quer dizer, elas ficam presas aos novos e velhos conceitos sobre o posicionamento feminino.

Verifica-se ainda que as alunas procuram uma melhor qualificação profissional, ratificando que elas são a maioria nos cursos de nível superior, na expectativa de que obterão o retorno do investimento intelectual. As mulheres saem em busca de novas profissões, novos desafios para garantir lugar numa sociedade que se transforma.

Sugere-se que mais estudos possam contribuir para a reflexão deste tema, auxiliando a sociedade sobre como a mulher pode conciliar todos os fatores da sua vida sem suprimir nenhum aspecto, como as empresas podem investir e se flexibilizarem para atender esta valiosa mão-de-obra em expansão, e como as leis trabalhistas possam efetivar os direitos e necessidades destas trabalhadoras e de que forma se possa garantir a qualidade de vida para elas, no combate ao estresse de quem adota diversas funções, na maioria das vezes, ao mesmo tempo e de que forma isso influi nas relações familiares e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **TÍTULO II. Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Capítulo I. Dos Direitos e deveres individuais e coletivos, art. 5º, inciso I.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 14/07/2012 às 13h:23m.

BRUSCHINI, Cristina Bruschini et al. Disponível em <http://www.fcc.org.br/bdmulheres/index.php?area=home> acessado em 18/06/2012 às 10h:07m.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**/Idalberto Chiavenato - 3.ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.p.53 (tabela 4.3); **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 1990.** Rio de Janeiro: IBGE, 1993.p.63 (tabela 4.2); Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 1995. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.p.54 (tabela 5.1.2). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevi-da/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm>. Acesso em 14/07/2012 às 21h:06m

IPEADATA. **Ícone Social** – Tema: Mercado de Trabalho- População Economicamente Ativa (PEA)-Mulher- Decenal 1920-1950. Disponível em <http://www.ipeadata.gov.br/>. Acesso em 03/07/2012 às 16h:42m

LIPP, Marilda E. Novaes ; TANGANELLI, M. Sacramento. **Stress e Qualidade de Vida em Magistrados da Justiça do Trabalho:** Diferenças entre Homens e Mulheres. Psicologia: Reflexão e Crítica, Universidade Católica de Campinas 2002.

OST, Stelamaris. **Conciliação entre vida profissional e familiar:** Necessidade iminente. Disponível em http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7029 .Acesso em 12/06/2012.

PROBST, Elisiana Renata. **A evolução da mulher no mercado de trabalho.** Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Instituto Catarinense de Pós-Graduação-ICPG. Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG – www.icpg.com.br - 2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Mulheres no ensino superior no Brasil.** Parte da Tese de Doutorado Raça Gênero e educação superior. Programa de Pós-graduação em Educação Uneb e UFBa. Disponível em <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0301T.PDF>. Acesso em 01/06/2012 às 09h:22m

SOARES, Amélia Tereza. **Mulheres em Ciência e tecnologia:** Ascensão Limitada. Departamento de Química Fundamental, Universidade Federal de Pernambuco, 50670-901, Cidade Universitária, Recife – PE, em 22/11/00.

VASCONCELOS, Anselmo Ferreira. Qualidade de vida no trabalho. Origem, evolução e perspectivas. **Caderno de Pesquisas em Administração.** São Paulo, v. 08, nº 1, jan-mar. 2001.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 13ª edição. São Paulo: Atlas, 2011.

REFLEXÕES PEDAGÓGICAS





DOM BOSCO EDUCADOR NO SÉCULO DAS LIBERDADES

Pe. João da Silva Mendonça Filho, sdb¹

Recebido em 08/03/2012; Aceito em 15/05/12

RESUMO

O objetivo deste ensaio é apresentar as grandes linhas de Dom Bosco educador no século XIX, diante das grandes mudanças daquela época. Ele intuiu que o cerne de todas as transformações que estavam acontecendo na cidade de Turim era de cunho cultural. Sua sensibilidade de padre educador o levou a optar pelos jovens abandonados e excluídos da vida social, religiosa, econômica e política. Para eles e com eles organizou um estilo de vida familiar fundando na preventividade, não como uma estratégia educativa, mas uma forma de estar com os jovens. Dom Bosco não agiu sozinho nem criou nada apenas pela intuição. Soube ler os sinais dos tempos e conseguiu traduzir em iniciativas pastorais e educativas uma forma de promover o jovem, valorizá-lo e prepará-lo para viver na sociedade como bom cristão e cidadão honesto.

Palavras-chave: Educador; Religiosa; Política.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to present the broad lines of Don Bosco, the educator, in the nineteenth century, in face of the great changes on that time. He perceived that the core of all changes that were happening in the city of Turin was of a cultural slant. His sensitivity as an educator priest led him to focus on the youth that were abandoned and excluded from social religious, economic, and political life. To them and with them, Don Bosco organized a family lifestyle founded on prevention, not as an educational strategy, but as a way of being with young people. Don Bosco did not act alone or created any-

¹ Presbítero salesiano. Licenciado em Filosofia (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, 1985); Bacharel em Teologia (Javeriana/Bogotá, 1991); Mestre em Educação com especialização na formação presbiteral e religiosa, UPS/Roma, 1996; Pós-graduação em Educação sexual (Unisal/SP, 2009); Pós-graduação em Comunicação (SEPAC-PUC/SP, 2010; Especialização em Docência em Salesianidade (Centro Regional de Quito/Ecuador, 2012).

thing only by intuition. He learned to read the signs of the times and could translate into pastoral and educational initiatives a way to promote young people, to value them and prepare them to live in society as good Christians and as honest citizens.

Keywords: Educator; Religious; Politics.

I. INTRODUÇÃO

'Dom Bosco (1815-1888), não foi um *pedagogo* no “sentido técnico da palavra; um teórico da educação, um escritor sistemático, que tenha ocupado profissionalmente seu tempo com os problemas educativos. Foi um homem prático, dedicado apaixonadamente ao seu trabalho educativo pela mesma índole da sua personalidade, não se preocupou de elaborar uma hipótese de estudo e de reflexão pedagógica”². Dom Bosco foi um padre sensibilizado pelos apelos do seu tempo e se fez companheiro dos jovens em situação de risco social. “As profundas transformações políticas, sociais, econômicas, culturais e educativas do Estado liberal levaram os católicos a assumir uma posição diante destas questões, sobretudo educativa e contra a secularização da escola”³.

O catolicismo social do século XIX se inspirou em grandes modelos de educadores com sua característica própria: Santo Afonso Maria de Ligório (misericórdia de Deus), São Vicente de Paulo (caridade ativa), São Francisco de Sales (bondade e zelo), São Filipe Neri (saber acolher e a alegria) e foi impulsionado durante o pontificado do papa Leão XIII (1878-1903) com a encíclica social *Rerum Novarum* (1891). Todo este empenho educativo investiu numa nova evangelização da sociedade⁴. É, neste contexto, que encontramos católicos liberais comprometidos com a educação (Alporti, Lambruschini, Capponi, Tommaseo, Rosmini) e revistas de pedagogia como a “Guia do educador” e “O educador primário”, que tiveram grande influência na sistematização educativa das Universidades italianas⁵.

Neste conjunto de iniciativas encontramos Dom Bosco padre educador dos jovens. Sua primeira iniciativa foi o Oratório de Valdocco (1846),

“lugar de complexa e articulada atividade: lazer, instrução religiosa, oração para jovens trabalhadores e estudantes; escola dominical e semanas, pensionato-internato para jovens aprendizes e estudantes (1847), escola fundamental e média (1855-1859), seminário para formação de padres (1863). A década de 1853-1863 foi a mais fecunda com seus escritos e sua atividade de educador. É a década de Domingos Sávio, Magone, Besucco, Cagliero, Bonetti, Barberis, Berto, Cerruti. Também marcada por sonhos audaciosos”⁶.

No final desta frutuosa década ele surge como uma figura de educador plural com forte diferencial entre seus coetâneos com traços de modernidade. É o padre dos jovens, inovador, empreendedor, fiel a ortodoxia católica e dialogante com o novo contexto cível liberal, antenado às mudanças, despojado de si mesmo, de toda segurança econômica. Um

² PERAZA, Fernando. Los estigmas de nuestro tiempo y la Pedagogía de la bondad. Situaciones históricas, reflexiones e hipótesis interpretativas, proyecciones y utopías educacionales. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2012, p. 136.

³ CASELLA, Francesco. L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco. Roma: LAS, 2007, 18

⁴ *Ibid.*, p. 20s.

⁵ G.VICO. *Ottocento pedagogico Cristiano*. Brescia: La Scuola, 2005.

⁶ CASELLA, Francesco. L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco, p. 24-25.

padre pobre, forte, culto e dedicado à caridade. Com uma clara proposta de evangelização e educação para jovens abandonados, que ele mesmo acolhe em sua casa e para eles publica livros, elabora um jornal, difunde as famosas *Leituras Católicas* e com elas envolve um público adulto católico porque sua grande preocupação foi também o catecismo da Igreja católica. Contudo, não se limita a doutrinas, mas usa do teatro, da música, da formação para o trabalho e, assim, gera uma nova concepção educativa preventiva, “não sistematizada sobre suas ideias educativas”⁷, mas com uma referência explícita a práticas educativas precedentes e também contemporâneas⁸.

Nesta minha breve reflexão pretendo discorrer sobre três temáticas: A intuição educativa de Dom Bosco na mudança de época do século XIX; o novo paradigma da bondade no avesso dos castigos e a presença-ausência-assistência que gera confiança e espírito de família.

2. A INTUIÇÃO EDUCATIVA DE DOM BOSCO NA MUDANÇA DE ÉPOCA DO SÉCULO XIX

Dom Bosco viveu uma mudança de época marcada pela Revolução Industrial e a Revolução Francesa. A época do racionalismo, do liberalismo e da secularização que sacudiu os costumes, gerou os grandes centros urbanos e pulverizou a hegemonia intelectual católica. Foi o século das liberdades: religiosa, econômica, social, política, educativa, ética. Aos poucos o jovem padre Bosco foi percebendo, dentro da crescente Turim dos anos 40, que a questão de base era cultural. Alguns protagonistas da cultura já tinham percebido e dando respostas. Os irmãos Cavanis – Angelo (1772-1858) e Marco Antonio (1774-1853) – ambos de Veneza, desenvolveram um estilo de educação de jovens pobres com instrução gratuita e lazer. O nobre padre da Província de Brescia, também na Itália, Ludovico Pavoni (1784-1849), organizou um oratório para órfãos e depois uma Congregação religiosa dedicada a educação dos jovens. Seu método de baseava na razão e no amor. Marcelino Champagnat (1789-1840), outro grande educador de jovens, fundou uma Sociedade de irmãos para cuidar dos jovens e de sua educação religiosa na França revolucionária. Tereza Eustochio Verzeri (1801-1852) organizou uma Instituição religiosa para cuidar da juventude feminina abandonada fundada no princípio da preventividade, assistência-presença e domínio de si. O padre Leonardo Murialdo (1828-1900), contemporâneo e amigo de Dom Bosco, também trabalhou com os jovens para fortalecer a consciência moral e a formação profissional. O padre Luís Guanella (1842-1915), outro amigo de Dom Bosco, também organizou um estilo educativo fundado no “fazer-se amar sempre, antes que fazer-se temer”, princípio assumido pelo próprio Dom Bosco⁹. De todo este histórico pedagógico Dom Bosco intuiu a *preventividade*, o cuidado do jovem, como forma educativa evangélica, eliminando o castigo e as humilhações, porque quem ama educa.

Não podemos desconsiderar aqui o possível contato de Dom Bosco com F. Aporti (1791-1858) e seu pensamento educativo. Parece que Dom Bosco participou de algumas conferências do pedagogo em Turim em 1844. Não temos dados para dizer se Dom Bosco conheceu profundamente o pensamento deste pensador, mas temos alguns elementos que demonstram uma proximidade, sobretudo em duas expressões de Aporti: “É preciso primeiro ganhar a confiança e o afeto do jovem”, mais adiante encontramos

⁷ BRAIDO, Pietro. L'esperienza pedagogica di Don Bosco. Roma: LAS, 1988, p. 47.

⁸ *Ibid.*, p. 28-42.

⁹ *Ibid.*

“A habilidade de educar não é tanto no saber punir os erros dos jovens, mas o saber prevenir”¹⁰. Certamente este estudioso da educação proporcionou a Dom Bosco elementos de reflexão que enriqueceu sua convicção no acreditar na capacidade do jovem.

3. O NOVO PARADIGMA DA BONDADÉ NO AVESSO DOS CASTIGOS

A maturidade do pensamento de Dom Bosco sobre sua ação educativa preventiva a encontramos num pequeno discurso feito no dia 12 de março de 1877 em Nizza para a inauguração da Escola São Pedro para a educação de rapazes. Para a ocasião Dom Bosco preparou um pequeno tratado sobre seu método educativo preventivo¹¹. Pietro Braido comenta de forma fenomenal a origem do texto e sua compreensão educativa para nos ajudar a entender que na mente de Dom Bosco educador estava muito bem amadurecida a ideia de que não se educa pela força, com pancadas e ameaças, mas no “ajudar o jovem a conhecer as regras – limites – para saber fazer o bem, excluindo todo castigo violento, respeitando sempre a mobilidade juvenil”. Isto significar saber respeitar as fases da vida juvenil, seus interesses, suas crises e sua busca de identificação.

Esta ação educativa supõe saber ganhar o coração do jovem com a paciência, bondade e confiança”¹². Longe da mente de Dom Bosco e da nossa práxis contemporânea entender tudo isto como impunidade e ausência de disciplina. O sistema preventivo proporciona liberdade de expressão, protagonismo, respeito, dedicação, experiência de Deus, relações fraternas. O cerne da questão é “a dedicação total do educador ao bem do educando”¹³. O castigo, quando for necessário, deverá ser “dado em privado, jamais em público”. Longe dos outros jovens, com máxima prudência e paciência para ajudar o educando a reconhecer seu erro. Para tanto, o diretor precisa divulgar e fazer conhecer as normas da casa”¹⁴. A mística desta preventividade é “fazer-se amar”.

Portanto, o método educativo salesiano não é parceiro da impunidade, do descaso e da indisciplina. Não se forma um cidadão honesto sem senso de justiça e verdade; não se forma um cristão coerente sem ascese, disciplina. Hoje, numa sociedade mergulhada no caos da violência e da banalização da vida, precisamos recuperar o sentido da disciplina se quisermos viver com dignidade.

4. A PRESENÇA-AUSÊNCIA-ASSISTÊNCIA QUE GERA CONFIANÇA E ESPÍRITO DE FAMÍLIA

Educar para Dom Bosco era muito mais que transmitir conhecimentos. Na sua prática pedagógica aparece claramente o amor como: *disponibilidade, simpatia e diálogo com os jovens*, resumindo, *familiaridade*¹⁵.

¹⁰ *Ibid.*, p. 60.

¹¹ BRAIDO, Pietro (organizador). Il sistema preventivo nella educazione della gioventù. In Don Bosco educatore, scritti e testimonianze. Roma: LAS, 1992, p. 211-271.

¹² *Ibid.*, p. 254-255.

¹³ *Ibid.*, p. 260.

¹⁴ *Ibid.*, p. 261. Conferir também o famoso e controverso texto de 1883 sobre os castigos nas casas salesianas (PRELLEZO, Manuel. Dei castighi da ingliggersi nelle case salesiane 1883. In BRAIDO, Pietro. Don Bosco educatore, scritti e testimonianze. Roma: LAS, 1992, p. 309-341.

¹⁵ BRAIDO, Pietro. Due lettere datate da Roma 10 maggio 1884. In Don Bosco Educatore, scritti e testimonianze. Roma: LAS, 1992, p. 347-390.

Trata-se de uma relação que se estabelece entre educador e educando que transcende os limites de um simples contato. É um olhar afetuoso, é palavra clara e orientativa, é interesse pelos problemas reais, é fixar o olhar no jovem quando se fala com ele, é estar com ele e com eles sem condenações, mas na atitude de acolhida. Certamente será cansativo para um educador-assistente nos dias atuais desenvolver tais atitudes porque vivemos numa sociedade marcada pelo tempo, pelo agora, por escolhas muitas vezes demasiado efêmeras e pessoais.

O educador salesiano, entenda-se por educador/a todo aquele que procura valorizar os potenciais humanos dos jovens, precisará conhecer ainda mais o mundo juvenil e seus apelos, despojando-se dos preconceitos e abrindo-se ao diálogo de pátio que supõe tempo, vontade e iniciativa.

Portanto, o amor educativo salesiano é *disponibilidade*, quer dizer, saber colocar-se ao lado dos jovens, quem sabe conectado nas praças das mídias sociais ou mesmo no contato pessoal, para entender sua nova linguagem, às vezes muda, outras vezes rouca, talvez em forma de gritos que ultrapassam os ruídos das múltiplas mídias e, como bem disse Bento XVI na homilia do domingo de Pentecostes 2012, de uma era onde predomina a comunicação, embora o ser humano parece não se comunicar verdadeiramente ou até se sente ameaçado pelo outro. Ora, ser disponível aos jovens será para todos nós um desafio cotidiano e um saber romper os condicionamentos do muito fazer sem saber exatamente os motivos essenciais.

O amor educativo salesiano gera *simpatia* porque o educador não é um vigilante, mas um companheiro de viagem do jovem. Saber sorrir, mesmo enfrentando as dificuldades, desilusões e cansaços. Saber propor e suscitar esperança mesmo diante dos medos que sufocam e atropelam as idades juvenis como as drogas, a prostituição, a falta de oportunidades no trabalho, qualificação e vivência familiar. Saber alegrar-se mesmo diante da dor e do extermínio que machuca e mata tantos jovens em nossas cidades, periferias e bairros. Saber, enfim, criar espaços lúdicos, culturais, artísticos, religiosos que criem sinergia entre o que os jovens gostam e o que nos agrada.

Ilustro ainda este amor de simpatia com um fato. Nos inícios de outubro de 1887 entrou em Valdocco um jovem chamado Luís Variara oriundo de Viarigi. Mais tarde Variara se tornará salesiano, missionário dos leprosos em Colômbia e fundador de uma comunidade religiosa, as Irmãs dos Sagrados Corações de Jesus e Maria e, finalmente, candidato aos altares. Pois bem, Variara alimentava um sonho: ver e falar com Dom Bosco. Entretanto, naqueles últimos meses de vida Dom Bosco não apareceria tanto no pátio e raramente conversa com os meninos. Sua saúde estava muito debilitada. Contudo, num dia, enquanto estavam todos no recreio uma voz ecoou: *Dom Bosco! Dom Bosco!* De fato, Dom Bosco apareceu para dar um passeio. Todos correram para encontrá-lo. Luís buscou um lugar no meio da multidão para quem sabe tocar e falar com o pai Dom Bosco. Aconteceu algo que ele jamais esquecerá. Dom Bosco apenas apareceu, fixou o olhar no pequeno Variara. Sem dizer uma palavra falou ao coração do jovem oratoriano. Isto fez a diferença para Variara. E, é isto que faz a diferença na simpatia com os jovens de hoje, quer dizer, ***ir ao encontro de suas necessidades reais e responder aos seus desejos.***

Outro elemento fundamental deste amor educativo salesiano é o *diálogo construtivo*. Quando Domingos Sávio encontrou Dom Bosco pela primeira vez e pediu para entrar no oratório, Dom Bosco não achou a coisa mais acertada. Entretanto, entregou um texto das *Leituras Católicas* para Domingos ler. Depois de alguns minutos o menino re-

tornou e repetiu todo o texto. Imediatamente Dom Bosco se convenceu que ali estava um bom tecido para ser trabalhado e o levou para Valdocco. Outro fato aconteceu com o oratoriano Francisco Bessuco. Um dia ele procurou Dom Bosco e manifestou a dificuldade com as mortificações e sacrifícios. Imediatamente Dom Bosco disse a Bessuco abrindo um diálogo: basta que saibas suportar o calor e o frio, a sede e a fome, sempre que se trate da salvação de teus companheiros, isto basta. Este saber dialogar com os jovens de forma direta e reconhecendo seus valores e interesses é projetual, educativo e preventivo.

De toda esta realidade amorosa educativa brota a *familiaridade*, quer dizer, a paternidade, a acolhida incondicional do jovem, o afeto. Nenhum desses elementos é simples e fácil, pois exige do educador o prazer de estar com os jovens. Que Dom Bosco nos ajude a desenvolver este amor que liberta.

CONCLUSÃO

O agir educativo de Dom Bosco não nasceu de uma hipótese, mas de uma experiência partilhada com os jovens. Ele desceu às prisões de Turim, às praças, aos becos e aos canteiros de obras para encontrar meninos e jovens explorados, violentados e desiludidos. Com eles fez um caminho de humanização.

Durante o percurso entendeu que era necessário oferecer lazer, arte, educação, profissão. Os tempos exigiam homens novos e mentalidades corajosas. Investiu, então, nos seus jovens sem medo de errar e lhes proporcionou mente aberta ao transcendente, encontro, diálogo e confiança. Foi pai, mãe e irmão maior. Tanto confiou que chamou muitos de seus meninos para assumir com ele a mesma ação de caridade ativa.

O sistema preventivo brotou com a semente que caiu no bom terreno e deu frutos. A nós, hoje, no século da subjetividade, nos toca saber ler os sinais e crer nos jovens e no seu potencial.

REFERÊNCIAS

BRAIDO, Pietro. **L'esperienza pedagogica di Don Bosco**. Roma: LAS, 1988.

_____. (organizador) **Don Bosco educatore, scritti e testimonianze**. Roma: LAS, 1992.

_____. **Prevenir, não reprimir**. São Paulo: Salesiana, 2004.

CASELLA, Francesco. **L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco**. Roma: LAS, 2007.

PERAZA, Fernando. **Los estigmas de nuestro tiempo y la pedagogia de la bondade. Situaciones históricas, reflexiones e hipótesis interpretativas, proyecciones y utopias educacionales**. Quito/Ecuador: Abya-Yala, 2012.

DA SILVA FERREIRA, Antônio. **Não basta amar, a pedagogia de Dom Bosco em seus escritos.** São Paulo: Salesiana, 2008.

CHAVEZ VILLANUEVA, Pascual. **Educação e cidadania formar “salesianamente” o cidadão.** In Cadernos Salesianos, Ano I, no.2, julho-dezembro 2010, p. 7-28.

ATTARD, Fabio. **A emergência educativa, o trabalho da Igreja e o recente Magistério Católico.** In Cadernos Salesianos, Ano I, no.2, julho-dezembro 2010, p. 39-52.



INTERRELACIÓN ENTRE LA FÍSICA Y LA FILOSOFÍA: SU PAPEL EN EL PROCESO DEL CONOCIMIENTO.

Ligio A. Barrera Kahli¹

Recebido em 08/10/2011; Aceito em 15/04/2012

RESUMEN

El conocimiento, como proceso socio-histórico de la actividad creadora de los hombres, que forma su saber y sobre la base del cual surgen los fines y acciones de las acciones humanas, requiere de una sólida base filosófica. Lo científico generalmente posee diferentes formas y manifestaciones, que actúan como uno de los criterios de la efectividad de la filosofía y de su utilización en la ciencia contemporánea. La física ha estado estrechamente relacionada con la filosofía, de ahí la importancia de que ambas ciencias contribuyan en la gestión del conocimiento científico en la actualidad.

Palabras clave: filosofía; física; conocimiento científico.

ABSTRACT

Knowledge, as a socio-historic process of men's creativity, that shapes itself and is the base of human action and goals, requires a solid philosophical base. What is regarded as scientific generally possess different forms and manifestations that serve as criteria for the effectiveness of philosophy and of its use in contemporary science. Physics has been closely related with philosophy, and thus it is very important their contribution in the management of scientific knowledge in present days.

Keywords: philosophy; physics; scientific knowledge.

¹ Máster en ciencias de la educación superior, licenciado en Filosofía e física, Universidad de Matanzas, Cuba Email: ligiobk@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En la filosofía, las formas y regularidades lógicas aparecen en ella como formas y regularidades universales del curso de cualquier proceso natural y socio-histórico, como peldaños en la reproducción teórica de los objetos de acuerdo con su desarrollo real. La filosofía, desarrollada sobre la base de tal comprensión de su papel, objeto y tareas efectivas en el progreso de la cultura humana, constituye un poderoso instrumento del saber y de la actividad de los hombres, y un activo factor del desarrollo del conocimiento y la práctica; por su parte, la física, ciencia sobre las propiedades y leyes del movimiento de las partículas materiales, la sustancia y el campo, sobre la estructura de los átomos, las interacciones gravitacionales, eléctricas y de otra índole y los procesos moleculares y la denominada física moderna, que ha logrado colosales éxitos, ejerce un influjo incomparable con el pasado en la técnica y la vida social.

Desarrollo

En el curso de todo su desarrollo, la física ha estado estrechamente relacionada con la filosofía. En la Antigüedad, los datos e hipótesis físicos constituían parte integrante de los distintos sistemas filosóficos. La sintetización de los conocimientos físicos, que aumentaron, sobre la base del desarrollo de la mecánica clásica, sirvió de punto de partida para las nuevas ideas filosóficas del siglo XIX.

La filosofía de la física se refiere al conjunto de reflexiones filosóficas sobre la interpretación, epistemología y principios rectores de las teorías físicas y la naturaleza de la realidad. Aunque raramente la exposición estándar de las teorías físicas discute los aspectos filosóficos, lo cierto es que las concepciones filosóficas de los científicos han tenido un papel destacado en el desarrollo de dichas teorías. Esto fue notorio a partir de Newton y Kant, llegando a ser muy importante en el siglo XX, cuando la teoría de la relatividad dio lugar a un análisis minucioso de asuntos tradicionalmente objeto de estudio de la filosofía, como la naturaleza del tiempo y el espacio. La filosofía de la física contribuye a través de la crítica de los productos de la física, retroalimentándola.

Entre las cuestiones de las que se ha ocupado la filosofía de la física están:

- El propósito de la física, se refiere a si la física es una descripción de la esencia real de los fenómenos y la naturaleza de la realidad o solo rastrea y predice formalmente las relaciones cuantitativas y cualitativas entre fenómenos observables.
- La cosmología física o la naturaleza del espacio, el tiempo, el origen del universo y su destino último, así como problemas relacionados con la existencia y la inmanencia de ciertas propiedades.
- La naturaleza de la termodinámica y la mecánica estadística, que trata tanto el problema del determinismo, como el papel de la información y cómo debe interpretarse el azar y la probabilidad en el contexto de las teorías físicas.
- La mecánica cuántica, sobre la que existen discrepancias sobre qué interpretación dar al problema de la medida y al hecho de que ciertos fenómenos respondan a descripciones probabilísticas.

Física y filosofía se encuentran hoy en los currículos de, prácticamente, todas las carreras de ciencias exactas y técnicas. Es difícil encontrar dos asignaturas aparentemente más diferentes, pero tienen una larga historia en común. Desde los comienzos del pensamiento griego y durante siglos, la física fue considerada como una parte de la filosofía.

No es hasta el Renacimiento en que se rompe esta unidad y la física se desprende del cuerpo de la filosofía como un saber independiente. Desde esta separación, el prestigio de la física no deja de aumentar como consecuencia del gran progreso científico y técnico que se produce de forma prácticamente ininterrumpida durante los últimos siglos. Sin embargo, al mismo tiempo, se va produciendo un cierto decaimiento de la filosofía que alcanza la época actual.

Debido a la desigual suerte de ambos saberes, en muchos ámbitos se piensa que el tipo de conocimiento típico de la física debería constituirse en el modelo de todo conocimiento. A menudo podemos escuchar a físicos famosos que exponen sus teorías filosóficas sobre el mundo, el ser humano, la libertad o Dios de una forma pretendidamente “científica”, según expresan los hermanos Moreno Ramos en su artículo sobre Física y Filosofía.

En mi opinión, un buen profesional debe tener una buena base filosófica y debe tener conocimientos de física. No importa que sus métodos sean distintos y sus objetos sean diversos. Ambas pueden proporcionar un buen camino en la búsqueda de la verdad. Además, la lectura cotidiana, relacionada con nuevos descubrimientos de la ciencia y la técnica, requiere de un profesional capaz de entender el alcance de lo que lee o escucha.

La física es necesariamente descriptiva, nos dice cómo y cuánto suceden las cosas. Por eso su máxima aspiración es descubrir leyes, es decir, reducir el comportamiento de las cosas a regularidades comprobables y repetibles. El objeto formal de la filosofía es, más bien, buscar el qué, el porqué y el para qué de las cosas en su dimensión más profunda y básica. En cuanto al objeto material, la filosofía se ocupa de un campo mucho más amplio que el de la física. Esta última se limita a estudiar las cosas medibles, mientras que la filosofía se ocupa ciertamente de estas, pero abarcando también las no mensurables como la belleza, la esencia del ser humano o la bondad. Esta afirmación de los hermanos Moreno Ramos, no contradice la complementariedad de ambas disciplinas. Solo añadido una pregunta, ¿no existe belleza, bondad o la esencia del ser humano en los fenómenos físicos?

No debe perderse de vista el momento subjetivo en la demostración de la veracidad de una determinada proposición científica. Aquello que puede resultar claro y evidente a un científico puede no serlo a otro. No es suficiente descubrir una verdad; hay que demostrarla argumentada y convincentemente y, como enseña la historia de las ciencias, esto no es tan fácil.

El método filosófico es un sistema específico, a la vez que científico general, de principios reguladores de la actividad práctica y cognoscitiva, un sistema de métodos y acciones de basados en aquellos para el logro de los objetivos propuestos por el hombre. La particularidad y el carácter científico general del método filosófico no solo están relacionados con las leyes, principios y categorías más generales de la dialéctica, sino también con la orientación en el estudio de las relaciones entre el ser y el pensamiento.

Es peligroso, por otra parte, al intentar distinguir claramente la Física de la Filosofía, separarlas radicalmente. Podría parecer que dividimos la verdad en verdades

radicalmente distintas y sin relación mutua, afirman los hermanos Moreno Ramos, con lo cual coincido.

Veamos a continuación algunos supuestos comunes de la física y la filosofía

- La estructura de la ciencia se basa en el conocimiento adquirido vía observación y experimentación, para pronosticar con la ayuda del razonamiento deductivo, el comportamiento futuro de la naturaleza. La manera en que los científicos investigan y desarrollan sus teorías se asientan en ciertos supuestos filosóficos comúnmente asumidos:
- La comprensibilidad del mundo físico, consiste en suponer que la naturaleza se rige por leyes que pueden ser comprendidas racionalmente por los seres humanos. Estas leyes son proposiciones lógicas cuya veracidad da cuenta de porqué ciertos patrones o relaciones aparecen de manera recurrente y constante.
- Tanto el ser humano, como el resto de los animales, han evolucionado y adquirido una inteligencia más amplia, a través del tiempo. Sin embargo, los animales lograron un grado de inteligencia, que solo es suficiente para los fines inmediatos de su existencia y su procreación. La inteligencia discursiva de los seres humanos junto con la transmisión cultural compleja de una generación a otra, les permitió a estos no solo satisfacer las funciones biológicas elementales, sino además construir representaciones abstractas de los hechos del mundo.
- La posibilidad de la conceptualización abstracta es exclusiva, o casi exclusiva, de los seres humanos y primates superiores. Las habilidades cognitivas de los seres humanos, les han permitido hacer generalizaciones sobre patrones recurrentemente observados, formulando leyes que rigen los fenómenos naturales. Es afortunado el hecho de que las leyes naturales existan y que la capacidad intelectual del ser humano, sea suficiente para entenderlas (al menos así parecía, hasta mediados del siglo pasado).
- La objetividad del mundo físico, consiste en suponer que los fenómenos físicos son independientes del sujeto que los observa, o dicho de otra manera, existe intersubjetividad entre diferentes observadores: dos observadores pueden ponerse de acuerdo sobre ciertos hechos observados por ambos. También debe existir objetividad temporal y espacial, es decir, existen relaciones y patrones constantes que no cambian de un lugar a otro, ni de un momento al siguiente.
- Las consecuencias de una acción aquí, son las mismas que ocurren allá, bajo la misma acción y en condiciones semejantes. Lo que ocurre hoy, será lo mismo que ocurrirá mañana, si las condiciones son similares.
- La consistencia, existe una sola verdad sobre un hecho o un fenómeno en particular, independientemente de las visiones o interpretaciones que se puedan tener sobre el mismo. Un aspecto muy importante sobre este postulado, es que no puede haber dos verdades que se contrapongan, y sean válidas simultáneamente. La asunción filosófica de consistencia implica que las proposiciones que son deducciones lógicamente válidas de leyes físicas válidas son hechos que serán respaldados por las observaciones experimentales.

Filosofía de la ciencia

Filosofía de la ciencia: investigación sobre la naturaleza general de la práctica científica. La filosofía de la ciencia se ocupa de saber cómo se desarrollan, evalúan y cambian las teorías científicas, y si la ciencia es capaz de revelar la verdad de las entidades ocultas y los procesos de la naturaleza. Su objeto es tan antiguo y se halla tan extendido como la ciencia misma. Algunos científicos han mostrado un vivo interés por la filosofía de la ciencia y unos pocos, como Galileo, Isaac Newton y Albert Einstein, han hecho importantes contribuciones. Numerosos científicos, sin embargo, se han dado por satisfechos dejando la filosofía de la ciencia a los filósofos, y han preferido seguir ‘haciendo ciencia’ en vez de dedicar más tiempo a considerar en términos generales cómo ‘se hace la ciencia’. Entre los filósofos, la filosofía de la ciencia ha sido siempre un problema central; dentro de la tradición occidental, entre las figuras más importantes anteriores al siglo XX destacan Aristóteles, René Descartes, John Locke, David Hume, Immanuel Kant y John Stuart Mill. Gran parte de la filosofía de la ciencia es indisoluble de la epistemología, la teoría del conocimiento, un tema que ha sido considerado por casi todos los filósofos.

Algunas implicaciones filosóficas

Implicaciones filosóficas de la física newtoniana

En tiempos recientes, se ha revalorizado el papel de la filosofía de la física, debido al más minucioso análisis que los fundamentes de la física. La filosofía de la física se ha ocupado en concreto de la naturaleza del tiempo y el espacio, contribuyendo a través de la crítica racional de los productos de la física. La filosofía de la física pretende interpretar al universo desde el punto de vista del espacio, el tiempo, la materia, el movimiento y las fuerzas.

A través de la historia, hemos visto que el concepto de universo, ha pasado de una interpretación mítica o mágica, a una de forma racional. Durante su desarrollo histórico, la física se ha movido entre dos actitudes contrapuestas:

- La primera, de una confianza y seguridad en sus propios postulados, y
- La segunda de inseguridad en los resultados alcanzados.

La primera interpretación del universo racional, la hicieron los griegos en el siglo IV a. C. con la propuesta de la geometría euclídea. Y desarrollaron alrededor de esta, una serie de teorías especulativas de gran valor. Algunos filósofos griegos sugirieron que la materia está compuesta de minúsculos elementos básicos indivisibles, llamados “átomos”, que la tierra es esférica, y que gira junto con el resto de los planetas alrededor del sol. Muchos de estos postulados, fueron comprobados ingeniosamente por los científicos de la época.

Aunque el pensamiento científico griego se encaminaba hacia la experimentación y el análisis. En occidente, tras la caída del Imperio Romano, y el dominio absoluto del cristianismo durante siglos, la crítica intelectual estuvo restringida y sujeta a la supervisión de la autoridad religiosa. Durante este tiempo la superstición basada en el cierre de numerosas escuelas de pensamiento consideradas paganas, y el fanatismo

religioso existente, se movió hacia el extremo de la autoseguridad en sus propios postulados. No había necesidad de alterar nada. La verdad revelada por los textos sagrados, era la única verdad ampliamente aceptada. En Oriente Medio y el norte de África, al no existir una autoridad religiosa centralizada, existió especialmente a partir del siglo X una actitud más favorable a las ideas de los filósofos griegos, y existieron desarrollos intelectuales originales tanto en las matemáticas, la astronomía y en menor grado la física.

En occidente, a partir del siglo XV, algunos intelectuales europeos retoman con mayor interés ideas de pensadores griegos (en parte por la reelaboración que hicieron los árabes de algunas de estas ideas). Y así un conjunto de intelectuales europeos y sus ideas científicas acabarían alterando la cultura universal, de manera trascendente:

- Galileo Galilei, Nicolás Copérnico y Johannes Kepler dan forma, al concepto de universo heliocéntrico. Este esquema ya no ubica una tierra plana en el centro, sino que la hace esférica, y girando alrededor del sol.
- René Descartes e Isaac Newton, especialmente este último asientan la idea de que los objetos que están en reposo, así se mantienen, a menos que una fuerza los mueva (ley de inercia). Y los que se mueven, o hacen en línea recta, a menos que una fuerza (física o gravitacional), los desvíe.
- Posteriormente, el descubrimiento de las leyes de conservación de la cantidad de movimiento y la energía cinética, condujeron al principio de que la materia es indestructible. Y la energía se transforma de potencial a cinética y viceversa, pero no se crea ni se destruye.
- Para la filosofía natural de los siglos XVII y XVIII, el espacio es euclídeo y consta de tres dimensiones, y una variable denominada tiempo. El tiempo es concebido frecuentemente como un flujo uniforme que no se detiene ni es afectado por nada.
- Pierre-Simon Laplace, llegará a afirmar, de una forma fuerte, el determinismo científico: la posición y el estado futuro de cualquier objeto, es predecible aplicando las leyes de la física.

Todas estas ideas serían mayoritariamente aceptadas hasta finales del siglo XIX y constituirían el núcleo filosófico de lo que se conoce como “teoría clásica de la física”. Al final del siglo XVIII, el mundo científico estaba sumamente complacido consigo mismo. Todo parecía estar descubierto. Las leyes de la naturaleza encuadraban perfectamente con el pronóstico de las teorías de la física. Era un tiempo de completa seguridad en el quehacer científico. Este enfoque que se ofrecía resultó muy atractivo, porque por primera vez se exponía una conceptualización científica de las cosas, y del universo, es que podía ser comprendida en términos intuitivos y permitía hacer deducciones lógicamente consistentes. Lo mismo sucede con los demás parámetros relativos a las fuerzas, velocidad, aceleración y la gravedad.

Desde el punto de vista filosófico, esta concepción clásica, es una visión maquinista. Las fuerzas y trayectorias de los cuerpos son medibles y predecibles. Si conocemos el estado actual de todas las partículas de materia, su posición y su velocidad, así como el de las fuerzas que las interactúan, entonces podremos predecir el comportamiento futuro del universo.

Los supuestos básicos de esta teoría clásica, son los siguientes:

Relativo al espacio

- La geometría del espacio es euclídea, es decir, las relaciones de la geometría euclídea de tres dimensiones son perfectamente aplicables al espacio físico.
- El espacio es un marco de referencia, que define la posición de los objetos.
- Relativo al tiempo.
- El tiempo es un parámetro absoluto, para todos los observadores que siempre coincidirán en su juicio sobre si dos eventos son simultáneos, o uno precedió al otro.
- El tiempo es un flujo inexorable, cualquier partícula física se mueve desde el pasado hacia el futuro, a velocidad constante, siendo imposible que el tiempo percibido por una partícula se vea afectado por el estado de movimiento de la partícula.
- La velocidad con que se mueve un objeto en el espacio, está determinada por su posición en relación con los otros cuerpos.
- Relativo a la materia.
- La materia es un elemento, que ocupa un lugar en el espacio y en el tiempo, y está formada por átomos indivisibles.
- La posición de un cuerpo con respecto a los demás, queda definida por las ecuaciones de la geometría euclidiana.
- La materia es moldeable, pero a su vez, indestructible.
- Relativo a las fuerzas.
- Un cuerpo se mantiene en reposo o en movimiento, si no existen fuerzas que actúen sobre él.
- La luz, el sonido y las radiaciones son emanaciones de la materia, dentro del espacio. O bien, vibraciones del aire o del éter. (Esto nunca se pudo comprobar a satisfacción)
- Existe siempre una causa, para un evento dado.
- Los cuerpos materiales se atraen entre sí, con una fuerza que es directamente proporcional a sus masas, e inversamente proporcional al cuadrado de las distancias que los separan. La fuerza de gravedad, se transmite en el vacío en forma instantánea. Otras fuerzas como las eléctricas, eran similares, eran proporcionales al producto de atributos intrínsecos (carga eléctrica) y decrecían según ley de la inversa del cuadrado.

A pesar de que como se mencionó anteriormente, la propuesta euclídeo-newtoniana del universo, es sencilla, elegante y no requiere matemáticas complicadas para interpretarla; al final del siglo XVIII, comienzan a aparecer algunos aspectos filosóficos sobre las mismas, que inquietan a los pensadores de la época:

- El primer asunto que molestó a los científicos, fue la indefinición del concepto de: "espacio".

Si la luz se transmite en el espacio, y los cuerpos se encuentran delimitados por él, y la velocidad es el cambio de posición de un objeto en el espacio, entonces el espacio debe existir como una entidad independiente.

Por otro lado, si el universo careciera de objetos materiales, ¿Existiría el espacio? Además, si el universo es finito, este termina donde ya no hay materia, o donde ya no hay espacio.

¿Y cómo puede haber un lugar donde no hay espacio?

Todas estas elucubraciones metafísicas, hacían ruido al aparato, que la ciencia había creado. Pero si el concepto del espacio intranquilizaba a los pensadores, el concepto de tiempo era aún, más enigmático. Nuestra intuición nos dice que lo que sucede en el espacio, debe suceder dentro del tiempo. ¿Qué pasaría si en nuestro universo, la materia desapareciera por un instante y reapareciera segundos después? ¿El tiempo se detendría esos instantes o seguiría transcurriendo? ¿Que pasaría con el tiempo si las fuerzas y los movimientos se congelaran por un instante? ¿Notaríamos la diferencia cuando se reanudaran? Tengamos en cuenta que sin movimiento no tenemos noción del paso del tiempo. Por otro lado, las cosas que existieron en el pasado, pero ahora no, parecerían como si no hubiesen existido. Y por último, las cosas que sucederán en el futuro, tienen una calidad diferente a las que ahora existen.

Recordemos también que en el siglo XVII, la filosofía del espacio y del tiempo, fue un asunto primordial para la metafísica y epistemología de la época.

Las discusiones llegaron a un punto álgido, en el debate entre G.W.Von Leibniz e Isaac Newton ahí se perfilaron dos teorías contrarias acerca del lugar del espacio y del tiempo en el mundo y muchas de las cuestiones fundamentales que en los años posteriores ocuparon a los filósofos interesados en el espacio y el tiempo.

Leibniz ofreció una descripción del espacio y del tiempo que por fin presentaba un claro entendimiento de cómo la teoría podía, al estilo aristotélico, negar al espacio y al tiempo, un tipo de ser independiente sobre y por encima del ser de las cosas materiales ordinarias y de los acontecimientos materiales. En la filosofía de Leibniz, su verdadera metafísica, se niega la existencia per se de la materia, así como la del espacio y el tiempo, el tiempo es la secuencia de la relación entre los eventos. Cuando no hay eventos, no existe esa relación y tampoco existe el tiempo. El tiempo no tiene existencia propia independiente de los eventos. Por otra parte, si observamos los objetos en un momento determinado. Veremos que existen distancias entre los objetos, y la colección de estas distancias en el universo, forman el espacio.

El espacio entonces, según Leibniz, no contiene a los objetos, sino que éstos con su existencia, crean el espacio.

Por otra parte, el gran físico Isaac Newton considera al espacio y al tiempo como algo más que meras relaciones espaciales y temporales entre los objetos y sucesos materiales, sostenía que el espacio tenía características sustanciales (éter), y que el movimiento de los cuerpos está definido por su velocidad. Y esta es un parámetro absoluto, que depende de la posición con el resto de los cuerpos.

La aceleración de un cuerpo, es relativa a un punto de referencia, y no al mismo cuerpo en movimiento.

A pesar de que existieron durante mucho tiempo diversos cuestionamientos a este modelo de universo, no parecían que fuesen obstáculos insalvables, para el buen funcionamiento del esquema propuesto.

Principalmente, porque las objeciones eran del orden filosófico, y a muy poca gente le interesa esa disciplina. Y si asomamos la cabeza por la ventana, lo que vemos afuera, coincide con lo que pregona la teoría clásica.

Sin embargo, la tecnología, hija predilecta de la ciencia, traiciona a su madre. Los nuevos aparatos e invenciones tecnológicas, permiten hacer mediciones más precisas. Y se descubren cosas que antes no se imaginaban.

Y en el campo del electromagnetismo, se comienza a empantanar esta propuesta, pues se tiene que recurrir a la doble realidad de las ondas y la radiación.

Al final del siglo XIX, al mundo científico comienza a sentir algo de inseguridad. Algunas señales eran contradictorias.

Implicaciones filosóficas de la teoría de la Relatividad

En 1881, dos físicos norteamericanos, Michelson y Morley, realizaron un experimento trascendental en la ciudad de Cleveland Ohio. Midió la velocidad de un rayo de luz, en la dirección del movimiento de la tierra alrededor del sol, y en el sentido contrario. También lo hicieron en diferentes direcciones.

El resultado de las mediciones arrojó un resultado inesperado. La velocidad del rayo de luz era siempre la misma, (298,085 km/s) independientemente de que la fuente y el observador se moviesen, en una u otra dirección. Esto demostraba que: o era la tierra el centro del universo, o que las teorías clásicas eran falsas.

Sin saberlo, con ese experimento Michelson y Morley, sacaban un naípe del castillo de barajas que los científicos habían construido por más de 2,000 años. Y todo se venía abajo. Las tesis clásicas del movimiento no coincidían con la realidad.

Se optó por la teoría corpuscular de la luz, para justificar el empuje que daba la fuente en movimiento, a los rayos de luz. También se propuso que la tierra al moverse arrastraba tras de sí al éter que la rodeaba, de manera que parecería que el experimento se realizaba en un estado de inamovilidad. Todas esas explicaciones resultaron falsas. No quedaba alternativa, la realidad discrepaba con la teoría fundamental del movimiento de los cuerpos, tal y como se concebía en la física clásica.

Fue en 1905, cuando la brillante propuesta de Albert Einstein, resolvió el enigma:

La luz se mueve a velocidad constante, independientemente de la velocidad del observador.

Si un observador viaja a partir de un punto A, en la dirección de un rayo de luz, a una velocidad de 100,000 km/s, y mide la velocidad del rayo; esta medición arrojará una velocidad de 298,085 km/s y no 198,085 km/s, como habría de esperarse.

La única manera de hacer compatibles las ecuaciones, es suponer que la variable tiempo no es la misma para ambos observadores. De hecho, no es la misma para nadie; esto trae como consecuencia, que no se puede definir simultaneidad en los eventos.

Desde luego, que una aseveración de esa naturaleza, nos saca de balance. En la vida diaria, vemos que un objeto que cae al suelo a nuestra izquierda, al mismo tiempo que otro que cae a nuestra derecha, están sincronizados en el tiempo. Y que a un observador que se mueve en un coche, a 40 km/h le parecerá lo mismo. Pero la distorsión del parámetro tiempo solo es apreciable a muy altas velocidades, y no forma la experiencia de nuestra vida cotidiana.

Lo mismo sucedió para los marineros de la edad media, que escuchaban con temor que la tierra era esférica. Y se preguntaban porqué las personas que estaban del otro lado, no se caían para abajo.

Fue solo la substitución del concepto “arriba y abajo” por el de la gravedad, lo que permitió la comprensión de ese nuevo estado de cosas. Pero debemos reconocer que parece más lógico, el temor de los marineros medievales, que la aseveración de los científicos que sostenían ese nuevo concepto de: “La gravedad”.

Ahora sucede lo mismo con el universo einsteniano.

Los supuestos básicos de esta interpretación relativista del universo, son los siguientes:

Con respecto al tiempo:

- El tiempo es una variable no absoluta.
- No se puede determinar simultaneidad en los eventos.
- La velocidad absoluta de un cuerpo no existe, dado que no existe ningún marco de referencia para poder medirla. Solo existe la velocidad con respecto a otro cuerpo.
- La aceleración absoluta de un cuerpo sí existe, pues esta es medida con respecto a sí mismo.

Con respecto a las fuerzas:

- La gravedad es siempre de atracción.
- La transmisión de la fuerza de gravedad, se da a la velocidad de la luz.
- La gravedad se puede interpretar como una distorsión del espacio que rodea a los cuerpos masivos.

Si nos encontramos en el espacio, donde no hay atracción, dentro de un cohete que se mueve con una aceleración de $9,8 \text{ m/s}^2$, sentiremos una presión en nuestro cuerpo de G , igual de lo que sentiríamos en la tierra. Si en el cohete en movimiento, lanzamos un rayo de luz perpendicular a la dirección del movimiento, la luz recorrerá una línea curva, con respecto al observador dentro del cohete.

La forma de todas las trayectorias de la luz posibles en ese caso, da la curvatura del espacio.

Para que los efectos de la gravedad sean similares a los efectos de la aceleración, es necesario que los cuerpos masivos, distorsionen el espacio que los rodea, de manera que dupliquen el efecto de la fuerza de gravedad.

Implicaciones filosóficas de la teoría cuántica

Si la teoría de la relatividad supuso un desafío a los conceptos newtonianos de espacio y tiempo, y por tanto requirió la reelaboración filosófica de esos conceptos; algunos otros pilares como el determinismo y el natura non facit saltus de la física quedaron inalterados, hasta al advenimiento de la mecánica cuántica.

Sin embargo, la mecánica cuántica en la interpretación de Copenhague introduce el azar de manera intrínseca (esto se contrapone al confiado determinismo que había postulado Laplace). Entre los postulados de la mecánica cuántica que axiomatizan los hechos conocidos, el postulado III, afirma explícitamente que cuando se realiza una medida sobre un sistema cuántico, este queda alterado, efectúa un salto cuántico (cuyo nombre se debe a que contradice el principio de *natura non facit saltus*) de manera azarosa hacia un estado compatible con el inicial pero impredecible a priori, fijando la teorías solo las probabilidades de transición para cierto conjunto de estados. Junto con ese postulado el postulado V sostiene que si no se realiza una medida sobre el sistema, su estado físico

evolucionará de manera completamente determinista, según una ecuación diferencial precisa, la ecuación de Schrödinger.

Algunos autores como Albert Einstein o David Bohm se sintieron decepcionados con esa aleatoriedad y trataron de formular teorías de variables ocultas que pudieran reducir el azar aparente a una evolución determinista de variables presentes pero no observables. Diversos resultados y experimentos posteriores pusieron en dificultades a ciertas teorías simplistas de variables ocultas, por lo que actualmente se reconoce que las teorías de variables ocultas compatibles con los resultados experimentales resultan bastante más extrañas y curiosas de lo que sus proponentes iniciales hubieran deseado filosóficamente.

CONCLUSIONES

Esta reflexión posee elementos compilados, procedentes de diversos autores, los cuales son consignados en las referencias. A partir de los criterios del autor y sus coincidencias o no con algunos de ellos, se ha pretendido exponer la interrelación entre la física y la filosofía, así como dejar explícita la necesidad recurrente de que los profesionales de las ciencias exactas y tecnológica posean información, lo más actualizada posible, en relación con esta arista del conocimiento científico. De alguna manera se puede extrapolar la relación interdisciplinaria física-filosofía, las cuales, aunque posean diferentes objetos de estudio tienen puntos de contacto medulares para la comprensión científica de los objetos y fenómenos de la realidad, sin desvincularlo de su entorno sociohistórico.

REFERENCIAS

Agazzi, Evandro **Temas y problemas de filosofía de la física**. Editorial Herder. 1978.

Bunge, Mario Augusto). **Filosofía de la física**. Editorial Ariel. 1978

Colectivo de Autores. **La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación**. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1981.

Sklar, Lawrence). **Filosofía de la física**. Alianza Editorial. 1994

Razinkov O. (Traductor). **Diccionario de filosofía**. Editorial Progreso. Moscú, 1984.

RESENHA





FILOSOFIA DA CIÊNCIA I

Hebert José Balieiro Teixeira¹ Evandro Ghedin²

Recebido em 10/12/2011; Aceito em 15/05/12

ANDLER, Daniel; FAGOT-LARGEAULT, Anne; SAINT-SERNIN, Bertrand. **Filosofia da Ciência I**. [tradução: Paula Glenadel, Marcelo Jacques de Moraes, Bernardo Barros Coelho de Oliveira]. Rio de Janeiro: Atlântica, ISBN: 858808015X (v. I), 2005, 528 (1038) p.

Palavras-chave: Cosmologia; Filosofia da Ciência; Filosofias da natureza.

Este livro, escrito por três professores especialistas de renome nas áreas de Filosofia, Matemática e Medicina, é resultado de dez anos de trabalho. Seu intuito é de pensar a unidade da natureza e a pluralidade das ciências.

Na apresentação, os autores fazem um breve relato sobre a Filosofia da Ciência no século XX, mostrando que a filosofia acompanhou o fantástico desenvolvimento das ciências durante todo este século, segundo os autores “é uma época fecunda, marcada pelas obras Bergson, Husserl, Mach, Durkheim, entre outros” (p. 2). Sendo que “a Filosofia da Ciência, graças a filósofos tão diferentes [...], redescobriu a sua dependência em relação a questões filosóficas fundamentais” (p. 8).

Incentivada pela evolução das ciências, a filosofia redescobriu seu papel de reflexão e de articulação entre as diferentes disciplinas, entre a teoria e a ação, porém os autores deram precedência às questões metafísicas e ontológicas em relação à metodologia, pois muitos e bons livros dão ênfase a esta questão.

Esta obra é composta na sua totalidade por dois volumes, sendo este volume dividido em duas partes. Na primeira parte, o livro aborda a *Gnosologia* e na segunda as *Ordens da natureza*, contendo sete capítulos ao todo, os quais se completam, formando uma unidade temática. Apesar dos capítulos seguirem uma sequência, eles podem ser estudados independentemente, pois cada um deles mantém uma organização interna que permite

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia – UEA. balieiroteixeira@yahoo.com.br

² Prof. Dr. em Educação. Prof. da Universidade Estadual de Roraima. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática das Ciências e seus Processos Cognitivos – GEPeDiC. eghedin@bol.com.br

a compreensão do conteúdo e assimilação das argumentações defendidas pelos autores, pois eles se apresentam como ensaio, dos quais cada um pode ser lido por si mesmo, sendo as notas do livro um instrumento para um aprofundamento pessoal.

O livro não busca apresentar o que se deve saber em filosofia da ciência, o que ele quer mostrar é “algumas das maneiras como se deve hoje *trabalhar* em filosofia da ciência” (p. 16).

Na primeira parte em que trata da *Gosiologia*, os autores dividem em três capítulos, sendo o primeiro acerca das filosofias da natureza, o segundo sobre a construção intersubjetiva da objetividade filosófica, e o terceiro, por sua vez, aborda os processos cognitivos, tudo isso “tentando situar a filosofia da ciência como disciplina e como *corpus* em um triplo horizonte, abordando sucessivamente o objeto, o sujeito e os processos do conhecimento” (p. 19). Ficando por descobrir se, ainda hoje, há lugar para uma filosofia da natureza, ou, se são, somente testemunhos ousados, mas ultrapassados.

No primeiro capítulo intitulado *As filosofias da natureza*, Berttrand Saint-Sernin aborda a pesquisa historicamente situada em uma filosofia da natureza, dividindo-o em cinco sessões.

Na primeira sessão do livro é abordada a *Natural Philosophy* dos ingleses, com a alquimia de Newton e a de John Herschel, sendo que para o autor “essa era brilhante e feliz da natural philosophy inglesa termina nos anos de 1980” (p. 53), sendo ela “substituída pelo empirismo lógico após três séculos de produção de conhecimento científico, como uma tentativa de retomar a questão do fundamento das leis científicas em novas bases, puramente humanas, sem a esperança de uma contribuição da natureza” (p. 55).

Por esse motivo, foi preciso reexaminar as heranças da natural philosophy, esquecidas e abandonadas pela ignorância e arrogância de muitos, de acordo com Berttrand Saint-Sernin foi “talvez Cournot, quem nos anos de 1870 que tirou de maneira mais lúcida as lições filosóficas do fim de uma ‘filosofia natural’ onde as leis da natureza tinham todas uma mesma fatura e um mesmo espírito” (p. 56).

Na segunda sessão, aborda-se os dois séculos de *Naturphilosophie*, a qual foi um movimento artístico, científico e filosófico que nasceu na Alemanha e estendeu-se por um período bem mais breve, de 1785 aos anos de 1820, tendo entre seus representantes mais famosos os estudiosos Goethe, Schelling, Hegel e Novalis. “Pode-se dizer que a *Naturphilosophie* expressava a fé de uma época, a do romantismo alemão” (p. 56), pois ela tentou envolver em uma mesma visão filosófica a natureza e a humanidade no poder da razão.

Ainda nesta sessão, fala-se a respeito da filosofia dos franceses, a partir de Cournot, propõe uma visão da natureza e da história, em que, sem renegar as aquisições de Herschel, Whewell, e Mill, opera uma ruptura com a *Naturphilosophie* alemã, para a *Natural Philosophy* inglesa, da qual ele se sente mais próximo. Cournot não se inscreve em nenhuma das correntes francesas da sua época, mas propõe uma nova visão quando aborda de maneira original o problema da relação entre a verdade e a realidade, pois ele não se contentava em apenas em refletir sobre a natureza.

Na quarta sessão, há a tentativa de uma cosmologia por Whitehead, tendo por base os pensamentos de Platão. Para Whitehead toda teoria filosófica propõe uma “ideia”, ou um “esquema” do qual todo sistema conceitual recebe sua luz, observando a filosofia do organismo “naturalização”.

Finalizando o primeiro capítulo, é enfatizada a atualidade de uma filosofia da natureza, indagando se ainda hoje há lugar para uma filosofia da natureza, pois em toda a sua

história, assim, como existiram “aqueles que as conceberam, tiveram convicção do bom fundamento de sua ambição, bem como, aqueles que criticaram, tiveram, ao contrário, a sensação de que a filosofia da natureza, como tal, repousa em uma ilusão racional” (p. 95).

Como se pode ser visto no decorrer da leitura, os três autores deste livro estão de acordo em pensar que em uma filosofia da ciência não se pode poupar uma reflexão sobre a intersubjetividade, sendo que, temos da intersubjetividade experiências heterogêneas, pois Daniel Andler entende-a como polissêmica e argumentativa. Por sua vez, Bertrand Saint-Sernin entende-a como sendo sintática à tentativa husserliana, tendo como ideal regulador um *comercium spiritual* realizando a transparência das consciências umas para as outras. E, Anne Fagot-Largeaut se apoia em empreendimentos de pesquisa conduzidos coletivamente.

No segundo capítulo intitulado *A construção intersubjetiva da objetividade filosófica*, Anne Fagot-Largeaut aborda a intersubjetividade para uma objetividade, na qual se dobra a pesquisa científica. Este capítulo retrata alguns aspectos da busca indispensável dos critérios de uma objetividade científica, fundada no trabalho cooperativo dos pesquisadores do século XX, para que, a construção de um esquema cosmológico nutrido pelas aquisições científicas não caísse em demasiado rapidamente ou na inclinação relativista das visões do mundo ou na inclinação dogmática das conjecturas irrefutáveis.

Neste sentido, a autora nos fala que o sujeito que faz ciência é comunitário e não individual, é um coletivo de pesquisadores, ou seja, uma comunidade, pois, “a (s) comunidade (s) científica (s) é (são) indissociável (is) da comunidade global (*macrocosmo*), do contrário, ele só é inteiramente compreensível e só atinge seu *optimum* se relativizado à comunidade humana global (humanidade)” (p. 103).

A autora nos diz ainda, que o século XX duvidou que a racionalidade individual fosse segura, indagando se uma racionalidade comum pode emergir de uma coletividade, em cujo seio as racionalidades individuais são suscetíveis de enlouquecer, ou será que algum critério husserliano ancora a intersubjetividade científica no verdadeiro, sendo que, isto é um problema e não uma evidência, e por isto a autora aborda essa questão por meio de uma observação paradoxal, pois para a comunidade científica é uma “obra coletiva” que incita as pessoas a subordinar os interesses particulares aos interesses gerais, tendo em vista que não há pesquisa solitária.

Encerrando a primeira parte com o terceiro capítulo intitulado *Os processos cognitivos*, Daniel Andler aborda, na primeira sessão, sobre uma ciência do conhecimento e particularmente do conhecimento científico, de seus procedimentos e de suas fontes, analisando o projeto de um conhecimento naturalista, bem como, a epistemologia naturalista do programa e o novo naturalismo filosófico que os herdeiros contemporâneos no percurso de um século de avanços científicos e filosóficos se beneficiaram.

Na segunda sessão expõe em linhas gerais o que se chama há 30 anos de ciências cognitivas. A terceira sessão apresenta como um exame de certas grandes direções de pesquisa e de alguns resultados característicos das ciências cognitivas. O autor debruça-se sobre o projeto das ciências cognitivas, a partir da primeira definição e pequeno histórico, em sequência, aponta as três bases que as ciências cognitivas se apoia, sendo elas, psicológica e biológica e, por fim, a metáfora do computador, com os modelos da cognição e inteligência artificial.

Na sua última sessão, o autor analisa a arquitetura do órgão cognitivo, falando sobre a ideia de modularidade, uma visão de duas velocidades; a visão; a linguagem; a pista

desenvolvimental e a aquisição dos conceitos; a pista patológica e a teoria da mente; as áreas e as teorias ingênuas; o raciocínio e as ilusões ingênuas; a vida conexista numa dinâmica e diversidade das doutrinas e; por fim, o retorno ao projeto de naturalização da epistemologia.

Na segunda parte do livro, a qual trata a respeito das *Ordens da natureza*, que para os autores é o coração do livro, tendo uma feição mais clássica, os autores propõem apresentar, de maneira muito sintética, as ‘epistemologias regionais’ cuja área própria tanto Whewell quanto Comte, e eminentemente Cournot, tinham isolado, tais quais: o mundo inorgânico, o mundo vivo, o mundo humano. As filosofias das ciências da matéria e as ciências do vivo são, portanto, sucessivamente abordadas nos dois capítulos deste volume.

No seu quarto capítulo intitulado *A ordem físico-química*, Bertrand Saint-Sernin aborda a ordem físico-química subdividindo este capítulo em sete sessões, onde “encontramos a ordem físico-química de três maneiras: fora dos seres vivos, no mundo inorgânico; no interior dos seres organizados e nas produções técnicas”. (p. 329)

A partir dos estudos de Roger Penrose, é realizado um recenseamento desde a geometria de Euclides até a teoria da eletrodinâmica quântica por volta de 1947-1948, o qual o autor vem falando da série cosmológica físico-química das teorias ditas “sublimes”. Em seguida, é mostrado o papel determinante da química para que se compreenda a arquitetura da matéria, a não saturação da ordem físico-química e a inserção de entidades produzidas por artifício no seio da natureza. E, por fim, tenta-se caracterizar as realizações de ordem físico-química produzidas pela técnica e a mudança da fâcies do universo, no decorrer do século XX.

No seu quinto e último capítulo intitulado *A ordem do vivo*, Anne Fagot-Largeaut joga aqui o jogo de uma epistemologia regional, interrogando sobre a especificidade das ciências da vida e sobre as questões da filosofia da ciência que encontra nesse campo, a qual a autora começa abordando a história natural, bem como, a filosofia natural e as ciências naturais, em seguida a biologia como filosofia natural dos seres organizados, a filosofia da ciência da vida, a filosofia natural dos médicos e dos biólogos, a vida, finalizando com a filosofia das ciências da vida e da saúde.

Como esta obra está dividida em dois volumes, *Filosofia da ciência I* e *Filosofia da ciência II*, os autores não concluem a segunda parte neste primeiro volume, mas tão somente, no segundo volume desta obra, onde finalmente a terminam, dando sequência a terceira e última parte com os *conceitos transversais*.

Na sua totalidade esta obra é indispensável para todos os pesquisadores de todas as ciências, possibilitando a compreensão de uma filosofia da ciência, pois é indicado particularmente aos estudantes de graduação e de pós-graduação, não só de filosofia, mas, dada à importância das ciências no cenário contemporâneo, de qualquer área de estudos universitários.

De modo geral, este primeiro volume da obra “Filosofia da Ciência”, atinge seu objetivo de despertar a reflexão acerca da Filosofia da Natureza. Com uma linguagem que permite a leitura e o aproveitamento dos conteúdos discutidos tanto por pessoas experientes no assunto quanto por iniciantes, o livro pode ser lido por todos aqueles que tenham como objetivo compreender os processos filosóficos da ciência.

A revista Ethos e Episteme abre novas possibilidades alternativas e inovadoras do registro científico e acadêmico do processo de produção do conhecimento em Ciências Humanas e Sociais.

O horizonte hermenêutico que ela propõe possibilita um distanciamento tal que lhe permite ousar na reflexão que pode ser estabelecida entre Ética e Conhecimento.

Sendo o Ethos uma ação e atitude de compromisso responsável para com o ser do outro, é orientador do sentido que deve ter o conhecimento produzido pela ciência. Isto quer dizer que o conhecer só faz sentido na direção de tornar a humanidade melhor.

Ethos e Episteme assume esse compromisso de permitir que o conhecimento seja disseminado e que a Ética possa ser balizadora dos saberes que devem ser construídos e divulgados a partir do compromisso com o BEM COMUM.

A Revista colocá-se à disposição de todos e todas que, produzindo conhecimento, possam divulgá-lo porque nos torna a todos melhores cidadãos e seres humanos mais comprometidos e completos.

