Σthφs & Σpistεφe

Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB
Julho-Dezembro 2007

FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO

ANO III, Vol. VI

SUMÁRIO

EDITORIAL.....03
ARTIGOS.....04
O MESMO E O OUTRO POR UMA EDUCAÇÃO PARA ALTERIDADE NA ÉTICA DE LÉVINAS
Antonildo Correa Serrão.....05

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE UMA QUESTÃO DE GESTÃO ESTRATÉGICA
Eliana da Conceição Rodrigues Veras, Antonia Clevaneide Rodrigues Costa
Davi Denis Dalla Vecchia, Jocélia Barbosa Nogueira, Adonay Farias Sabá
Creuza Seixas Nascimento, José Carlos Ferreira Abreu, Lazaro Souza Cardoso,
Viviane de Oliveira Soares.....18

UM MODELO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E AVALIAÇÃO DE PLANOS DE AÇÃO PARA INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, JEAN SERRÃO DE OLIVEIRA
Jean Serrão de Oliveira.....29

A FORMAÇÃO ECONÔMICA DAS REGIÕES SUDESTE E NORTE DO BRASIL
Jessé Rodrigues dos Santos.....45

A MOTIVAÇÃO DOCENTE SOBRE O COGNITIVO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Josué Santiago Carvalho, Jocélia Barbosa Nogueira.....56

OS CONCEITOS, A FILOSOFIA E AS FERRAMENTAS QUE EXPLICAM E DÃO SUSTENTAÇÃO ÀS ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM
Maria da Glória Vitório Guimarães.....64

REFLEXÕES SOBRE A POSSIBILIDADE DE ROMPER COM A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE
Meire Botelho de Oliveira.....77

PRINCÍPIOS DA COGNIÇÃO SITUADA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA: UMA REFERÊNCIA
Raquel Gomes de Oliveira.....89

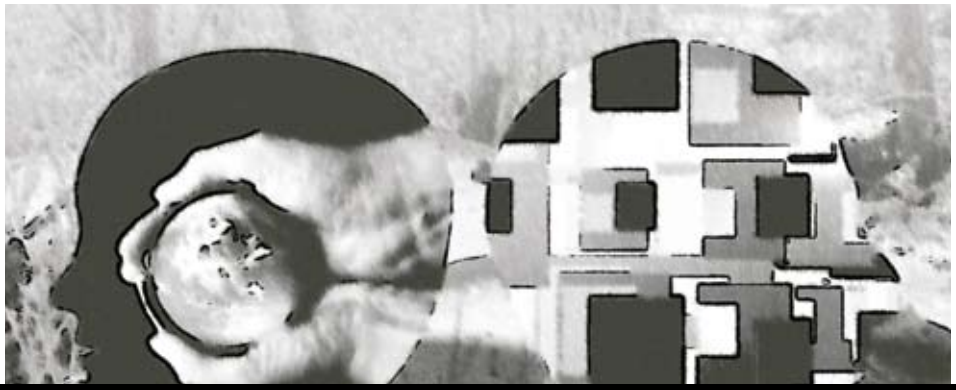
OS CAMINHOS DA HUMANIZAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO DISTRITO DE SAÚDE LESTE EM MANAUS-AM
Rosiane Pinheiro Palheta.....98

RESENHAS.....113

Gilberto Rodrigues da Silva.....114

PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIC.....118

CICLOS DE FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENQUANTO REFLEXO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Lucinete Gadelha da Costa, Maria de Jesus Campos de Souza Belém,
Júlio César Santos Brito, Marilene da Silva Gomes.....119



EDITORIAL

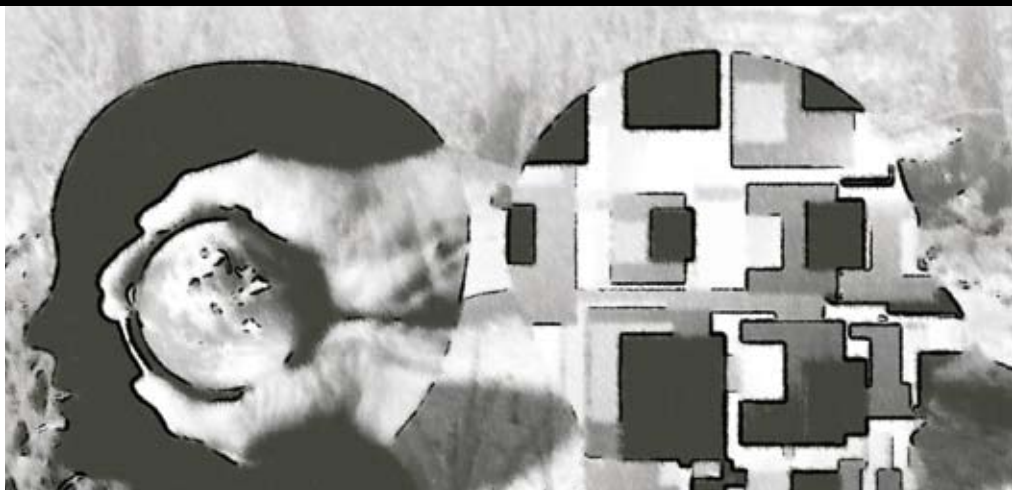
Atualmente, as normas de excelência estabelecidas para as Instituições de Ensino Superior (IES) incluem a exigência da elaboração de um sistema que promova a produção literária e científica entre os membros do corpo docente. Isso significa que uma IES que tenha como visão a sua consolidação como centro de excelência na produção de conhecimento e formação de recursos humanos de alto nível deve criar mecanismos que assegurem a realização dessa meta. Nesse sentido, a criação e a continuidade da Revista *Ethos & Episteme* indicam uma decisão estratégica acertada da Faculdade Salesiana Dom Bosco que tem se mostrado amplamente aceita pelos docentes permanentes e convidados.

Em sua quinta edição, a Revista *Ethos & Episteme* apresenta uma diversidade de artigos, relatos de experiências e resenhas nos quais transparecem o potencial da produção no campo da literatura científica da FSDB. O conjunto de texto apresenta discussões atuais nos campos da Economia, da Filosofia, da Pedagogia e de outros campos do conhecimento que demonstram os desenvolvimentos da atividade investigativa entre os docentes da FSDB. Entretanto, esse volume de atividades assim como a sua qualidade não teriam a visibilidade necessária caso a *Ethos & Episteme* não cumprisse a função de veicular e disseminar tais trabalhos.

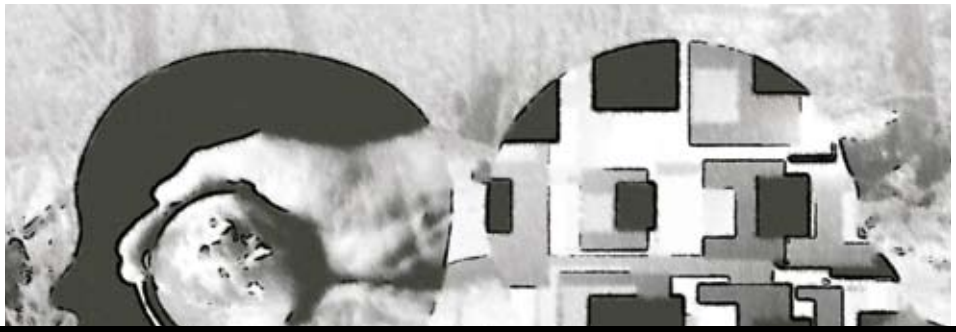
Os desafios que se apresentam para a sustentabilidade dessa linha editorial são a fortalecimento da produção acadêmica e a periodicidade das edições da *Ethos & Episteme*. O primeiro desafio já se enfrenta através da implementação do Programa de Iniciação Científica (PIC) cuja missão é a renovação nos campos da produção de conhecimentos e a inovação no tocante das metodologias de pesquisa. O segundo, depende ainda da repercussão que a Revista venha a ter entre a comunidade científica local, regional e nacional. Contudo, as perspectivas, a nosso ver, são promissoras.

Entre tais perspectivas positivas, não se pode menosprezar o fato de que as atividades de pesquisa divulgadas na *Ethos & Episteme* localizam-se na Amazônia Ocidental. Esse aspecto tem sua relevância devido à escassez de estudos e publicações nessa região, o que se constitui como uma vantagem para os periódicos lançados localmente. Assim, têm possibilidades e desafios para a Revista e para os seus componentes, sejam os que administram a publicação sejam os que apresentam seus trabalhos para divulgação.

ARTIGOS



Σthφs & Σpistemε
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007



O MESMO E O OUTRO POR UMA EDUCAÇÃO PARA ALTERIDADE NA ÉTICA DE LÉVINAS

Antonildo Correa Serrão[1]

RESUMO

Este artigo é uma reflexão sobre a ética em Emanuel Lévinas. Em razão disso, esta refrexão assume a perspectiva de visualizar a pessoa do Outro. Especialmente, focaliza a natureza da relação ética que une, diferencia e responsabiliza cada ser humano como proximidade e mistério. Neste sentido, o assunto focaliza a pessoa humana, como sujeito de relação e não como indivíduo. Isso se contrapõe à visão contemporânea que acentua a dimensão antropocêntrica, onde o mundo, o universo e o ser humano aparecem como totalidade, isto é, cada um apostando na própria força para criar um modelo perfeito. Esta postura deságua em uma visão fechada e pretensiosa, no sentido de que o indivíduo tem valor infinito e o Outro valor nulo. O artigo também propõe uma abordagem em torno da educação para a alteridade, a qual problematiza o modelo educacional centralizado no educador como fonte de todo e qualquer conhecimento e aponta para um modelo de educação onde o Outro-educando é visto como protagonista do seu saber e a expressão máxima dessa educação é o rosto do Outro, porque é o rosto do Outro que me interpela e me convida a aceitar o diferente.

Palavras-chave: Alteridade. Ética. Outro. Rosto. Educação.

Introdução

O artigo desenvolve uma reflexão sobre a ética de Emanuel Lévinas a qual, segundo o autor, começa quando o eu percebe o tu acima do si, de modo que o eu diante do Outro é infinitamente responsável. Também propõe uma reflexão sobre o modelo educacional centrado em uma escola tradicional e aponta para uma possível educação fundada por uma ética da alteridade.

Este modelo educacional é fruto de uma comunhão e, sobretudo, de uma solidariedade desejada, as quais são fatores determinantes da ética. Para o autor, a verdadeira ética

[1] Licenciado em Filosofia pela FSDB, Curso superior de Filosofia pelo CENESCH, Pós graduando em Docência Universitária pela Unilasalle, Administrador no Pró-Menor Dom Bosco.

parte da relação interpessoal de face-a-face, de estar diante da interpelação do Outro; e aí vem à tona a natureza fundamental da intersubjetividade: a responsabilidade pelo Outro. Neste sentido, a ética da alteridade repousa sobre o fundamento principal do Outro. É nele que se realiza a ética, pois é ponto de partida e de chegada. Por isso, para Lévinas, a ética é a mãe, a filosofia primeira, que se concretiza na responsabilidade pelo Outro.

A ética levinasiana radica na singularidade originária, falante, enigmática, vestigiante altruísta e transcendente do rosto do Outro. Com efeito, o face-a-face é o lugar onde o eu é interpelado pelo Outro, isto é, provoca no eu uma inquietude, uma sede, um desejo que vai além do desejado. É o lugar onde o desejo acontece, é o frente a frente, o encontro. Nesse encontro acontece o rompimento do Mesmo que migra em direção ao Outro. Trata-se de um gesto de responsabilidade, uma atitude ética.

Lévinas sustenta que a relação entre o mesmo e o Outro é linguagem; aí o Mesmo se vê forçado a sair de si e o Outro não corre o risco de perder sua alteridade como diferença interna na totalidade. Neste sentido, os quatro passos subseqüentes, isto é, a responsabilidade por Outrem, o Rosto e a ética, a ética da alteridade e a educação para a alteridade adjetivam explicitar a essência do pensamento de Lévinas: a originariedade ética ou a ética como filosofia primeira.

1. A responsabilidade por Outrem

Não há nenhum gesto humano mais concreto do que a responsabilidade pelo Outro. É neste gesto que se imanentiza todo e qualquer poder transcendental. Segundo Lévinas, é o dever absoluto. Assim, os pontos básicos desta reflexão seguem a partir da responsabilidade ética, da responsabilidade original e da responsabilidade eterna.

Em primeiro lugar, a responsabilidade ética. A responsabilidade levinasiana refere-se a um compromisso absoluto por Outrem. Ali, a responsabilidade pessoal não termina na descoberta do sujeito, mas no desenvolvimento do Outrem infinito, absoluto e ético. Diz Lévinas (1980, p.87): "Entendo a responsabilidade por Outrem como responsabilidade por aquilo que não fui quem fez, ou não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito".

O autor considera que o reino da responsabilidade é o ponto determinante da alteridade e consiste do domínio transcendental da subjetividade: "é na ética entendida como responsabilidade que dá próprio nó do subjetivo" (LÉVINAS, 1980, p. 87). Vale dizer que a ética é o fundamento do pensar e essência da vida humana.

Ora, o tema da responsabilidade radica no olhar do Outro, pois aí brota a exigência de respostas:

> Positivamente diremos que, desde que o Outrem me olha sou por ele responsável sem mesmo ter que assumir responsabilidade a seu respeito; a sua responsabilidade incumbe-me. É uma responsabilidade que vai além do que faço. Isto quer dizer que sou responsável pela própria responsabilidade (LÉVINAS, 1980, p. 88).

Lévinas não está preocupado com a responsabilidade do Outro para consigo, mas sim do eu para com o Outro. A responsabilidade não é pois obrigatoriamente recíproca: dar e receber, mas em dar sem a mínima esperança de receber algo em troca. "Habitualmente, somos responsáveis por aquilo que pessoalmente fazemos" (LÉVINAS, 1980, p. 88).

Nesse sentido, a responsabilidade por Outrem define a estrutura da subjetividade. Efetivamente, a responsabilidade não é um simples atributo da subjetividade, como se esta existisse já em si mesma, antes da relação ética. "A subjetividade não é um para si: ela é, mais uma vez, inicialmente para o Outro" (LÉVINAS,1980, p. 88).

Consoante o autor, a aproximação não obedece ao espaço, pois o Outro pode estar próximo de Mim, porém não me sinto responsável por Ele. "A aproximação de Outrem não está simplesmente próximo de Mim no espaço, mas que se aproxima essencialmente de Mim enquanto me sinto responsável por Ele" (LÉVINAS, 1980, p. 89). Portanto, o laço com Outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja aceita ou rejeitada.

Na tentativa de definir a responsabilidade como um todo, Lévinas considera que ela não é condicionada a uma singularidade do Sujeito. Ao contrário, ela acontece a partir da universalidade do Sujeito; ela abrange tudo aquilo que é próprio do Outro, "[...] mas, porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os Outros e por tudo que é dos Outros. O Eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os Outros" (LÉVINAS, 1980, p. 91).

É bem certo que a ética fincada no rosto do Outro está vinculada à experiência levinasiana das duas Grandes Guerras (1914-1918 e 1939-1945), especialmente, a prisão e o holocausto de aproximadamente "três milhões de compatriotas judeus. Esta ética elabora-se em contrapartida à utopia da responsabilidade pelo Outrem: "sou responsável pelas persequições que sofro; os meus próximos ou o meu povo são já os Outros, e para eles reclamo por justiça" (LÉVINAS, 1980, p. 91). Adiante, Lévinas conclui: "mas a justiça só tem sentido se conservar o espírito do desinteresse que anima a idéia de responsabilidade pelo homem" (LÉVINAS, 1980, p. 91).

Em segundo lugar, a responsabilidade original. Aqui, o autor afirma que a sua responsabilidade pelo Outrem é tão original que ninguém consegue apagá-la, ainda que seja obrigado a sacrificar a própria vida: "sou eu que suporto o Outrem que dele sou responsável; a minha responsabilidade não cessa, ninguém pode obstruir-me" (LÉVINAS, 1980, p. 92).

Mais ainda:

> A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que humanamente não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável. Posso substituir a todos, mas ninguém pode substituir-me (LÉVINAS, 1980, p. 93).

Isso significa que "o eu diante do Outro é infinitamente responsável" (LÉVINAS, 1962, p. 62), pois o movimento para o Outro exprime a inquietude, o mistério presente no Outro, o sofrimento, a pobreza, como exigência do Eu. Neste dinamismo, situa-se o convite do autor para pensar entre a possibilidade de uma razão: não fundada em si mesma, mas a partir da relação – encarnada, dialogal, responsável, justa – com o Outro. **É a razão é ética**. Desta maneira, "quanto mais assumo responsabilidade mais me torno responsável" (LÉVINAS, 1962, p. 63).

Quando defende a tese de que o Eu não pode não ser responsável pelo bem do Outro, Lévinas inaugura o estatuto por excelência da responsabilidade, onde a escolha do Outro torna-se refém do Eu. É que "a responsabilidade não é, certamente, nem cega nem amnésica, ela é movida por uma urgência extrema ou, mais exatamente, coincide com esta" (LÉVINAS, 1962,p. 63).

Por isso, afirma-se que a responsabilidade é uma afecção e uma feição. Este modo de explicitar a substituição pela noção de refém, do Eu perseguido e injustiçado, permite a

Lévinas definir o estatuto da alteridade como afecção de um bem já escolhido. Tal bem não é objeto natural de uma vontade, mas a própria existência do bem. É que a realização da verdadeira igualdade se dá no fato se o Sujeito abrir-se à responsabilidade, exige mais de mesmo do que do Outro e busca, unicamente, o bem do Outro.

> No acolhimento do rosto (acolhimento que é já a minha responsabilidade a seu respeito e em que, por conseqüência ele me aborda a partir de uma dimensão de uma altura e me domina), instaura-se a igualdade. Ou a igualdade produz-se onde o Outro comanda o mesmo e se lhe revela na responsabilidade; ou a igualdade não é mais do que uma idéia abstrata é uma palavra (LÉVINAS, 1980, p. 192).

Com efeito, para que a igualdade possa entrar no mundo, é necessário que os seres exijam mais de Si do que dos Outros, que eles se sintam responsáveis pelo destino da humanidade. Mais precisamente, a alteridade em si estabelece um jogo de força e de poder que em tudo vai depender da acolhida, da paciência, da generosidade do Eu. Abandonando o posto de comando e deixando-se guiar pela ação da alteridade, o Eu se faz discípulo diante do mestre: "[...] o Outro já serve. Justa-se a mim, mas junta-me a ele para servir, ordena-me como um mestre "(LÉVINAS, 1980, p. 191).

Contudo, o individualismo ético não é uma impossibilidade social vivida pelo discípulo em relação ao mestre. Tal relação se caracteriza por uma inversão radical da condição mestre-sábio e discípulo-escravo. Mestre e discípulo se encontram Face a Face. "O Face a Face apresenta-se como uma situação privilegiada em certo sentido radical; é uma situação última, porquanto Eu me encontro à frente do Outrem" (LÉVINAS, 1980, p. 67). O mestre é testemunho de sabedoria para o discípulo; o discípulo é um apelo, uma busca, desejo para o mestre; "O desejável não preenche o meu desejo, mas aprofunda alimentando-se, de alguma forma, de novas forças. O desejo revela-se bondade" (LÉVINAS, 1962, p. 56). Segundo o autor, esta relação é puramente ética, pois impede ao mestre se perceber como um detento da sabedoria e o discípulo como depósito de um saber que pode ser retido e acumulado.

Em terceiro lugar, o autor entende que a responsabilidade é eterna, pois se faz presente no existente a partir da percepção de Outrem, é presença entes da percepção.

> A responsabilidade que lhe incumbe imediatamente na própria percepção de Outrem, mas como se nesta representação, nesta presença, ele já precedesse esta percepção, como se ela já estivesse aí, mais velha que o presente. Deste toda a eternidade o homem responde por um Outro, de início a início. Que ele me olha ou não, ele me diz respeito; devo responder a ele (LÉVINAS, 1962, 291).

O discurso levinasiano mostra claramente que a idéia de responsabilidade é sentida, lembrada a partir do rosto alheio. "O que chamo de responsabilidade por Outrem, ou amor por concupiscência, o Eu só pode encontrar sua exigência em Si próprio' (LÉVINAS, 1962, p. 293). Porém, o autor não considera a completude da responsabilidade em uma relação recíproca: "ela é originalmente sem reciprocidade, pois traria o risco de comprometer sua gratuidade ou graça, ou caridade condicionada" (LÉVINAS, 1962, p. 293). Portanto, a originalidade desta corresponde a sua grandeza, ou seja, a autenticidade da responsabilidade determina quem ela é.

Assim, a responsabilidade levinasiana corresponde à identidade originária as sua filosofia e, ao mesmo tempo, aponta para a realização da pessoa humana, isto é, quanto mais

o Eu é responsável, mais o Eu se torna pessoa. Daí a centralidade da responsabilidade assintótica por Outrem.

2. O rosto e a ética

Na relação de Lévinas, falar do rosto do Outro é manifestar aquilo que o Outro tem de maior importância. O rosto é a janela que dá acesso ao mistério do Outrem. Tal reflexão aponta três pontos: não matar, a imanência do rosto e o rosto como alteridade por excelência.

Em primeiro lugar, não matar. A lógica que permeia o pensamento de Lévinas em torno da discussão do rosto e do Outro se concretiza no sentido de que o rosto é a parte mais expressiva do Outro. É no rosto que o Outro se manifesta como o verdadeiro Outro. Uma das características do Outro é o mandamento que nele está inscrito como uma proibição de matar, enquanto Ele é essencialmente resistência ética na proibição e, ao mesmo tempo, possibilidade real de ser morto, exposto à morte. "Matar não é dominar, mas aniquilar, renunciar em absoluto à compreensão" (LÉVINAS 1980, p. 177).

Nesta ambivalência, nota-se duas coisas. Por um lado, é interessante notar que o fato da impossibilidade de matar possibilita verdadeiramente a encontrar o Outro. Por outro lado, a resistência, pois o rosto se apresenta como um desafio ou uma tentação permanente, enquanto o Eu pretende anular o que precisamente escapa aos seus poderes: "o rosto recusa-se à posse, aos meus poderes" (LÉVINAS, 1980, p. 176). Efetivamente o rosto não se deixa compreender pela razão, pois sempre se apresenta como um desafio.

> Não o posso negar parcialmente na violência, percebendo a partir do ser em geral [...]. Outrem é o único ente cuja negação não se pode anunciar se não de modo total: um assassino. Outrem é o único ser que posso querer matar (LÉVINAS, 1980, p. 177-178).

A presente passagem denuncia uma contrariedade: de um lado, o rosto se apresenta como impossibilidade de matar; de Outro, é o único em que a tentação se apresenta de modo total. Tal contrariedade se manifesta no rosto e, de certo modo, explica a existência de alguém capaz de assassinar, matar, enfim, violar esta lei inscrita no rosto: não matarás! "O assassino exerce um poder sobre aquilo que escapa do poder" (LÉVINAS, 1980, p. 177). Com efeito, a lei inscrita no rosto denuncia a perda do sentido real do não matar e, ao mesmo tempo, instaura a negação do rosto, isto é, pode matar: "a profundeza que se abre na sensibilidade modifica a própria natureza do poder que não pode, a partir daí, apanhar mais, mas pode matar" (LÉVINAS, 1980, p. 177).

Contudo, tal poder não elimina o poder do rosto, porque este é transcendente, infinito: o poder do rosto desafia qualquer outro poder. "A expressão que o rosto introduz no mundo não desafia a fraqueza dos meus poderes, mas o meu poder de poder" (LÉVINAS, 1980, p. 176). Nem a morte consegue apagar o rosto do Outro, porque por trás da morte há o infinito, o rosto, que não pertence a este mundo. "Nem a destruição das coisas, nem a caça, nem o extermínio dos seres vivos visam o rosto que não é do mundo" (LÉVINAS, 1980, p. 177).

Em segundo lugar, a imanência do rosto. Em decorrência do ponto anterior, o rosto não radica neste mundo, porém, pertence a este mundo. "Na contextura do mundo, ele

não é quase nada" (LÉVINAS, 1980, p. 177). Todavia, o rosto se imanentiza na viúva, no órfão ou no estrangeiro. Isso acontece no Face a Face, onde se manifesta a justiça e, ao mesmo tampo, pressupõe um Sujeito capaz de acolher o Outro.

> Trata-se de uma conjuntura entre o mesmo e o Outro, na qual, já se mantém a usa proximidade verbal, e o acolhimento de fronte e de face do Outro, por mim. O face a face apresenta-se como uma situação privilegiada e, em certo sentido, radical. Por Outro lado, é uma situação útil, mas é também a primeira situação, porquanto eu me encontro à frente do Outro, sem querer sou posto em questão LÉVINAS, 1980, p. 67).

Neste por em questão situa-se a linguagem do Outro, fonte de significação, o infinito que se apresenta no Outrem; faz-me frente e põe-me em questão. "Esse infinito, mais forte que o assassino, reside já no seu rosto, é o seu rosto, é expressão original, é a primeira palavra: 'não cometerás assassino'" (LÉVINAS, 1980, 178).

Lévinas concebe a ética como interpretação justificante, como linguagem que transita na interpretação voltada para o Outro enquanto tal. O encontro com o rosto, enquanto face a face, é, ao mesmo tempo, encontro com algo que está para além do ser.

> O Outro é absolutamente exterioridade em relação a mim mesmo, é transcendência, ou ainda ausência de objetividade para mim. Esta recusa do ser do Outro na sua diferença para comigo mesmo é a violência política, social, que se expressa pela vontade de poder sobre o Outro (CAPALBO, 1998, p. 103).

O rosto é assim um apelo forte à não violência: não matarás é o apelo do rosto. O rosto é um apelo do infinito como residência ética; manifesta-se como mandamento que provém de algo infinitamente superior a mim. "O infinito apresenta-se como rosto na resistência ética que paralisa os meus poderes e se levanta dura e absolutamente do fundo dos olhos, sem defesa na sua nudez e na sua miséria" (LÉVINAS, 1980, p. 178).

Esta resistência ética provoca um desejo de aniquilar, de dominar o Outro. Todavia, para Lévinas, a violência dirigida ao Outro não visa somente dispor do Outro, mas, estando já nos limites do homicídio, procede a partir de uma negação limitada. A violência tem em vista uma presença que é em si infinita, mesmo se está inserida no campo dos poderes do eu. "A violência só pode visar o rosto" (LÉVINAS, 1980, p. 204). O rosto é o lugar onde a violência é em si impossível, mas, também o lugar que a desencadeia. A violência é uma realidade que não se justifica, mas, possível.

Lévinas sentencia que a ética começa quando o eu percebe o tu acima do si, de modo que o eu diante do Outro é infinitamente responsável. Esta interação é fruto de uma comunhão e, sobretudo, de uma solidariedade desejada; mas não são fatores determinantes da verdadeira ética. Para o autor, a verdadeira ética parte da relação interpessoal de face a face, de estar diante da interpelação do Outro; e aí vem à tona a natureza fundamental da intersubjetividade: a responsabilidade pelo Outro.

Assim, a filosofia levinasiana é a de um sujeito único para si e para o Outro; ali reside a responsabilidade incessante e única de ser sujeito singular.

Em terceiro lugar, o rosto como alteridade por excelência. Quer dizer, o autor não se ocupa da moral como um sistema de mandamentos e intenções. Interessa-lhe o mandamento da consciência ética nas relações entre o mesmo e o Outro."O Outro me olha; é preciso deixar o mesmo para encontrar o Outro, que me conduz para além de Mim mesmo" (CAPALBO, 1998, p. 104). De fato, o rosto não é tematizável, porque isso

corresponde a fagocitá-lo, trazê-lo para o seio do mesmo. Ali reside o receio de Lévinas: este tipo de pensamento pode vir a construir um pensamento totalitário. Para ele, o rosto do Outro é por excelência alteridade, transcendência, traço do infinito, singularidade.

Consoante Capalbo, a ética visa um fim: de sua finitude objetiva alcançar a infinitude; portanto, é inacabada. Lévinas entende que se a ordem moral corresponde ao aperfeiçoamento incessante, o término da moral é imoral, absurdo. A infinitude é a expressão mais autêntica do rosto e essencialmente ética. "A manifestação ou expressão por excelência é o rosto; ele é a expressão viva que fala por sua presença" (COSTA, 2000, p. 129).

Mais: O rosto ético é presença que se recusa à compreensão, à visão, ao toque. Infinitamente transcendente, o Outro escapa daquela relação com o eu que se inscreve em número e conceito. O rosto do Outro como lugar em que se manifesta sua epifania é incompreensível "O rosto é uma presença viva, é expressão" (LÉVINAS, 2000, p. 129), na qual o absoluto, o rosto, se manifesta. "A epifania do rosto é ética. A luta de que o rosto pode ser ameaçado pressupõe a transcendência da expressão" (LÉVINAS, 1980, p. 178).

A diferença absoluta só se instala na linguagem, que rompe a continuidade do ser ou da história. Ela mediatiza a relação entre seres separados. "Rosto e linguagem estão ligados como essenciais ao Sujeito e à relação interpessoal" (CAPALBO, 1998, p. 103). A palavra é uma solicitação ao Outro e é muito mais eficaz que outras visões possíveis Dele. No dizer de Melo, a estrutura formal da linguagem enuncia a inviabilidade ética do Outro. A relação ética está subentendida no discurso e põe em questão o Eu e esse questionamento parte do Outro. "Mas o discurso não é falar do Outro, para que um terceiro interlocutor ouça ou responda, mas é, antes, falar com ele e escutá-lo" (Costa, 2000, p. 128).

Assim, a ícone do rosto é a ética, alteridade por excelência, presença inacabada do rosto do Outro que acalma por justiça e, ao mesmo tempo, reside a comodidade do Eu, porém, tal resistência não tem um caráter de violência. "Ela tem, mais do que isso, um caráter ético".

3. A ética da alteridade

A ética da alteridade é uma das mais altas declarações de amor do Homem pelo Outro Homem, não é um simples gesto de altruísmo, mas a solidariedade vivida de modo radical; é a maior prova de amor do Homem. Neste sentido, a reflexão referida baseia-se em dois pontos: o Outro como funcionamento e o Face a Face.

Em primeiro lugar, o Outro como fundamento. A ética da alteridade repousa sobre o fundamento principal do Outro. É nele que se realiza a ética, pois é ponto de partida e de chegada. Por isso, para Lévinas, a ética é a mãe, a filosofia primeira, que se concretiza na responsabilidade pelo Outro.

Como filosofia primeira, a ética tem a obrigação de transportar para fora do Eu a responsabilidade pelo Outro. Na leitura levinasiana de Melo, "a ética só pode ser filosofia primeira se essa for pura responsabilidade do Homem pelo Homem e nisso consiste a paz, a justiça e a redenção" (MELO, 1999, p. 35). E como alteridade originária, rompe qualquer espécie de egoísmo subjacente ao Mesmo. "A alteridade é um movimento de substituição do mesmo pelo Outro; é o abandono da voz comando do Eu e o seguimento de uma voz que convoca e apela" (LÉVINAS, 1999, p. 35).

Assim, o Outro tem o valor absoluto; ele transcende qualquer conceito; em uma única palavra, ele é infinito. "O Outro se apresenta como totalmente Outro, transcendência

e altura, grandeza e miséria, pura significação e impossibilidade de redução conceitual, transcendência ética" (LÉVINAS, 1999, p. 39).

Em segundo lugar,o Face a Face. Para Lévinas, a relação entre os entes humanos não é ontológica, mas ética. E a ética é mais que relação, é experiência. E acrescenta: "experimentar em mim a idéia do infinito que é Outro; experimentar o encontro sem mediação com o Rosto do Outro estando face a face com ele" (LÉVINAS, 1962, p. 73). O autor entende que o "Face a Face" a relação primordial de homem é anterior à relação ontológica. A efetivação do encontro com o Outro se dá no face a face; experiência vivenciada no cotidiano das relações sociais. A estrutura do Face a Face não deixa configurar numa totalidade, nem se inscrever num sistema.

No Face a Face, o autor chama atenção para a relação que "anuncia uma sociedade e permite manter o eu separado" (LÉVINAS, 1980, p. 55). O que mantém o Eu, o que faz com que o Outro não se deixe abarcar na visada teórica é Rosto, que é definido nestes termos: "a maneira como se apresenta o Outro ultrapassa a idéia do Outro em Mim" (LÉVINAS, 1980,p. 37). Ele afirma que a "relação ética com o Outro é linguagem, é Rosto, é Face-a-Face, em suma, não tematiza o Outro no meu mundo com o Outro" (LÉVINAS, 1962, p. 189). Quer dizer, a relação com o Outro não se produz fora do mundo, pois põe em questão o mundo possuído. Ela consiste em dizer o mundo ao Outro, é transcendência como primeiro gesto ético. Paradoxalmente, o Outro é uma realidade que não é do mundo mas está nele e é onde se revela como mandamento da justiça, apelo ético, responsabilidade. Nesse sentido, ser sujeito é carregar uma unção responsável, uma estrutura de resposta face ao Outro. Conforme Lévinas, trata-se de uma conversão do sujeito, subjetum: estar sob o Outro para carregá-lo, lançá-lo na responsabilidade de suportar o Outro. Esta noção de responsabilidade não vem da natureza ou de alguma necessidade social, mas instaura-se na relação humanizadora. É o Rosto, é o Outro relacional, crítico do eu e capaz de abri-lo para a dimensão mais profunda da subjetividade. "O rosto recorda as obrigações do Eu. O rosto põe em questão a liberdade e desperta para a culpabilidade, porque o Rosto me recorda minhas obrigações e me ajuda" (LÉVINAS, 1962, p. 237ss).

Mas o Outro Eu, igual ao Eu, pode criticar o Eu? Sem entrar em detalhes, Lévinas diz que o Outro é transcendente, ideal, próximo de Deus. Ali aparece a oposição à totalidade, à ontologia e ao anônimo (que prolonga o egoísmo), e a irrupção ética do rosto, que investe a liberdade espontânea do Eu. "Desta forma, Deus, que vem concretamente à idéia através do Rosto do Outro, em que lemos o mandamento: "não matarás", portanto aí acontece a revelação ética de Deus" (BORDIM, 1998, p. 561).

4. A educação para a alteridade

Como vimos o ponto mais alto da alteridade é a responsabilidade máxima pelo Outro. Essa ética da responsabilidade, exatamente enquanto ética da substituição do Eu pelo Outro, ou seja, uma ética que centraliza toda a sua atenção para a valorização do Outro como ser humano aberto, dinâmico, criativo, autônomo e responsável. Dessa forma, o processo educativo desenvolvido ao longo da história mostra também que a educação é inerente ao ser humano e ao seu modo de vida, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida a qual não é

vista como um **fim em si mesma**, mas como um instrumento de manutenção ou transformação social que prioriza a pessoa do Outro como protagonista do seu próprio saber. Nesta perspectiva a presente reflexão focaliza: a escola tradicional, onde o educador é o "detentor ou centralizador do conhecimento" e a escola que educa para a alteridade.

Durante um bom tempo se pensou que a função do educador era de ensinar o que aprendeu durante sua formação acadêmica e que os alunos seriam meros espectadores desse conhecimento. Essa idéia tem como pressuposto a maneira como os educadores foram formados a estudar quando alunos das faculdades ou de cursos de magistério.

Neste sentido, o responsável por esse estilo de educador ou reprodutor de conhecimento são os grandes centros de estudos. Grande parte das faculdades de formação de professores não estimulam qualquer relação crítica com o conhecimento. Há uma formação para a submissão diante do saber. O futuro educador tem, como aluno, aulas onde o conhecimento é tratado, muitas das vezes, como algo acabado isolado, neutro, fechado como um pacote de saberes que deve ser apropriado por eles. Não há, em geral, qualquer espaço para a discussão crítica do processo que tornou estes conhecimentos legítimos e objetos de estudo por parte de alunos. Neste sentido, o educador é formado, em geral para ser uma espécie de "trabalhador manual" da educação, ou seja, aquele que apenas transmite informações aos seus alunos.

Essa formação do educador é, portanto, resultado de toda uma organização articulada ao redor da educação que a torna espelho de uma sociedade vigente a qual não está preocupada em despertar nos educadores e também nos educandos uma visão crítica da sociedade e muito menos do conhecimento.

Este ensino acentua a transmissão do saber já construído, estruturado pelo professor, a aprendizagem é vista como impressão, na mente dos alunos, das informações apresentadas nas aulas. O trabalho didático escolhe um trajeto simples para transferir para o aprendiz os elementos extraídos do saber criado e sistematizados, ao longo da história das ciências, fruto do trabalho de pesquisadores. As aulas consistem, sobretudo, em explanações sobre temas do programa que lhes é passado, entende-se que basta o professor dominar a matéria que leciona para ensinar bem.

A formação do educador, por sua vez, se dá pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de educador que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quando mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

A fusão da sociedade com as instituições e os "educadores" cria uma concepção tradicional de educação escolar que entende o processo de escolarização basicamente, como a realização de uma série de aprendizagem, por parte dos alunos, de conteúdos específicos dos saberes socialmente válidos. Entende, também, que esse processo ocorre fundamentalmente através de transmissão e acúmulo desses conteúdos, socialmente relevantes.

Nesse tipo de experiência educativa, os conteúdos são extremamente valorizados e o papel do educador é central e determinante. O educando é visto como um receptor dos conhecimentos selecionados pela escola, ou seja, o professor ensina porque detém o conhecimento e o aluno aprende porque não há alternativa ou meio.

Esse modo de educar, centralizado no educador e, ao mesmo tempo, reflexo de uma escola conservadora, rígida, disciplinadora e tradicional, produz um ser humano individualista, anti-humanista, fabricado e acabado onde o Eu tem valor absoluto e o Outro valor nulo. Esse sistema educacional tem suas raízes no pensamento Ocidental o qual prioriza a Totalidade, o Ser e o Mesmo do conhecimento. Segundo Lévinas:

> Totalidade faz referência ao sistema ocidental em geral, mas com alusão direta ao sistema hegeliano no qual, segundo o autor se manifestas as conseqüências de um tal pensamento. O sistema totalitário é um sistema onde a razão se tornou um mito, e onde o Outro é julgado pelos cânones do mesmo (NUNES, 1993, p. 22).

Em oposição a esse modelo educacional propomos uma escola mais feliz, uma escola que educa para a alteridade na qual o educando participa junto com o educador de todo o seu processo de aprendizado e todos aprendem juntos. È um modelo educacional oposto ao individualismo que valoriza o ser humano como ser de relação e não como indivíduo pronto e acabado.

A educação para a alteridade prioriza a pessoa do Outro como protagonista do seu saber. E a expressão máxima dessa educação é o rosto do Outro, porque é o rosto do Outro que me interpela e me convida a aceitar o diferente. Cada rosto é diferente, mas me dá o sentido do respeito, o Face a Face no olho (alteridade), Eu me vejo no Outro, pois há uma interpelação quando estamos diante do rosto do Outro.

Neste sentido, quando o professor aprende a olhar no rosto dos seus alunos e não apenas no diário de classe, quando conhece e chama pelos nomes os seus alunos e também quando permite ser olhado, o senso do respeito ao Outro e ao que é diferente, surgirá. Este senso surge quando identificamos o rosto do Outro e permitimos ser identificado.

Educar para a alteridade é educar para a empatia e para o amor, ou seja, o educador é chamado a se colocar no lugar do aluno para poder interferir no seu processo educativo e também poder perceber quais são as dificuldades, as habilidade e as competências do seu educando.

Podemos então afirmar, junto com Paulo Freire, que a educação exige amorosidade, a qual é entendida como compromisso com as pessoas, como ato de coragem, como exercício de liberdade e de responsabilidade para com o Outro.

Segundo Antonio (2003) para Vygotsky, todo processo educacional tem como um dos seus pressupostos básico a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o Outro social, isto é, o ser humano constrói o seu saber a partir da interação com o meio.

Paulo Freire (1996) dizia que todo conhecimento é construído em conjunto. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". O professor perdeu seu lugar como dono do saber, passando a ser um facilitador do conhecimento.

Essa interação entre educador e educando é fruto de um educador que se coloca em atitude de aprendiz o qual se ver na obrigação de deixar seu "porto seguro" e ir ao encontro do Outro e com o educando constrói o conhecimento. O educador, para poder auxiliar a formar educandos sujeitos do seu processo de aprendizagem, precisa, ele mesmo, em primeiro lugar, assumir uma postura de sujeito que pensa, reflete, articula e realiza. Isso significa estudar como que se coloca em posição ativa e profundamente critica em relação ao que estuda.

Como fica claro, o educador, nesta concepção, não é um sujeito "acabado", responsável apenas pelo conhecimento cognitivo dos seus alunos. O espaço da sala de aula é fonte fundamental de estudo para o educador. Mas para que este educador possa dar mais consistência a seu trabalho, para que sua prática seja mais sintonizada com um projeto de transformação da sociedade, ele precisa aprender com os seus educandos. Não há como formar sujeitos, se o educador não é, ele próprio, sujeito do próprio saber.

Apoiando-se na idéia de que o conhecimento é construído pelo educando e não simplesmente transmitido pelo educador, esse tipo de conhecimento coloca o educando no centro do processo de ensino aprendizagem e, a escola como um espaço de promoção do saber, tem a função de proporcionar momentos de dúvidas, curiosidade e descobertas. O educador, enquanto mediador da aprendizagem, tem, como uma de suas funções, investigar a dúvida, provocar o aluno para a indagação do que anseia aprender e mostrar-lhe que há várias fontes do saber.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder Uns aos Outros, afirma Paulo Freire (1996, p. 66).

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o seu aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quando o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência.

Quando o educador permite que a curiosidade de seus educandos invada a sala de aula e faça parte de seu trabalho, ele está apostando em uma forma gostosa de aprender e ensinar. Aprender deixa de ser uma obrigação, um acontecimento distante da realidade do educando e passa a ser uma sucessão de descobertas agradáveis.

Para manter esse tipo de prática, o educador precisa desprender-se das componentes curriculares, não ignorá-las, mas considerar-se livre e capaz o suficiente para ultrapassá-las. E ultrapassá-las juntamente com seus alunos, permitindo-lhes participar de maneira ativa em todos os passos de sua aprendizagem, pois o conhecimento não pode ficar restrito a normas e regras determinadas por conteúdos totalmente distante da realidade dos alunos ou que tenha a pretensão de tornar os alunos meros repetidores de saberes. José Carlos Libâneo, professor da Universidade católica de Goiás, ensina em seu livro Organização e Gestão da Escola que todo projeto pedagógico-curricular é inconcluso, pois "escolas são instituições marcadas pela interação entre as pessoas, pela sua intencionalidade, pela interação com o mundo exterior".

Ao abrir os ouvidos para as curiosidades de seus alunos, o professor terá também que abrir sua mente para aceitar seus limites e verificar que não é dono da verdade, o ditador de regras e o dicionário ambulante, mas, sim, um indivíduo também pronto a aprender com seus alunos, deste o momento em que lhes permite a interrogação até o momento em que procura respondê-la junto com eles.

Desse modo, ocorre uma articulação com o real: o saber não se constitui num acúmulo de informações mais ou menos eruditas, mas no aproveitamento consistente e marcante que se faz dessas informações em relação às necessidades interiores dos alunos.

Nesse sentido, a educação é um processo que se realiza dentro do próprio indivíduo: não é um acontecimento exterior a ele. A verdadeira educação é a auto-educação. Isso

significa dizer: o ser humano se educa a si mesmo. Tudo o que o professor ensina aos alunos, tudo o que ele lhe mostra, os caminhos que lhe aponta, as experiências que oportuniza são nada mais que meios, estratégias, para que o próprio aluno faça a sua educação, construa-se a si e construa o seu saber.

Educar pode ser traduzido por oportunizar o aluno a situações que lhe possibilitem aprender a ser, a tornar-se, a criar, a participar e a transformar-se, a si, ao ambiente, ao contexto onde vive. "Paulo freire dizia que ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa sozinho". (FREIRE, 1996. p.45).

Esta atitude educacional exige do educador uma saída do seu mundo de conhecimentos para se colocar em caminho rumo ao mundo dos conhecimentos do educando.

Essa interação entre professor e aluno é fruto, segundo Campos, de um professor que se coloca em atitude de aprendiz. "O professor, para poder auxiliar a formar alunos sujeitos do seu processo de aprendizagem, precisa, ele mesmo, em primeiro lugar, assumir uma postura de sujeito. Isso significa que quem ensina se coloca em posição ativa e profundamente crítica em relação ao que estuda". (CAMPOS, 2000, p.33).

A educação seja no nível que for, não é mais doutrina e excluir o diferente, por isso deve estar centrada num comportamento e numa atitude ética de alteridade, ou seja, priorização máxima pelo Outro. E essa atitude começa pelo olhar o rosto do Outro, prestar atenção e saber ouvir o Outro olhando em seus olhos e vendo de perto o seu rosto. Em síntese a educação para a alteridade pressupõe uma atitude empática.

Portanto, a aprendizagem é, afinal, um processo contínuo que prioriza a pessoa do Outro como educando. Todo indivíduo aprende e, através da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que possibilitam viver em harmonia e responsabilidade consigo mesmo, com o meio e com o Outro. Todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem a qual se concretiza na pluralidade dos conhecimentos, evidenciando uma relação estreita entre o educador, educando e toda a realidade que os cerca.

Conclusões

O percurso da reflexão mostra que a alteridade corresponde à concepção do ser humano como alguém radicalmente aberto para o Outro, isto é, desloca o referencial da estrutura do sujeito ético para fora do Eu, onde Outro não se confunde e não quer ser confundido com o Eu, mas, simultaneamente, impõe respeito e suplica sem se deixar reduzir ao mesmo.

Lévinas traz uma nova proposta ética que rompe com o ciclo histórico ocidental. Isso significa que a pessoa supera sua imanência, a mesmice, chega ao transcendente, possibilita a ética, isto é, deixa-se interpelar pelo diferente que o Outro traz para o mesmo. O diferente equivale à exterioridade, ao Outro que interpela, arrebenta um pouco, muito ou totalmente o esquema que impede a relação.

Neste sentido, também a educação para a alteridade problematiza o modelo educacional centralizado no educador como fonte de todo e qualquer conhecimento e aponta para um modelo de educação onde o Outro-educando é visto como protagonista do seu saber e a expressão máxima dessa educação é o rosto do Outro, porque é o rosto do Outro que me interpela e me convida a aceitar o diferente.

Assim, a ética levinasiana é a da alteridade, isto é, preocupação máxima pelo Outro, com seus deveres e obrigações, e revela-se no rosto do pobre, da viúva, do estrangeiro, do ribeirinho, enfim, de todos os excluídos.

Referências

ANTONIO, José. **Vygotsky na educação**. Revista do professor do Professor. Ano XIX – n° 75 Jul/ Set 2003.

BORDIN, Luigi. **Judaísmo e Filosofia em Emanuel Lévinas:** a escuta de uma perene e antiga sabedoria. In: Síntese, Belo Horizonte, n. 83, p. 551 – 562, Out. – Dez, 1998.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 30ª edição, editora

Vozes, Petrópolis, 2000.

CAPALBO, Creusa. **O "mesmo" e o "Outro" na ética de Emanuel Lévinas**. In: Reflexão , Campinas, n. 70, p. 100 – 1005, Jan. – abr, 1998.

COSTA, Márcio Luis. **Lévinas: uma introdução**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LÉVINAS, Emanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edição 70, 1980.

LÉVINAS, Emanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edição 70, 1962.

MELO, Hygina B. de. **O rosto do Outro:** a morada como acolhimento em Emmanuel Lévinas. In: Síntese, Belo Horizonte, n. 84, p. 119-126, Jan.-Abr. 1999.

NUNES, E. P. Lopes. **O Outro e o rosto**. São Paulo: Braga, 1993..

Σthφs & Σpistemε
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE UMA QUESTÃO DE GESTÃO ESTRATÉGICA

Eliana da Conceição Rodrigues Veras[1] Antonia Clevaneide Rodrigues Costa[2]
Davi Denis Dalla Vecchia[3] Jocélia Barbosa Nogueira[4] Adonay Farias Sabá[5]
Creuza Seixas Nascimento[6] José Carlos Ferreira Abreu[7] Lazaro Souza Cardoso[8]
Viviane de Oliveira Soares[9]

RESUMO

A responsabilidade social das empresas diz respeito a uma nova forma de gestão corporativa, e administração participativa, onde o gestor é fator primordial para que a responsabilidade social surta seus efeitos benéficos a funcionários e a comunidade em geral. Acentua-se a idéia de "forma de gestão" para distinguir a responsabilidade social do simples apoio financeiro de empresas a projetos desenvolvidos por entidades sem fins lucrativos e deve-se ressaltar que nem sempre são instituições sem fins lucrativos as que ajudam ou trabalham a responsabilidade social. Com efeito, a prática de uma ação social, isoladamente, não permite identificar uma empresa como "socialmente responsável". Este qualificativo decorre de um conjunto de ações, que abrangem desde o cumprimento das leis trabalhistas e ambientais, até o comportamento ético da empresa nas relações com seus diferentes públicos, interno e externo: empregados, clientes, fornecedores, consumidores. Percebe-se que o mercado de trabalho está aquecido para as pessoas que praticam a responsabilidade social. O setor público está se interessando pela inclusão em seus quadros de colaboradores, e não somente para atender à legislação, mas, para poder desempenhar o seu papel de responsabilidade para com a sociedade e a comunidade onde está inserida. Os gestores estão cada vez mais investindo no profissional, na comunidade e de alguma forma prestando contas a sociedade

[1] Autora. Graduada em Administradora de Empresa, com Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Gestão e Auditoria Ambiental pela Fundação Universitária IberoAmericana e UFAM/AM. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Cientifica da FSDB – Responsabilidade socioambiental – uma questão de gestão estratégica. Professora de Pós – Graduação da Faculdade Tahirih e Faculdade Salesiana Dom Bosco.
[2] Colaboradora. Graduada em Administração de Empresas, Especialização em Recursos Humanos e Doutoranda em Novas Tendências em Gestão de Empresas pela Unileon/Espana. Professora da Faculdade Salesiana Dom Bosco.
[3] Colaborador voluntário.
[4] Coladoradora voluntária. Pedagoga, Mestre em Educação.
[5] Colaborador. Graduado em Filosofia, aluno de Administração.
[6] Pesquisadora. Aluna de Administração.
[7] Colaborador. Aluno de Ciências Contábeis.
[8] Colaborador. Aluno de Ciências Contábeis.
[9] Pesquisadora. Aluna de Administração.

sobre suas atividades. Os benefícios da responsabilidade social para as empresas vão além do cumprimento da lei, muitas acabam montando um programa completo que compreende investimentos em projetos sociais de todos os tipos para o pessoal interno e externo. A responsabilidade social contribui para a obtenção de um clima positivo no ambiente de trabalho e estimula a sinergia e cooperação entre os colaboradores. São empresas que usufruem a credibilidade da sociedade e dos colaboradores.

Palavras-chave: Responsabilidade socioambiental. Sustentabilidade. Gestão de pessoas.

Introdução

A Responsabilidade Socioambiental é uma nova tendência de um modelo de gestão empresarial embasada na valorização das pessoas e do conhecimento, é a gestão participativa onde se pratica a circulação de informação e a busca de soluções dos problemas de forma coletiva.

A sociedade está cada dia mais exigente quanto às questões sociais de maneira que as empresas socialmente responsáveis estão mais bem preparadas com relação aos riscos que ameaçam a sua reputação e performance, são os riscos sociais, acidentes industriais e ecológicos, mudanças de regulamentação, jurídicos, greves...

De certa forma as empresas que atuam com Responsabilidade Social têm uma redução de custos ligados ao consumo de recursos de produção e resíduos, são inovadoras pelo aumento da qualidade, do serviço e do valor acrescentado, possuem diferencial face ao mercado e aumento do valor da marca, exemplos que podem ser observados (Multibrás, atualmente MASA, Phillips, Petrobrás, Banco do Brasil, entre outras...) melhoria da reputação e fidelização dos públicos (fornecedores, clientes, colaboradores...) além de adquirir uma excelente performance econômica e financeira.

Sabe-se que a Responsabilidade Social inicia dentro de uma empresa se inicia com investimentos em Educação, Saúde e Lazer para os funcionários, mas e como é a participação junto à sociedade? Como a instituição atua na ajuda as instituições carentes e necessitadas, principalmente as de deficientes?

Para implantação da Gestão Participativa deve a empresa exercer uma liderança democrática, que trabalhe o coletivo, a participação de todos, a democratização ativa incluindo a comunidade onde está inserida.

Despertar no colaborador o exercício da cidadania, isso, é fundamental para a conscientização da melhoria da qualidade de vida das pessoas, é proporcionar as pessoas envolvidas condições de crescimento pessoal e profissional. Além de possibilitar a promoção dos saberes, procedimentos e atitudes de valores por parte de todos.

Garantir o exercício da cidadania durante todo o processo da organização através da participação dos profissionais e colaboradores no processo de tomada de decisões convergindo para a elaboração e execução de projetos voltados para a responsabilidade social de forma cooperativa e solidária.

1. A Responsabilidade socioambiental como fator de diferenciação no mercado competitivo

Quando se fala em Responsabilidade Social à primeira coisa que vem a mente é a filantropia, pela deturpação que se faz ao ato de contribuir através de ações para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

A Responsabilidade Social é erradamente confundida com ações filantrópicas, ações pontuais e desligadas do objeto de negócio da empresa. Naturalmente, estas ações podem fazer parte da Responsabilidade Social de uma empresa, mas, por si só, não tornam uma empresa socialmente responsável.

As ações filantrópicas são aquelas que não têm continuidade, são individuais, voluntárias, trabalham fomentando a caridade, é assistencialista e qualquer um pode fazer. Em outras palavras dão o peixe ao indivíduo, enquanto a responsabilidade social ensina a pescar, contribuindo com um grupo de pessoas ou com a comunidade.

É certo que este caminho envolve custos, mas esses custos podem e devem ser vistos como um investimento nas gerações futuras, um investimento de longo prazo com claros benefícios na solidez, na imagem, na capacidade da empresa em fazer face aos imprevistos e no seu valor.

A Responsabilidade Social fomenta a cidadania, busca o resgate de valores e dignidade humana, gera emprego e renda e tem continuidade, são estrategicamente planejadas e parte de uma ação coletiva.

Segundo ASHLEY (apud Sebrae) a Responsabilidade Social pode ser definida como:

O compromisso que uma organização deve ter para a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que afetam positivamente, de modo amplo, alguma comunidade, de modo específico, agindo pró-ativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e à sua prestação de contas com ela" (2006, p.4)

A Responsabilidade Social pode e deve ser realizada por pequenas, médias e grandes empresas que estejam compromissadas em trazer benefícios e melhores condições de vida à sociedade onde estão inseridas.

Algumas empresas assumem esse compromisso como forma de valorizar as pessoas, de proporcionar e gerar emprego e renda, de contribuir para o crescimento pessoal e profissional do ser humano, estendendo esse benefício aos seus familiares, pois quanto mais satisfeito o colaborador e a comunidade, melhor será a sua produção e o seu produto será bem aceito no mercado.

Quanto à geração de emprego e renda, o IPEA (2003) diz que:

- "As pessoas que se encontram no topo da pirâmide do rendimento, ou o 1% mais rico da população, detêm 13% da renda nacional, equivalente a praticamente toda a renda dos 50% mais pobres;
- Havia em 2001, 46,5 milhões de domicílios permanentes no país e, em 19% deles, viviam famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, ou 120 reais;
- Metade dos trabalhadores brasileiros ganhava, em 2001, apenas de meio a dois salários mínimos, ou 480 reais, e mais de 50% não têm seguridade social;
- A população que trabalha no Brasil somou 75,4 milhões de pessoas e o rendimento médio da população ocupada foi de 595,40 reais;
- As desigualdades de rendimento trazem outras diferenças: 80% dos domicílios dos 10% mais ricos têm saneamento adequado, contra um terço dos 40% mais pobres;
- O desemprego evoluiu apenas de 6,1% (1995) e de 7,8% (1997) para 9,0% (1998)."

A concepção que se tem de empresa é a tradicional, vê-se a empresa como uma instituição econômica que visa apenas à maximização dos lucros e minimização dos custos. Através da Responsabilidade Social a concepção passa a ser outra, pois, a empresa para maximizar lucros e minimizar custos deve investir no capital humano, trabalhar o social, investir na capacitação de pessoal com ações voluntárias, criar oportunidade de crescimento na empresa. Entre outros.

A Educação é fator primordial no desenvolvimento das pessoas e as empresas que agem com responsabilidade social investem em aperfeiçoamento continuo de seu pessoal. Algumas para obterem a certificação ISO 9000 e 14000 tiveram que contratar professores para alfabetizar e para concluir o ensino fundamental e médio dos seus colaboradores. O investimento passou a fazer parte da política da empresa.

A Ética é fundamental na gestão da responsabilidade social sendo parte decisiva dentro do conceito de qualidade que a empresa apresenta a sociedade. As empresas perceberam que quanto mais enriquece o seu entorno gerando emprego e renda, melhor para a imagem dos seus produtos e serviços. Antes, acreditavam que quanto mais ganhassem e sozinhas seria melhor. Com essa filosofia acumulavam riquezas e distribuíam pobreza aos seus colaboradores.

Hoje a visão empresarial é ganhar com os outros, se eles não vão bem, eu também não vou bem. Os empresários perceberam que ganhar sozinho não condiz com a realidade de gestão corporativa, que as relações com acionistas, diretoria e conselhos de administração devem conter uma abordagem ampla, abrangendo a harmonia dos interesses das partes citadas e também de todas as partes interessadas (stakeholders), incluindo-se funcionários, clientes, fornecedores, instituições financeiras e a comunidade diretamente afetada pelos negócios da empresa.

A economia está globalizada, mas o conceito de responsabilidade social não. Com responsabilidade social a empresa está mais preparada para assegurar a sustentabilidade em longo prazo dos negócios e do meio ambiente, gerando uma sinergia com o público, fortalecendo o desempenho global das atividades. Os demonstrativos dos resultados das companhias (balanço social) mostram a preocupação com a responsabilidade social, pois atuam com projetos de voluntariado na comunidade, educação, saúde, cultura, meio ambiente e desenvolvimento sustentável, apoio a crianças com câncer, AIDS, à terceira idade e portadores de necessidades especiais.

Segundo Silva (2003:)

> "São avanços importantes que alinham a gestão empresarial brasileira aos melhores e mais éticos modelos de gestão. É preciso conter na raiz tendências deturpadas sobre o arquétipo do executivo vencedor que, às vezes, se cultiva no interior das empresas e – o que é mais grave – se passa à opinião pública. Os responsáveis pelas fraudes contábeis tinham essa distorcida imagem de vencedor, mas prejudicaram centenas de acionistas". (p. 110)

Os valores e princípios éticos formam a base da cultura da empresa, orientando sua conduta e fundamentando sua missão social, seus valores e o seu compromisso com as gerações futuras.

O Meio Ambiente como ações de responsabilidade social devem ser trabalhadas em conjunto com a comunidade, através da sensibilização, adotando áreas de preservação, mais precisamente áreas verdes próximo à empresa, praticar a coleta seletiva do lixo, a reutilização e a reciclagem dos resíduos sólidos produzidos.

A maior preocupação da empresa, no entanto, deve ser o tratamento que dará aos resíduos tóxicos oriundos de sua produção de forma que os mesmos não poluam o leito dos rios e igarapés o que causaria o esgotamento das reservas de água do planeta.

As pressões para conservação dos recursos naturais são tantas que as empresas buscam no mercado, profissionais qualificados que respondam pela certificação das mesmas em termos ambientais de maneira que sejam capazes de:

- Desempenhar ações fundamentais nos valores estéticos, políticos e éticos;
- Atuar junto ao contexto social, levando-se em conta os seus valores culturais;
- Desempenhar atividades, considerando os direitos universais do homem e do meio ambiente; Atuar de maneira dinâmica, empreendedora e laboral, de modo a adaptar-se às novas situações do mundo produtivo. CEFET (2003:9)

Empresas que atuam com responsabilidade social contribuem para a erradicação do trabalho infantil, geram emprego e renda para a comunidade, destinam vagas para ex-detentos de forma a possibilitar sua reintegração a sociedade. Adotam práticas de prevenção de acidentes de trabalho, doando equipamentos a órgãos responsáveis pela segurança, disseminando propagandas em prol da paz.

Quanto à saúde proporcionam aos seus colaborares assistência média preventiva, exames efetuados dentro da própria empresa para diabetes, controle da obesidade, hipertensão e os exames de prevenção ao câncer de colo de útero.

Destinam parte da sua venda, normalmente um dia do ano para entidades dedicadas às ações sociais, instituem programas de mudanças de hábitos e estilos de vida aos funcionários de forma a adquirirem melhor qualidade de vida.

A adoção de elevados padrões de condutas pessoais para com acionistas, executivos e colaboradores, remuneração justa, valorização de talentos e do esforço individual dos profissionais, participação dos resultados da empresa, incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional, qualidade de vida, comunicação transparente, honestidade, cooperação, utilização adequada dos recursos necessários a produção, são condutas éticas e práticas de responsabilidade social aplicadas dentro da organização. Tais condutas permeiam toda a organização, o tempo todo, da mais alta administração às menores áreas produtivas, de forma que suas práticas contínuas projetam-se para fora da organização, ultrapassando os muros para a sociedade.

Segundo Karkotli (2004) os empresários inteligentes sabem:

> "Que o sucesso nos negócios e as práticas éticas se inter-relacionam. Eles se concentram em um objetivo empresarial que ultrapassa os simples negócios do dia-a-dia e sabem que as relações duradouras são aquelas baseadas na confiança e no respeito mútuos. Qualquer relação contratual que se estabeleça, as condições têm de ser boas para ambas às partes".

Quando as pessoas trabalham para uma organização que acreditam ser justa, são pessoas capazes de dar tudo de si para a realização das tarefas. Agem com honestidade e fidelidade, os níveis de relacionamento entre as pessoas é mais elevado. Vêem os clientes como alguém a quem devem respeito e esforço necessário para criar o melhor produto ou serviço.

Empresas que trabalham a responsabilidade social têm como recompensas o reconhecimento da sociedade, podem participar de premiações organizadas por entidades sérias e preocupadas com a disseminação de boas práticas sociais. Os títulos e certificados recebidos podem ser utilizados como instrumento de marketing, aumentando o volume de vendas e conseqüentemente melhorando a imagem da empresa.

São prêmios e certificados:

- Prêmio de Balanço Social, realizado pela Associação Brasileira de Mercado (ABAMEC), da Associação Brasileira de Comunicação Empresarial (ABERJE), da Fundação Instituto de Desenvolvimento Empresarial e Social (FIDES), do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. Em 2002, a empresa Editora Palavra Mágica foi contemplada com o primeiro prêmio. (www.premiobalançosocial.org.br).
- Certificado de Responsabilidade Social da Accountability (SA) 8000. Para que a empresa possa o prêmio deve seguir alguns pré-requisitos, como não empregar trabalho infantil e não admitir fornecedores que o empreguem; garantir igualdade de salários para homens e mulheres em mesmas posições; acabar com a discriminação de raça, sexo, religião, orientação política ou opção sexual nas contratações, promoções, acesso a treinamento, entre outros. (www.sa-intl.or).
- Selo Balanço Social que é conferido as empresas que realizam o balanço social integralmente no modelo sugerido pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE). Com o selo Ibase/Betinho a empresa demonstra o seu comprometimento com a qualidade de vida dos empregados, da comunidade e do meio ambiente, apresentando publicamente seus investimentos, internos e externos, (www.ibase.org.br)

O Balanço Social é uma ferramenta que reúne informações qualitativas e quantitativas da empresa referente a suas ações sociais, no campo dos recursos humanos, comunidade e meio ambiente.

O Balanço Social objetiva a realizar um diagnóstico da gestão empresarial em relação ao cumprimento de sua responsabilidade social em um determinado período, permitindo redefinir políticas e estabelecer programas, possibilitando uma avaliação dos investimentos sociais, considerando a relação custo x benefício.

Permite a empresa dispor de informações sobre os recursos humanos e sua relação com a comunidade na qual está inserida, que atualize os projetos relacionados com sua responsabilidade social, uma vez que é um instrumento efetivo para medir e controlar as conseqüências, os custos e benefícios derivados de suas ações.

O Balanço Social surgiu na França em 1977 e todas as empresas que possuam um número de empregados superior a 299 são obrigadas a apresentar o balanço social. Em 1985, através da Lei n.° 141, foi criado em Portugal, como uma ferramenta gerencial para a empresa, o governo e a sociedade.

Em 1996, a Bélgica instituiu, por meio de um Decreto Real, o balanço social que possibilitou ao governo belga a obter melhores informações estatísticas em face da problemática do mercado de trabalho e do emprego em todos os seus aspectos. O balanço social é obrigatório para todas as empresas e tem função decisória para o governo no que concerne à política de emprego.

No Brasil, os pesquisadores, professores, instituições, empresários e políticos debatem sobre o tema desde 1997, ano em que surgiu o modelo de balanço social, a partir da iniciativa do sociólogo Herbert de Souza. O modelo brasileiro criado pelo IBASE destaca não somente informações sobre os empregados, mas também as ações das empresas em programas sociais para a cidadania.

Em 1999, o Projeto de Lei n.° 3.116, das deputadas Marta Suplicy, Maria da Conceição Tavares e Sandra Starling, foi reapresentado pelo deputado Paulo Rocha, como Projeto de Lei n.° 0032 que trata da obrigatoriedade da publicação do balanço social para todas as empresas privadas com mais de cem empregados e todas as empresas públicas, sociedades de economia mista e concessionária de serviços públicos em qualquer nível da administração pública. O Balanço Social deve ser assinado por um contador ou técnico em contabilidade devidamente habilitado perante o CRC.

Quando o balanço social é utilizado como um instrumento de gestão para a verificação do desempenho da empresa, faz-se nula a interferência da comunidade e do governo, a decisão de tornar público o balanço social é facultativa a cada empresa, como ocorre atualmente no Chile.

Conforme o caso, o balanço social torna-se um grande instrumento de marketing empresarial, cabendo ao público e a comunidade em geral acreditar nas informações fornecidas pelas empresas, fato bastante comum no Brasil. Em outros casos, as informações podem servir de apoio às decisões do governo na liberação de recursos, benefícios fiscais, empréstimos, entre outros.

Uma questão ainda não esclarecida é que profissional irá elaborar o balanço social de empresas no Brasil. Contadores, Economistas, Administradores ou Assistentes Sociais? Todos possuem capacidade e competências para fazê-lo.

Na França o balanço é realizado pelo pessoal de Recursos Humanos, na Bélgica por ser demonstrações contábeis é responsabilidade dos Contadores. No Brasil, a percepção que se tem é que o balanço social pode ser elaborado por qualquer pessoa da empresa.

A RAIS – Relação Anual de Ações Sociais tem caráter decisório, é obrigatório para todas as empresas e gera multas para as que deixarem de apresentá-la anualmente. No entanto como balanço social não é eficaz para a gestão empresarial, sendo pouco utilizada pelos gestores.

2. A liderança como fator de transformação na responsabilidade social

Compete ao gestor a elaboração de uma política social, com políticas e diretrizes pré-estabelecidas que norteiem a execução das demais etapas de implantação do projeto de responsabilidade social da empresa.

Para que os objetivos e metas sejam alcançados, faz-se necessário uma liderança capaz de identificar os valores, de perceber de imediato as necessidades e as potencialidades de cada um e, de maneira espontânea, começar a comandar. É buscar a participação de todos através da criatividade e entusiasmo características que o diferenciam dos demais. A sensibilidade do gestor permite estabelecer empatia com todos os membros do grupo, o que facilita seu trabalho de motivar, estimular, ouvir e encontrar as formas de colocar em ação as idéias que surgem. Livre para pensar, para criar, para agregar.

Decidir sobre as idéias não é tão fácil, o que gera a tendência a deixá-las de lado. É preciso que sejam aplicados princípios de ética, moral e juízo de valor nos projetos de responsabilidade social, uma vez que o sucesso das ações depende do quanto à direção

será capaz de tornar transparente e uniforme o entendimento sobre a responsabilidade social. Um dos critérios para implementá-las é destacar sua importância e observar a potencialidade dos novos caminhos que surgirão quando colocadas em prática. O importante não é, portanto, somente o número de idéias ou a quantidade de invenções colocadas em prática.

Criar não é necessariamente lançar novos produtos ou serviços, nem tão pouco modificar o comportamento do consumidor. Fazer negócios inovadores é, entre outras coisas, estar atento às decisões do dia-a-dia e seus desdobramentos. É detectar o quanto está sendo repetitivo nas decisões ou tendo atitudes sem sentido. A inovação deverá ser vista como parte do processo e não algo que pode ser deixado para depois.

Segundo Felippe (apud rh.com.Br) os lideres devem:

- Ouvir mais e mandar menos, permitir a liberdade de expressão de maneira que todos possam colaborar.
- Dar tempo para o subordinado crescer, para que compartilhe e em alguns casos desafie para que o mesmo possa sentir-se motivado.
- Estimular, permitir que trabalhem com autonomia, sendo responsáveis por suas atitudes, dando o máximo de si e liderando os seus próprios comportamentos.
- Delegar, partilhar as responsabilidades, divida com seus colaboradores a decisão, dando-lhes liberdade para sugerir e agir. Atribua tarefas, responsabilidades e autoridades, buscando assim desenvolver ao máximo suas habilidades.
- Ser Flexível, ou seja, adapte-se às diferenças individuais dos membros de sua equipe, tornando-se facilitador do processo, tomando, contudo, o devido cuidado para não ser paternalista. Flexibilize-se também frente às idéias.

3. Modelo de balanço social

O modelo de Balanço social é dividido em sete tópicos: Identificação da organização, indicadores econômicos, indicadores sociais internos e externos, indicadores do corpo funcional, informações relevantes quanto ao exercício da cidadania empresarial, entre outros.

Os gastos com alimentação, saúde, segurança no trabalho, educação, capacitação e desenvolvimento profissional, creches e outros voltados para os empregados da empresa são componentes dos indicadores sociais internos, devem ser levados em consideração dois anos consecutivos para fins de análise da composição dos gastos sobre o faturamento bruto.

Os gastos sociais externos como projetos culturais, educação para a comunidade e outros que foram realizados pela empresa devem ser detalhados, especificando quais entidades e/ou pessoas beneficiadas em dois períodos consecutivos. Deve-se ainda apresentar em termos percentuais a participação dos gastos externos sobre o faturamento bruto da empresa.

Figura 1 – Modelo de Balanço Social do IBASE

Balanço Social Anual / 2005

Empresa:

1 - Base de Cálculo	2005 Valor (Mil reais)			2004 Valor (Mil reais)		
Receita líquida (RL)			0			0
Resultado operacional (RO)			0			0
Folha de pagamento bruta (FPB)			0			0
2 - Indicadores Sociais Internos	**Valor (mil)**	**% sobre**	**% sobre RL**	**Valor (mil)**	**% sobre FPB**	**% sobre RL**
Alimentação	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Encargos sociais compulsórios	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Previdência privada	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Saúde	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Segurança e saúde no trabalho	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Educação	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Cultura	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Capacitação e desenvolvimento profissional	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Creches ou auxílio-creche	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Participação nos lucros ou resultados	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Outros	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Total - Indicadores sociais internos	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
3 - Indicadores Sociais Externos	**Valor (mil)**	**% sobre RO**	**% sobre RL**	**Valor (mil)**	**% sobre RO**	**% sobre RL**
Educação	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Cultura	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Saúde e saneamento	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Esporte	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Combate à fome e segurança alimentar	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Outros	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Total das contribuições para a sociedade	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Tributos (excluídos encargos sociais)	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Total - Indicadores sociais externos	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
4 - Indicadores Ambientais	**Valor (mil)**	**% sobre RO**	**% sobre RL**	**Valor (mil)**	**% sobre RO**	**% sobre RL**
Investimentos relacionados com a produção/ operação da empr	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Investimentos em programas e/ou projetos externos	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Total dos investimentos em meio ambiente	0	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!
Quanto ao estabelecimento de "metas anuais" para minimizar resíduos, o consumo em geral na produção/ operação e aumentar a eficácia na utilização de recursos naturais, a	( ) não possui metas ( ) cumpre de 0 a 50% ( ) cumpre de 76 a 100%		( ) cumpre de 51 a 75%	( ) não possui metas ( ) cumpre de 0 a 50% ( ) cumpre de 76 a 100%		( ) cumpre de 51 a 75%
5 - Indicadores do Corpo Funcional	**2005**			**2004**		
Nº de empregados(as) ao final do período	0			0		
Nº de admissões durante o período	0			0		
Nº de empregados(as) terceirizados(as)	0			0		
Nº de estagiários(as)	0			0		
Nº de empregados(as) acima de 45 anos	0			0		
Nº de mulheres que trabalham na empresa	0			0		
% de cargos de chefia ocupados por mulheres	0.00%			0.00%		
Nº de negros(as) que trabalham na empresa	0			0		
% de cargos de chefia ocupados por negros(as)	0.00%			0.00%		
Nº de portadores(as) de deficiência ou necessidades especiais	0			0		
6 - Informações relevantes quanto ao exercício da cidadania empresarial	**2005**			**Metas 2006**		
Relação entre a maior e a menor remuneração na empresa	0			0		
Número total de acidentes de trabalho	0			0		
Os projetos sociais e ambientais desenvolvidos pela empresa foram definidos por:	( ) direção	( ) direção e gerências	( ) todos(as) empregados(as)	( ) direção	(x) direção e gerências	( ) todos(as) empregados(as)
Os padrões de segurança e salubridade no ambiente de trabalho foram definidos por:	( ) direção e gerências	( ) todos(as) empregados(as	( ) todos(as) + Cipa	( ) direção e gerências	( ) todos(as) empregados(as	(x) todos(as) + Cipa
Quanto à liberdade sindical, ao direito de negociação coletiva e à representação interna dos(as) trabalhadores(as), a empresa:	( ) não se envolve	( ) segue as normas da OIT	( ) incentiva e segue a OIT	( ) não se envolverá	( ) seguirá as normas da OIT	(x) incentivará e seguirá a OIT
A previdência privada contempla:	( ) direção	( ) direção e gerências	( ) todos(as) empregados(as)	( ) direção	( ) direção e gerências	(x) todos(as) empregados(as)
A participação dos lucros ou resultados contempla:	( ) direção	( ) direção e gerências	( ) todos(as) empregados(as)	( ) direção	( ) direção e gerências	(x) todos(as) empregados(as)
Na seleção dos fornecedores, os mesmos padrões éticos e de responsabilidade social e ambiental adotados pela empresa:	( ) não são considerado	( ) são sugeridos	( ) são exigidos	( ) não serão considerados	(x) serão sugeridos	( ) serão exigidos
Quanto à participação de empregados(as) em programas de trabalho voluntário, a empresa:	( ) não se envolve	( ) apóia	( ) organiza e incentiva	( ) não se envolverá	( ) apoiará	(x) organizará e incentivará
Número total de reclamações e críticas de consumidores(as):	na empresa ____	no Procon ____	na Justiça ____	na empresa ____	no Procon ____	na Justiça ____
% de reclamações e críticas atendidas ou solucionadas:	na empresa ____%	no Procon ____%	na Justiça ____%	na empresa ____%	no Procon ____%	na Justiça ____%
Valor adicionado total a distribuir (em mil R$):	**Em 2005:**			**Em 2004:**		
Distribuição do Valor Adicionado (DVA):	___% governo ___% acionistas	___% colaboradores(as) ___% terceiros	___% retido	___% governo ___% acionistas	___% colaboradores(as) ___% terceiros	___% retido
7 - Outras Informações						
0						

Conclusões

O setor empresarial já tomou consciência da necessidade de ações que privilegiem a responsabilidade socioambiental e a sustentabilidade. A sustentabilidade é algo que tem que ser aplicado aguardando resultados a longo prazo e pensando nas gerações futuras. Observa-se que ultrapassar voluntariamente o respeito às leis gera, muitas vezes, economias de custo. Os benefícios em se adotar estratégias empresariais socioambientais são os de poder alterar o seu próprio ambiente competitivo e participar ativamente do contexto onde a estratégia competitiva é formulada.

As empresas estão descobrindo que a responsabilidade socioambiental, o desenvolvimento de produtos e processos ambientalmente saudáveis, a sustentabilidade, fornece oportunidades para melhorar a imagem corporativa, a marca, e é cada vez mais uma questão de gestão estratégica, pois promove economias de dinheiro e satisfaz as necessidades dos consumidores no sentido de manter uma alta qualidade e cumprindo o seu papel social.

É cada vez mais evidente que somente a concepção do desenvolvimento como um processo permanente de integração entre o ambiente, a tecnologia e o homem poderá conduzir à construção de uma sociedade sustentável e que, portanto, poderá oferecer condições adequadas e qualidade de vida. As empresas que assumirem este compromisso serão altamente competitivas e suas contribuições serão de grande importância, não só para a comunidade, mas para toda a sociedade.

Trata-se, portanto, de repensar todos os valores da organização, para que as essas se adequem a essa nova ordem social, realizando muito mais do que a simples filantropia e sim ações que efetivamente promovam a responsabilidade social e a sustentabilidade. Essas ações farão toda a diferença entre as empresas e serão, certamente, um diferencial competitivo.

Referências

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Projeto Pedagógico**. Manaus: 2005.

GRAYSON, David e; HODGES, Adrian. **Compromisso Social e Gestão Empresarial**. São Paulo: Publifolha, 2002.

KARKOTLI, Gilson e ARAGÃO, Sueli Duarte. **Responsabilidade Social, uma contribuição à gestão transformadora das Organizações**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004

SILVA, Ruy Martins Altenfelder. **O Pressuposto da Ética na economia, nas empresas, na política e na sociedade**. Centro de Integração Empresa Escola. São Paulo: CIEE, 2004.

SEBRAE. **Balanço Social**. Contabilizando o sucesso. Sebrae, 2006.

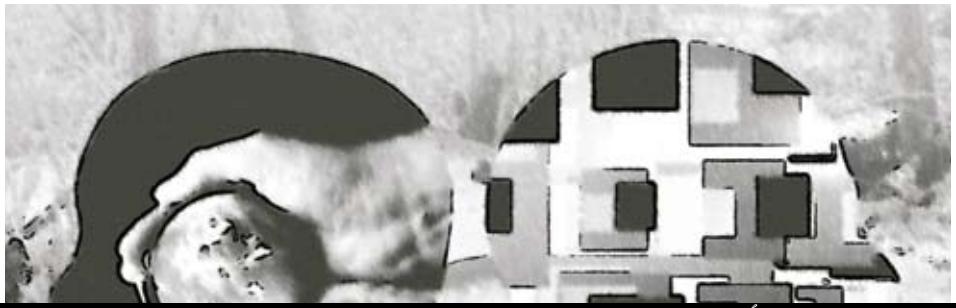
PREMIO BALANÇO SOCIAL. Manaus, 2006. Disponível em www.premiobalancosocial.org.br acessado em 09/10/2006.

IBASE. Manaus, 2006. Disponível em www.ibase.org.br acessado em 09/10/2006.

RH. Manaus, 2006. Disponível em www.rh.com.br acessado em 09/10/2006.

REVISTA EXAME. Manaus, 2006. Disponível em www.exame.com.br acessado em 09/10/2006.

Σthφs & Σpistεφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007



UM MODELO DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E AVALIAÇÃO DE PLANOS DE AÇÃO PARA INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Jean Serrão de Oliveira

RESUMO

O Trabalho, fundamentado na literatura existente sobre o modelo de Avaliação do Planejamento Estratégico, estudou a avaliação dos Planos de Ação da Universidade Federal do Amazonas, no período entre 1995 e 2000, através dos projetos apresentados pela comunidade universitária. As variáveis consideradas foram áreas Administrativas, Acadêmicas e Suplementares. Procurou enfatizar o desempenho alcançado pelos Órgãos Administrativos, Unidades Acadêmicas e Órgãos Suplementares realizados nesse período, através da análise qualitativa e quantitativa. Elaborou-se um perfil da situação anterior e atual com relação a resultados alcançados. Os dados foram obtidos a partir do Plano de Gestão e Planos de ação no período do Estudo, analisados em tabelas e quadros que demonstram os resultados encontrados nestes órgãos que tiveram um resultado mais eficiente de trabalho, em relação aos órgãos que efetivamente registraram os seus projetos no Departamento de Planejamento Institucional – DPI – que efetuou este controle. Os resultados alcançados demonstram a existência de desenvolvimento da aplicação prática do planejamento e de um intenso movimento de sensibilização para implantação de uma cultura de planejamento participativo da UFAM. As conclusões do estudo podem ser generalizadas para todos os setores da Universidade presentes. Assim como implementação em outras Instituições de Ensino Superior existentes públicas ou particulares.

Palavras-chave: Planejamento Estratégico. Plano de Ação.

Introdução

Ao longo da história das universidades busca-se introduzir mecanismos que possam criar uma cultura de gestão participativa nas instituições, como um processo de mudança que atenda as necessidades de melhoria no ensino – aprendizagem, extensão e pesquisa.

A implementação de um método para a avaliação dos planos de ação poderá ser uma das várias respostas à mudança no meio acadêmico, implementado através de um

programa bem estruturado, que na comunidade universitária e tem o seu significado na reavaliação de atitudes profissionais e organizacionais.

Nesses pressupostos, fez-se este trabalho com o objetivo demonstrar a eficácia da implementação de um modelo para avaliar os Planos de Ação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, e suas relações de integralização ao Planejamento da Instituição realizado, particularmente nas gestões entre 1995 e 2000.

O estudo analisa questões fundamentais para a compreensão da Universidade Federal do Amazonas, considerando o planejamento e a metodologia utilizada para avaliação dos planos de ação. Ainda os desafios a elas impostos pelo crescimento da população em busca do saber, juntamente com o processo de globalização desencadeado pelo crescimento do país que exigem ensino e instituições de qualidade.

1. Apresentação do Modelo

O modelo implementado na Universidade foi seguido através de uma metodologia própria criada pelo Departamento de Planejamento, baseado no modelo desenvolvido por Djalma Rebouças, conforme fases apresentadas a seguir.

1.1 Objetivos Estratégicos

Os objetivos são aspectos que norteiam a organização delimitando o caminho a ser alcançado a fim de seguir uma estratégia estabelecida pela instituição. É o alvo ou ponto que se pretende atingir, de acordo com Oliveira (1995, p. 153), "estabelecimento de objetivos e desafios é básico para qualquer atividade ou negócio, uma vez que, não se sabendo aonde se quer chegar com a empresa, qualquer caminho servira".

A Lei nº 10.468, art. 3º, editada em 20.06.2002, de criação da Universidade mostra que "a Fundação terá como objetivo criar e manter a Universidade Federal do Amazonas. Com sede em Manaus, instituição de ensino superior, de pesquisa e estudo em todos os ramos da saber e da divulgação científica, técnica e cultural".

Na UFAM, os objetivos estratégicos foram definidos a partir dos princípios que definem o Planejamento da Universidade, como: o princípio da maior eficiência, eficácia e efetividade; da contribuição a missão e funções da Universidade; interdependência das funções de ensino, pesquisa e extensão e integração do plano de gestão aos planos de ação.

Segundo Chiavenato (2004, p.23) "eficácia significa atingir objetivos e resultados e eficácia significa fazer corretamente".

A Universidade tem como objetivos estratégicos, segundo o seu Plano de Gestão (1998, p.3).

> Defender a Universidade pública e de qualidade como garantia fundamental de acesso aos cidadãos ao conhecimento, à produção do saber e a um melhor usufruto da cultura como patrimônio universal; Assegurar a melhoria das condições de ensino, de pesquisa, de extensão, discutindo e avaliando os processos didáticos e pedagógicos; Desenvolver esforço para que as competências da Universidade do Amazonas se coloquem a serviço das causas e projetos que venham a engrandecer

> e a fazer melhorias para a região e para o Brasil; Tornar a Universidade do Amazonas forte e bem relacionada com todos os segmentos sociais e poderes públicos constituídos para que possa bem servir e cumprir a missão e funções que se propõe; Exercer uma gestão democrática real fundada no respeito e no pluralismo das idéias e ética do relacionamento entre as pessoas; Promover o desenvolvimento e a implementação de uma política de recursos humanos, que considere a dimensão humana como elemento sobre a qual se assenta à dinâmica da própria universidade e para a qual, portanto, a mesma deve voltar-se no sentido de sua valorização.

Na definição dessas prioridades são contemplados os pontos fracos a serem trabalhados, os aspectos que devem ser reforçados, visando equacionar os problemas apontados pela comunidade universitária e devem ser desenvolvidos seguindo uma linha de ação.

Na UFAM as prioridades, segundo o Plano de Gestão (1998, p.4), foram:

> A melhoria da qualidade do ensino de graduação; Fortalecimento dos cursos de pós-graduação latu sensu; Consolidação dos cursos de pós-graduação stricto sensu e criação dos novos; Fomento à produção de conhecimento; Melhoria da qualidade das atividades de extensão no interior; Fomento das atividades de extensão na sede; Apoio às atividades culturais, artísticas e esportivas; Apoio e orientação à comunidade universitária; Mudança qualitativa; Valorização da administração colegiada; Defesa da Universidade pública e seu patrimônio de competências; Articulação da Universidade com os setores da sociedade; Valorização dos servidores docente, técnico-administrativo-marítimo; Ampliação e conservação do acervo bibliográfico; Atualização dos dados do acervo bibliográfico; Manutenção preventiva e corretiva da capacidade instalada; Construção de instalações destinadas ao ensino, pesquisa, extensão e administração; Elevação do orgulho Institucional; Implementação do Planejamento Estratégico; Fortalecimento das Relações Internacionais; Reorientação da Política Editorial; Implementação da Infra-Estrutura para informatização; Estímulo à busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região; Avaliação do desempenho geral da Instituição.

As prioridades foram executadas seguindo procedimento que são pré-determinados no Plano de Gestão e são implementados quando há a elaboração do projeto pela Comunidade Universitária, pelos gerentes.

Os programas, por sua vez, são os componentes essenciais ao Plano de Gestão. São agrupados, conforme as prioridades já enfatizadas quanto ao seu objetivo maior. São definidos a partir das ações por sua área de atuação. Oliveira (1995, p. 10), afirma que "o programa é o conjunto de projetos homogêneos quanto ao seu objetivo maior".

No Plano de Gestão da Universidade (1998, p. 10), os programas foram divididos em 16 (dezesseis) grandes grupos: Ensino de Graduação; Ensino de Pós-Graduação; Fortalecimento dos Cursos de Pós-Graduação; Pesquisa; Extensão; Assuntos da Comunidade Universitária; Administração Geral; Potencial Humano; Biblioteca; Infra-estrutura; Marketing Institucional; Planejamento; Relações Nacionais e Internacionais; Editorial; Informatização; Amazônia; Avaliação Institucional.

O programa de ensino de graduação tem como prioridade a melhoria da qualidade do ensino. O programa Ensino de Pós-Graduação, prioriza fortalecimento dos cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto Sensu* e criação de novos. O Programa de Pesquisa tem a prioridade de fomentar a produção do conhecimento. O Programa extensão estimula e prioriza a

melhoria da qualidade das atividades de extensão no interior, fomento das atividades de extensão na sede. O Programa Assuntos da Comunidade Universitária tem como prioridade o apoio às atividades culturais, artísticas e esportivas, o apoio e orientação à comunidade universitária. O Programa administração Geral tem como prioridade à mudança qualitativa, valorização da administração colegiada, a defesa da universidade pública e seu patrimônio de competências e a articulação da Universidade com os setores da sociedade. O Programa Potencial Humano estabeleceu como prioridade a valorização do potencial humano. No Programa Biblioteca, a prioridade foi à atualização dos dados do acervo bibliográfico e ampliação e conservação do acervo. No Programa Infra-Estrutura as prioridades foram à manutenção preventiva e corretiva da capacidade instalada e construção de instalações destinadas ao ensino, pesquisa, extensão e administração. No Programa Marketing Institucional, a prioridade foi a elevação do orgulho institucional. No Programa Planejamento, observou-se que a prioridade foi à implementação do planejamento estratégico. O Programa Relações Nacionais e Internacionais estabeleceu como prioridade o fortalecimento das relações internacionais. No Programa Editorial, a prioridade a reorientação da política editorial. O Programa de Informatização estabeleceu como prioridade a implementação da infra-estrutura para informatização. O Programa Amazônia buscou estabelecer a prioridade estímulo à busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região. O Programa Avaliação Institucional estabeleceu como prioridade à avaliação do desempenho Geral da Universidade.

1.2 Diretrizes Gerais

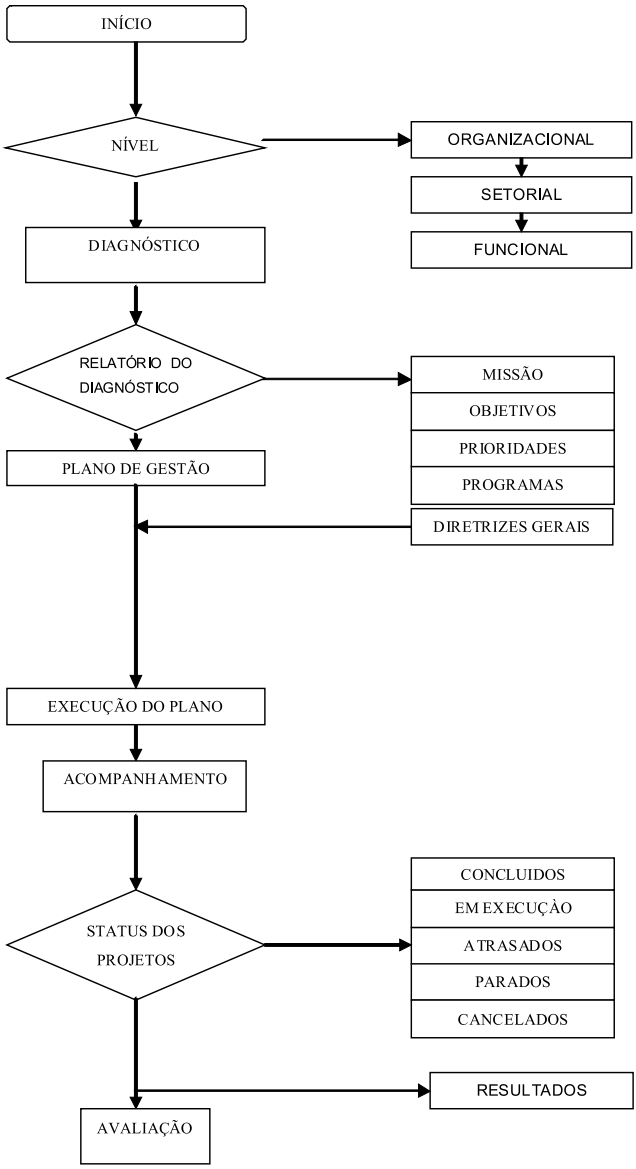
Na definição das diretrizes devem ser caracterizadas sob orientações amplas e abrangentes, dadas ao desenvolvimento das ações que venham, no todo ou em parte, resolver ou minimizar os fatores dificultadores do desempenho da Universidade.

As diretrizes gerais da UFAM são voltadas para os resultados que se pretendem atingir, conforme as prioridades pré-estabelecidas, e são executadas a partir da diretriz maior por programas, segundo a prioridade através de linhas de ação.

Na Universidade Federal do Amazonas, o Planejamento Estratégico é consolidado através do Plano de Gestão, tendo como objetivo a sua elaboração como norteamento desse processo e assegurar o êxito do que se pretende realizar, através da definição de técnicas e metodologia adequada ao ambiente, de modo a atender os anseios da comunidade.

O Plano de Gestão na Universidade Federal do Amazonas compreendeu um período de quatro anos e foi realizado através de quatro etapas distintas, a saber: elaboração, execução, acompanhamento e avaliação. Para tanto, obedeceu ao fluxograma na figura a seguir:

Figura 1 - Fluxograma: Etapas do Plano de Gestão



Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento – Proplan-UFAM, 2000.

O processo de planejamento estratégico na Universidade Federal do Amazonas foi materializado através das seguintes etapas básicas, conforme figura 4: Missão, Diagnóstico, Plano de Gestão, Execução – Plano de Ação, Acompanhamento e Avaliação, que a seguir será detalhado.

1.3 Missão

De acordo com Saloner, (2003) a declaração da missão descreve a sua razão de existir, suas metas e sua filosofia.

A Universidade Federal do Amazonas adota-se como declaração de sua missão o que estabelece o artigo 4° do seu Estatuto: cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado.

1.4 Diagnóstico

O diagnóstico da Universidade Federal do Amazonas é realizado através da análise interna (pontos fortes e pontos fracos) e análise externa (ameaças e oportunidades). Os pontos fortes são as condições existentes (recursos humanos, infra-estrutura, equipamentos), as potencialidades e as vantagens que propiciam uma situação favorável para a organização em relação ao seu ambiente. Os pontos fracos são constituídos pelas limitações, desvios, problemas ou situações que estão a impedir o cumprimento das funções de ensino, pesquisa e extensão da Instituição. As ameaças são as variáveis externas e não controláveis pela Fundação, que podem criar condições desfavoráveis para a mesma, podendo chegar a comprometer a sua missão ou até mesmo ameaçar a sua sobrevivência. As oportunidades são as variáveis externas e não controláveis que podem criar situações favoráveis para a mesma, desde que existam condições e/ou interesse em usufruí-las.

Nesse contexto assim se refere Tiffany (2000), pontos fortes servem para desenvolver estratégias e implementar planos em vista de alcançar metas. E os pontos fracos correspondem à deficiências verificadas que sugerem o impedimento do plano de ação.

Assim, baseado na identificação e análise dos pontos fortes e fracos, ameaças e oportunidades, é construído um quadro de referência relacionado à problemática central do diagnóstico. Obtendo-se as respostas da comunidade universitária, tem-se os dados para a elaboração do Plano de Gestão e o Plano de Ação.

Os níveis do diagnóstico são organizacionais setoriais e funcionais. O nível organizacional compreende a identificação dos fatores dificultadores e/ou facilitadores da eficiência, eficácia e efetividade da organização. Em nível organizacional, faz-se análise dos segmentos na visão macro da comunidade universitária (docentes, discentes e técnico-administrativo-marítimo). A investigação envolverá os pontos fraco-possíveis soluções estratégicas; pontos fortes/sugestões para reforçá-los,ameaças e oportunidades.

O nível setorial é caracterizado pelo desempenho de cada Unidade (acadêmica, administrativa e suplementar), isoladamente, relaciona-se com as dificuldades e/ou facilidades desses órgãos. A investigação irá envolver as questões relacionadas com a infra-estrutura, qualidade do processo ensino-aprendizagem e a gestão universitária, com a participação dos docentes.

O nível funcional é a relação da percepção dos técnicos administrativos e marítimos sobre as políticas e práticas de recursos humanos existentes. Nesta investigação deverá envolver condições de trabalho, relações interpessoais, estilo de supervisão dos dirigentes, políticas e práticas da administração da gestão de pessoas.

1.5 Plano de Ação

O Plano é o instrumento de consolidação do planejamento participativo, sendo um mecanismo de busca de uma unidade de ações da organização e de orientação para o seu desenvolvimento.

O Plano de Ação é o objeto da operacionalização do Plano de Gestão da Universidade e de consolidação do Planejamento Estratégico. E a sua execução é concretizada pela elaboração de projetos, anualmente, pelas unidades acadêmicas, administrativas e órgãos suplementares.

Segundo Fischmann (1991), o Plano de Ação é a prática do Planejamento Estratégico.

1.5.1 Acompanhamento do Plano

A Universidade Federal do Amazonas programou um sistema para o acompanhamento, que envolveu a criação de um Banco de Dados em software access, elaborado especificamente para controle e que permitia verificar se o projeto foi executado, se estava em execução, se não foi executado ou se estava sem avaliação. O sistema permite verificar as ações programadas e executadas, comparar os objetivos previstos com os realizados.

O acompanhamento do Plano de Gestão identifica o status dos projetos, indicando situações como: projetos em execução, projetos cancelados, projetos parados e projetos concluídos.

O controle, segundo Hitt (2001), acarreta o uso de critérios utilizados estrategicamente para avaliar desempenho.

1.5.2 Avaliação do Plano de Ação

A avaliação enfoca as mudanças ocorridas com a consecução dos objetivos traçados. Para Oliveira (1995, p.1), "a função controle e avaliação são destinadas a assegurar que o desempenho real possibilite o alcance dos padrões que foram anteriormente estabelecidos".

O sistema implementado para essa fase deverá contribuir para que se realize com eficácia, a identificação das mudanças ocorridas na consecução dos objetivos traçadas, a obtenção de indicadores para a reformulação e adequação do Plano à realidade institucional.

2 Metodologia

2.1 Tipologia

O estudo caracteriza-se por sua natureza descritiva. Trata-se de uma pesquisa não experimental, uma vez que não há manipulação de variáveis.

Com referência à perspectiva, é sincrônica, isto é, as variáveis (unidade acadêmicas, administrativas e suplementares e resultados alcançados) foram estudadas em determinado período de tempo.

2.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados na pesquisa são a observação, entrevista não estruturada e análise de documentos.

2.3 Perguntas da pesquisa

No referencial teórico - empírico constata-se a existência do modelo de planejamento proposto por Oliveira (1995).

O modelo tem a dimensão e o foco, a finalidade e atividade. A partir desta constatação utilizou-se como referencial no estudo, as dimensões organizacionais, instrucional e pessoal, formulando-se as seguintes perguntas:

- Qual o volume de projetos apresentados nos planos de ação no período de 1995 a 2000?
- Qual a área (acadêmica, administrativa e suplementar) que apresentou o maior número de projetos no período de 1995 a 2000?
- Qual o status dos projetos no período de 1995 a 2000?
- Qual o desempenho nos planos de ação das unidades acadêmicas, unidades administrativas e órgãos suplementares no período de 1997 a 2000?
- Qual o número de projetos por programa no período de 1997 a 2000?
- Quais os resultados alcançados com a execução dos projetos no período de 1997 a 2000?

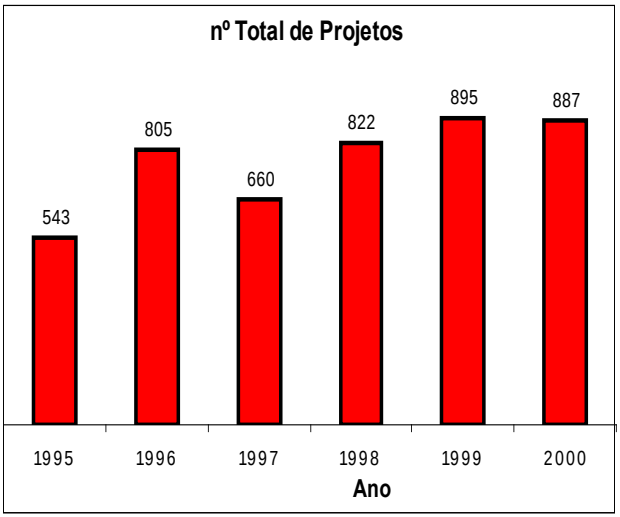
3. Apresentação e Análise de Dados

Os dados relativos aos projetos dos Planos de Ação são apresentados em tabelas e gráficos que demonstram a distribuição em termos absolutos dos projetos. Inicialmente, é apresentada a quantificação dos projetos, por unidades e subunidades, correspondente ao período entre 1997 e 2000. Em seguida, são apresentados e analisados os dados concernentes aos projetos registrados nos Planos de Ação no período entre 1995 e 2000: área, status, unidades acadêmicas, unidades administrativas, órgãos suplementares e programas.

3.1 Avaliação Quantitativa -Planos de Ação -1995 -2000

O método quantitativo caracteriza-se pela abordagem dos aspectos estáveis da realidade e facilita a comparação. Os dados, contendo o número de projetos consolidados nos Planos de Ação no período entre 1995 e 2000, são apresentados no gráfico, a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição dos projetos, por ano

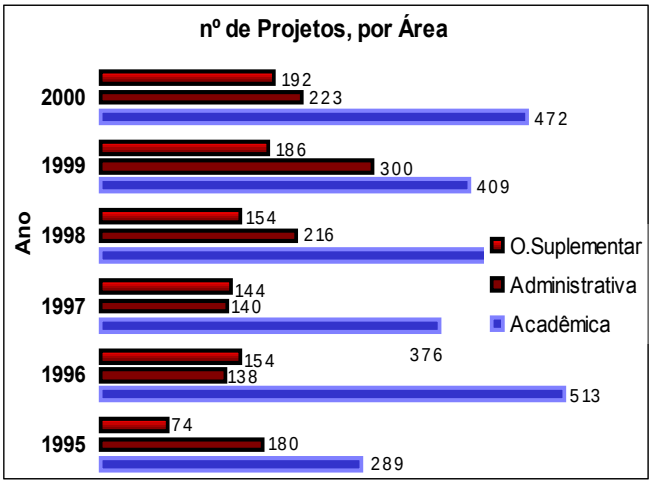


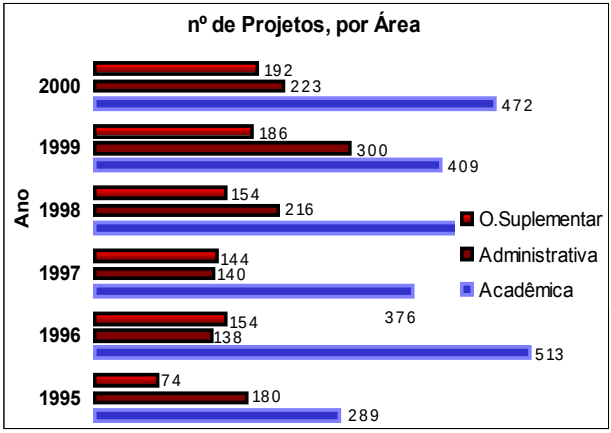
Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento - PROPAN, 2000

Verifica-se que o ano de 1999 apresenta o maior número de projetos comparados com o ano de 1995, em que o crescimento foi na ordem de 65% (sessenta e cinco por cento). Nos anos 1998, 1999 e 2000 o número de projetos apresentados pelas Unidades Acadêmicas, Unidades Administrativas e Órgãos Suplementares apresentam uma média de 868 projetos/ano, média superior aos 3(três) anos anteriores que é de 669 projetos/ano.

O número de projetos, por área e ano, é apresentado no gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Distribuição dos Projetos, por área e ano



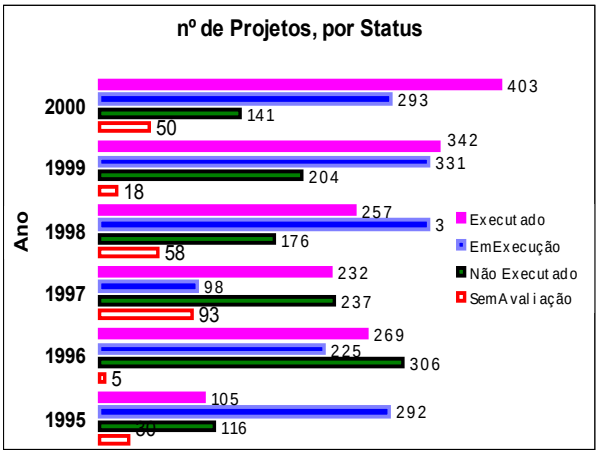


Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento - PROPLAN, 2000

Com relação a área, observa-se que o maior número de projetos, ou seja, 2.511(dois mil quinhentos e onze), correspondendo a 54% (cinqüenta e quatro por cento) foi apresentado pela área acadêmica no período entre 1995 e 2000, em seguida a área administrativa com 26% (vinte e seis por cento) e a área suplementar com 20%(vinte por cento). A justificativa para tal desempenho da área acadêmica relacionada com a concentração dos projetos de pesquisa, ensino e extensão nas unidades acadêmicas da Universidade Federal do Amazonas.

Com relação ao ano, observa-se que a área acadêmica apresentou o maior número de projetos em 1996, totalizando 513 (quinhentos e treze); a área administrativa em 1999, com 300 (trezentos) projetos e a área suplementar em 2000, com 192 (cento e noventa e dois) projetos. No gráfico a seguir são apresentados os status (executado, em execução, não executado e sem avaliação) dos projetos por ano.

Gráfico 3 - Distribuição dos projetos, por status e ano



Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento- PROPLAN, 2000

Quanto aos projetos executados pode-se observar que o maior número ocorreu no ano de 2000, correspondendo a 25% (vinte e cinco por cento) do total de 1608 (um mil, seiscentos e oito) executados nos 6(seis) anos.

Em 1995, foi registrado o menor número de projetos executados com 6% (seis por cento) do total de todo o período entre 1995 e 2000.

Com relação aos projetos em execução destacam-se os anos entre 1995 e 1998 em que os projetos em execução foram superiores aos executados. A interpretação para os dados é de que os projetos apresentados nos citados anos tiveram duração superior a um ano, acontecendo o término no ano seguinte. O maior percentual, ou seja, 26% (vinte e seis por cento) de projetos não executados ocorreu no ano de 1996. Levando-se em conta o total de projetos apresentados no ano, o percentual eleva-se para 38% (trinta e oito por cento). E, na mesma linha de raciocínio, o ano com menor percentual de projetos não executados foi o de 2000 com 16% (dezesseis por cento).

Durante o período entre 1996 e 2000, o número de projetos sem avaliação foi de 254 (duzentos e cinqüenta e quatro) significando que, na fase de acompanhamento dos Planos de Ação, os gerentes não responderam as planilhas dos projetos.

Os dados sobre o desempenho das Unidades Acadêmicas nos Planos de Ação são apresentados a seguir:

Tabela 1 -Distribuição dos projetos, por Programa e ano

PROGRAMAS	1997	1998	1999	2000	TOTAL
Administração Geral	78	21	74	34	207
Amazônia		6	8	2	16
Avaliação	3				3
Assuntos da Comunidade Universitária	24	25	34	25	108
Biblioteca	41	45	46	53	185
Editorial		1	4	2	7
Ensino de Graduação	60	47	72	46	225
Ensino de Pós-Graduação	56	50	52	32	190
Extensão	142	233	168	258	801
Informatização		25	34	31	90
Infra-estrutura	82	57	88	57	284
Marketing Institucional		13	25	7	45
Modernização Administrativa	11				11
Pesquisa	125	240	174	277	816
Planejamento	15	26	30	29	100
Potencial Humano	23	32	32	29	116
Relações Nacionais e Internacionais		1	54	5	60
TOTAL	660	822	895	887	3264

Fonte: elaboração própria, 2000.

Observa-se que no período entre 1997 e 2000, os projetos dos Programas Extensão e Pesquisa corresponderam a 50% (cinqüenta por cento) do total de 3.264 (três mil, duzentos e sessenta e quatro). Os Programas Amazônia, Editorial, Informatização, Marketing Institucional e Relações Nacionais e Internacionais foram iniciados em 1998, com o Plano de Gestão.

Os projetos do Programa Avaliação Institucional foram no período 1998/2000 computados no Programa Planejamento, Programa Ensino de Graduação e Programa Extensão, conforme o enfoque da avaliação. Os projetos do Programa Modernização Administrativa a partir de 1998 foram incluídos no Programa Administração Geral.

No período de 1995 a 2000, foram registrados nos Planos de Ação 4.612 (quatro mil, seiscentos e doze) projetos. O maior número ocorreu em 1999, com (oitocentos e noventa e cinco) projetos e o menor número em 1995 com 543 (quinhentos e quarenta e três) projetos. A média de projetos registrados pelas Unidades Acadêmicas, Unidades Administrativas e Órgãos Suplementares nos 6(seis) anos foi de 768(setecentos e sessenta e oito).

Comparando o número de projetos registrados no ano de 1995, ou seja, 543 (quinhentos e quarenta e três) e o número de projetos registrados no ano de 2000, que totalizou 887(oitocentos e oitentas e sete) o crescimento foi na ordem de 61 % (sessenta e um por cento). Considerando os números acima apresentados, conclui-se que nos últimos anos, número de projetos registrados nos Planos de Ação pelas Unidades Acadêmicas, Unidades Administrativas é Órgãos Suplementares tiveram um crescimento significativo. A área acadêmica apresentou 2.511 (dois mil, quinhentos e onze) projetos. Com média de 418(quatrocentos e dezoito) projetos/ano. A área administrativa apresentou 1.197 (um mil, cento e noventa e sete) projetos. Com média de 199 (cento e noventa e nove) projetos/ano. A área suplementar apresentou 904 (novecentos e quatro) projetos. Com média de 150 (cento e cinqüenta) projetos/ano. Observou-se que a área acadêmica, no período 1995 a 2000, apresentou o maior número de projetos. O desempenho da área acadêmica está relacionado com o registro significativo de projetos de extensão e pesquisa. No período de 1995 a 2000, o número de projetos que apresentaram o status "executado" foi de 1.608 (um mil, seiscentos e oito). Em 2000, ocorreu o maior número de projetos executados com 403 (quatrocentos e três) e o menor número em 1995, com 105 (cento e cinco).

Os projetos com o status não executados totalizaram 1.180 (hum mil, cento e oitenta). O maior número ocorreu em 1996, com 306 (trezentos e seis) projetos. Os projetos com o status sem avaliação totalizaram 254 (duzentos e cinqüenta e quatro). O status sem avaliação indica que os gerentes dos projetos não responderam a planilha de acompanhamento dos Planos de Ação. Com relação ao status em execução o número de 293 (duzentos e noventa e três) refere-se ao ano de 2000 e significa que o seu término ocorrerá em anos posteriores. Considerando os números acima apresentados, conclui-se que o status executado apresentou no período de 1995 a 2000 desempenho superior aos demais. Com relação à Unidade Acadêmica, observou que a Faculdade de Ciências Agrárias apresentou o melhor desempenho com a execução de 116 (cento e dezesseis) projetos no período de 1997 a 2000, correspondendo a 21 % (vinte e um por cento) dos projetos executados. A Pró-Reitoria de Extensão executou o maior número de projetos, totalizando 108 (cento e oito), apresentando o melhor desempenho entre as Unidades Administrativas. Dos Órgãos Suplementares, o melhor desempenho foi apresentado pela Biblioteca Central com 68(sessenta e oito) projetos executados no período de 1997 a 2000. No período de 1997 a 2000, os Planos de Ação foram constituídos por 17(dezessete) Programas. Dos 17 (dezessete) Programas, o Programa Pesquisa apresentou, no período de 1997 a 2000, 816 (oitocentos e dezesseis) projetos, correspondendo a 25% (vinte e cinco por cento) / do total de 3.264 (três mil, duzentos e sessenta e

quatro) projetos registrados nos Plano de Ação. O Programa Extensão apresentou 801 (oitocentos e um) projetos, que correspondeu a 24,5% (vinte quatro, cinco por cento). O Programa Infra-Estrutura apresentou 284 (duzentos e oitenta e quatro) projetos; o Programa Ensino de Graduação 225(duzentos e vinte e cinco); o Programa Administração Geral 207 (duzentos e sete); o Programa Ensino de Pós-Graduação 190 (cento e noventa); o Programa Biblioteca 185 (cento e oitenta e cinco); o Programa Potencial Humano 116 (cento e dezesseis); o Programa Assuntos da Comunidade 108 (cento e oito); o Programa Planejamento 100 (cem); o Programa Informatização 90 (noventa); o Programa Relações Nacionais e Internacionais 60 (sessenta); o Programa Marketing Institucional 45 (quarenta e cinco); o Programa Amazônia 16 (dezesseis); o Programa Modernização Administrativa 11 (onze); o Programa Editorial 07 (sete) e o Programa Avaliação Institucional 03 (três). Observa-se também, que no período de 1997 a 2000, o Programa de Pesquisa apresentou o maior número de projetos registrados nos Planos de Ação, com o melhor desempenho em relação aos demais Programas.

Conclusões

Neste estudo, buscou-se avaliar a quantidade e os resultados alcançados qualitativamente, com a execução dos projetos da Universidade do Amazonas, registrados nos Planos de Ação.

O Programa Ensino de Graduação, os projetos executados mostraram resultados significativos como: o aumento do acesso à Universidade; a criação de novos processos seletivos; a redução da retenção e evasão escolar; a modernização dos cursos com a revisão de currículos e elaboração de projetos pedagógicos; a ampliação na oferta de estágios aos acadêmicos; a criação de 145 novas turmas de graduação, com 6.924 alunos; a criação de cursos seqüenciais; o reconhecimento de cursos de graduação e cursos especiais; a implementação da avaliação institucional; o aumento no número de alunos matriculados institucionalmente e de alunos diplomados. No Programa Ensino de Pós-Graduação os resultados alcançados com a execução dos projetos estão relacionados com: o maior aumento da ofertas de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu; a criação de 15 (quinze) novos cursos de pós-graduação stricto sensu; a ampliação do número de participantes nos cursos de pós-graduação e a criação de novas residências médicas. No Programa Pesquisa, os resultados alcançados com a execução dos projetos proporcionaram o apoio à iniciação científica, à criação de novos grupos de pesquisa; a ampliação do número de convênios; a aprovação de projetos pelas agências de fomento; a ampla divulgação da produção científica e linhas de pesquisa. Na gestão analisada, o Programa de Pesquisa foi o que apresentou melhor desempenho em relação ao número de projetos registrados nos Planos de Ação. No Programa Extensão, os resultados alcançados com a execução dos projetos estão relacionados com as seguintes diretrizes: melhoria da qualidade das atividades de extensão no interior e o fomento das atividades de extensão na sede. Dos resultados alcançados, alguns merecem destaques pelo impacto social apresentado, pela abrangência do atendimento em termo de público e elo compromisso institucional assumido como o crescimento superior de 600% nas assessorias às instituições públicas na sede e no interior; compromisso com os povos indígenas através de comissões do índio, projeto de Rede de Assistência à Saúde Indígena e publicação de

cartilhas; a presença da Universidade em 20 municípios do Amazonas, com 145 turmas do Programa Especial de Formação Docente; a realização de 515 atividades de extensão, com um público de 43.834 pessoas; o investimento nos campi avançados no valor de R$ 509.500,00, proporcionando a melhoria nas condições de infra-estrutura, equipamentos e acervos bibliográficos; articulação para implementação de campi em Eirunepé, Juruá, Lábrea, Purus, Manacapuru, Solimões/Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. As ações de extensão executadas pelo Centro de Artes apresentaram como resultados alcançados inúmeros eventos culturais e artísticos através de apresentações de violão, cavaquinho, flauta doce e transversal, teclado, piano, bateria, núcleos de capoeira, de teatro e de danças; sessões de vídeo, exposições de pintura e outras modalidades artísticas.

As ações de extensão, através do Museu Amazônico, apresentaram como resultados a realização de exposições temporárias; expedições científicas; resgates de peças em sítios arqueológicos; ampliação do acervo com aquisição de peças, com destaque para CD ROM'S do Projeto Resgate / Barão do Rio Branco e microfilmes relativos à Capitania de São José do Rio Negro. No Programa Relações Nacionais e Internacionais, foram ampliados os acordos de cooperação técnico, científico e cultural com instituições estrangeiras e nacionais. O desenvolvimento e a implantação de uma política de recursos humanos de valorização dos servidores docentes e técnico-administrativos estão presentes nos resultados alcançados dos projetos do Programa Potencial Humano, ressaltados os seguintes: aumento na titulação do quadro docente de 68 (sessenta e oito) doutores em 1996 para 153 (cento e cinqüenta e três) em 2001; de 267 (duzentos e sessenta) mestres em 1996 para 340 (trezentos e quarenta) em 2001; redução no número de especialistas e graduados; aumento no índice de qualificação do corpo docente de 1,81 % (1996) para 2,88 em 2001; ampliação do quadro docente; garantia de bolsas para os servidores técnico-administrativos nos cursos de pós-graduação lato sensu; redução da carga horária dos servidores técnico-administrativos que participam de curso de pós-graduação stricto sensu na sede; realização de 132 eventos de treinamento com 2.051 servidores participantes, criação do Programa de Valorização dos aposentados; elaboração de um novo sistema de avaliação de desempenho para os servidores técnico-administrativos. No Programa Infra-Estrutura, os resultados alcançados estão relacionados com a ampliação da área física, a melhoria da rede elétrica e estrutura de rede, o sistema de abastecimento de água, o sistema de telecomunicações, a climatização, a construção de novas obras (prédio da Pró-Reitoria de Planejamento-PROPLAN, prédio da Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa-PROPESP e Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, instalações para Faculdade de Estudos Sociais-FES, Fábrica de Medicamentos, salas de aula, biblioteca, sala para o protocolo, centro de multimídia de educação à distância, salas de reprografia e outros); a recuperação e reforma das instalações prediais na sede e no interior, a construção e melhorias das áreas de circulação e vias de acesso; implantação do monitoramento eletrônico de segurança no campus. A área incorporada no período foi de 3.756, 16m2, a área construída 647,19 m2 e a área em construção 6.753,53 m2. No Programa Planejamento, os resultados alcançados estão voltados para a implementação do planejamento estratégico, a melhoria do sistema de informação gerencial, a implementação da avaliação institucional; a ampliação de Programas Institucionais e o gerenciamento com eficácia do orçamento. No Programa Administração Geral, os resultados alcançados registraram o aumento significativo de convênios com instituições públicas e privadas; o saneamento das despesas da instituição; a criação da Fundação de Apoio a Universidade do Amazonas; o novo Estatuto e a proposta de Regimento Geral; a criação de novos Programas Institucional e Bolsas; a implementação de Programas Institucio-

nais para melhoria das condições de ensino de graduação; a melhoria no sistema de comunicação e divulgação da produção acadêmica e administrativa da instituição e a aprovação pelos Conselhos Superiores de importantes resoluções e pareceres. No Programa de Avaliação Institucional, os resultados alcançados com a execução dos projetos proporcionaram maior conhecimento da Instituição e conseqüentemente a melhoria da qualidade das atividades. No Programa de Assuntos da Comunidade Universitária, os resultados alcançados contribuíram com a melhoria de qualidade de vida dos servidores do quadro docente, quadro técnico-administrativo e dos discentes. No Programa Informatização, os resultados alcançados elevaram em termos quantitativo e qualitativo a área de informática, com destaque à ampliação do parque computacional através da instalação de 30 (trinta) novos laboratórios de informática; à implantação da rede de computadores; a instalação do ponto de presença da Internet da RNP (conexão a 2 mbps); à criação do portal de informações da UFAM, desenvolvimento e implantação de novos sistemas,aquisição e implantação do sistema integrado de Bibliotecas. No Programa Editorial, os resultados alcançados proporcionaram um crescimento superior a 100% em relação à produção de livros publicados no período entre 1992 e 1996. No Programa Biblioteca, os novos projetos executados priorizaram a ampliação do acervo bibliográfico e a modernização do sistema. No Programa Marketing Institucional, os resultados alcançados estão voltados para a elevação do orgulho institucional, como a alteração da imagem da Fundação na sociedade com a disseminação dos avanços conquistados na mídia; a realização de eventos de relevância institucional e social; a realização de novas parcerias, financiamentos e patrocínios que elevaram o nome da Instituição; a criação de mecanismos que minimizaram os problemas de comunicação interna e a elaboração de catálogos, manuais, revistas, folders e periódicos que divulgaram a produção da Universidade do Amazonas. De acordo com os resultados alcançados com a execução dos projetos no período de 1997 a 2000, conclui-se que a Universidade do Amazonas vem cumprindo com competência sua missão de cultivar o saber em todas as áreas do conhecimento, visando a construção de uma sociedade baseada nos valores de justiça, de democracia, de preservação do patrimônio histórico e cultural e de desenvolvimento econômico e social através do ensino, da pesquisa e da extensão. O projeto é constituído de atividades e recursos (humanos, materiais, financeiros) para atingir objetivos, que resultam em beneficio. O formulário, em uso, para elaboração dos Planos de Ação não apresenta campo para registro dos recursos financeiros necessários à execução do projeto. As ausências de tais itens impedem que o custo do projeto em sua totalidade seja estabelecido, conseqüentemente, dificultam a tomada de decisão na liberação de recursos para a execução. Conforme constatado no presente estudo, o número de projetos sem registro dos resultados alcançados é significativo, prejudicando a análise dos benefícios conseguidos com sua execução. Conforme estabelecido nas políticas para execução do Plano de Gestão, a coordenação do Plano de Ação é da competência dos dirigentes das unidades acadêmicas dos órgãos suplementares e das unidades administrativas, com atribuições específicas de assumir a gestão do Plano de Ação sob sua responsabilidade. O número de projetos da unidade é um indicador significativo do desempenho do coordenador. No presente estudo, constatou-se que algumas unidades, em determinado ano, não apresentaram projetos para execução, refletindo total falta de compromisso do coordenador com relação à elaboração do Plano de Ação. Uma Instituição é a reunião de idéias e inter-relações, que dão forma a uma proposta de valor que levam a ação. Esculpir uma nova performance comportamental, dentro da Instituição dependerá de novos processos de comunicação que levem a resultados. Estes são da competência de cada coordenador, mas a idéia estratégica que ancora todo o processo de

desenvolvimento organizacional não pode ser formulada uma única vez, mas repetida continuamente para quebrar a barreira da falta de compromisso. É este é o grande desafio para o futuro da Universidade Federal do Amazonas.

Referências

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

ESTATUTO E REGIMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas (s.d).p.79

FISCHMANN, Adalberto Américo. Almeida, R. M.Isnard. **Planejamento Estratégico na prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HITT, Michael A. **Administração Estratégica**, 1ª. Ed. São Paulo: editora Pioneira, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Manual de Orientação para elaboração do Plano de Gestão 1998-2000**. Pró-Reitoria de Planejamento.Manaus,1998.

_____. **Manual Orientação para o Plano de Ação – Estrutura do Plano de Gestão 94/97**. Coordenação do Plano de Gestão 94/94.Manaus, 1994.

_____. **Plano de Gestão**. Pró-Reitoria de Planejamento. Manaus:1998/2001.

_____. **Planos de Ação. Pró-Reitoria de Planejamento**. Manaus: 1997/98/99/00.

_____. **Relatórios de Acompanhamento dos Planos de Ação Universidade do Amazonas**. Pró-Reitoria de Planejamento: 1997/98/99/00.

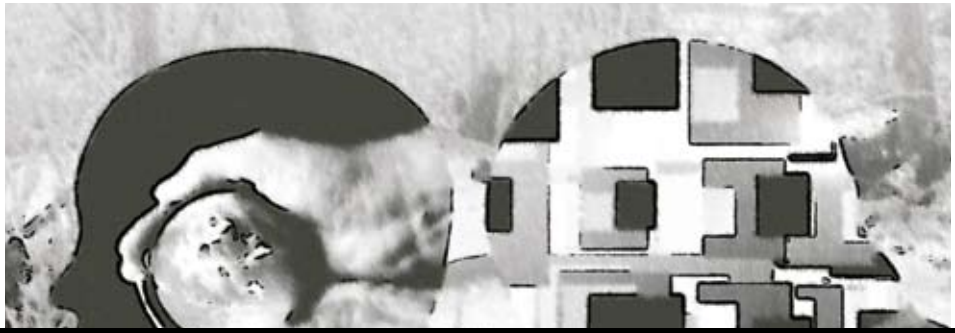
_____. **Plano de Gestão 1998-2000**. Universidade do Amazonas. Pró-Reitoria de Planejamento. Manaus,1998.

OLIVEIRA, Djalma de Pinto Rebouças de, **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. São Paulo: Atlas, 1995.

SALONER, Garth, **Administração Estratégica**, 1ª. Ed. Rio de Janeiro: editora S.A, 2003.

TRIFANY, Paul.PETERSON, Stevenson D. **Planejamento Estratégico: o melhor roteiro para um planejamento eficaz**. Rio de Janeiro:editora Campus, 1998.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007



A FORMAÇÃO ECONÔMICA DAS REGIÕES SUDESTE E NORTE DO BRASIL

Jessé Rodrigues dos Santos[1]

Resumo

Em termos de espacialidade, a economia brasileira ainda hoje apresenta níveis desiguais de desenvolvimento. Observa-se um nítido desequilíbrio entre o centro dinâmico formado pelo eixo sul/sudeste e as regiões Centro-Oeste, o Nordeste e a Amazônia brasileira. Essas desigualdades resultam do processo de formação econômica e social, no qual essas economias regionais, não obstante serem semelhantes em termos de origens – organizadas pelo capital mercantil, voltadas para a exportação de alimentos e matérias-primas e com emprego do trabalho compulsório, seguiram trajetórias distintas em função dos desenvolvimentos sócio-históricos particulares.

Palavras-chave: Economia Regional. Formação Socioeconômica. Desigualdades. Trajetórias distintas.

Introdução

A base da formação socioeconômica brasileira reside, essencialmente, no processo de expansão política e econômica européia, especificamente, da Coroa Portuguesa. Prado Jr. (1989) explicou a formação socioeconômica brasileira enquanto função do desenvolvimento das estruturas político-econômicas portuguesas, no contexto do mercantilismo vigente no século XVI. Esse autor apresentou dois aspectos importantes:

i) A formação da economia colonial decorreu da organização econômica estabelecida em função dos desígnios da metrópole portuguesa. O interesse primordial por riquezas minerais foi inicialmente frustrado enquanto se fazia necessário consolidar a posse do território, incorporando-o ao sistema mercantilista. Esse movimento foi realizado por Portugal através do extrativismo, no Rio das Amazonas, e pela implementação da monocultura agroexportadora açucareira em Pernambuco e na Bahia.

[1] Economista. Mestre em Processos Socioculturais na Amazônia. Doutorando em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido NAEA/UFPA. Professor na Faculdade Salesiana Dom Bosco de Manaus (AM). E-mail: jesse_edsa@yahoo.com.br.

ii) A ocupação não primava pelo povoamento, mas pela valorização econômica da produção colonial, através da exportação para a Europa de especiarias do Rio das Amazonas e do açúcar fabricado no nordeste. Essas operações ocorriam num modelo mercantilista de monopólio comercial que assegurava a lucratividade e retenção do valor pela burguesia mercantil portuguesa e seus associados.

Em suma, para Prado Jr. (1989), o território brasileiro originou-se da expansão comercial portuguesa, num contexto de concorrência com as demais nações européias pela primazia comercial. A hierarquização desse espaço, contudo, decorreu dos eventos posteriores, mas esteve vinculada à dinâmica estabelecida nessa etapa inicial: a ocupação e valorização desde o litoral para o centro, e desde o sudeste para o sul e o norte do território atual.

Esses fatos podem sustentar, como afirmou Bursztyn (1984), que a dinâmica e complexificação do sistema econômico colonial condicionou a expansão do povoamento e urbanização do território brasileiro:

> A primeira região do país a desenvolver certa atividade econômica foi o Nordeste, que forneceu os primeiros produtos vegetais extraídos da colônia e que eram vendidos na Europa. [...]. A expansão dos negócios levou a um crescimento da administração pública, que se deslocou seguindo os movimentos geográficos das atividades dominantes. A capital do país é transferida de Salvador para o Rio de Janeiro como um efeito do deslocamento do eixo principal da economia do Brasil, da cana-de-açúcar do Nordeste em direção à mineração de Minas Gerais (BURSZTYN, 1984, p 18-19).

Além da dinâmica econômica, a evolução do sistema sócio-político, com a formação do estado nacional brasileiro sob a égide das oligarquias regionais oriundas mais das regiões sul/sudeste e menos do nordeste, estabeleceu a primazia do sudeste na estrutura política e, portanto, sua hegemonia nas políticas de desenvolvimento socioeconômico. Pode-se afirmar que crescimento econômico desequilibrado decorrente das bases impostas pela colonização portuguesa foi sustentado pela complexificação posterior, ocorrida desde a fundação do império brasileiro. Os eventos posteriores, tais como a mudança republicana e a Era Vargas, consolidaram o desequilíbrio em função da apropriação das estruturas políticas pelas elites do sul/sudeste, cuja base econômica fortaleceu-se e foi beneficiada nesse contexto político.

1. Aspectos dos desequilíbrios regionais da geoeconomia brasileira

Becker e Egler (1994) identificaram os aspectos da dinâmica espaço-temporal do processo de diferenciação e incorporação das regiões brasileiras na economia-mundo. No período colonial, predominou a distribuição na forma de arquipélago mercantil, com as regiões se especializando em diversas atividades em função da sua localização geográfica e do mercado. Esse princípio privilegiou a costa atlântica brasileira e difundiu-se desta para o sul e o interior do território brasileiro.

> O ponto inicial desse processo é o espaço de produção colonial onde a dominação portuguesa, exercida através do "exclusivo metropolitano", implantou povoamentos

> mercantis em locais privilegiados da costa. Estes estabelecimentos, diretamente subordinados ao controle metropolitano, não eram nem campo, nem cidades, mas sim a face urbana e rural do grande empreendimento do velho sistema colonial (BECKER; EGLER, 1994, p. 89).

Contudo, o fortalecimento do poder local com interesses domésticos nesses núcleos agroexportadores atribuiu-lhes certo grau de autonomia e auto-suficiência. Surgiu daí uma divisão do trabalho entre a cidade, locus da burguesia mercantil, e o campo agropastoril, na qual a burguesia intermediava a comercialização da produção rural no mercado internacional. Esse modo de inserção na economia mundial especializou as regiões determinados produtos para exportação: "[...], o que fazia a divisão territorial do trabalho assemelhar-se ao padrão das exportações brasileiras" (BECKER; EGLER, 1994, p. 90). Assim, as estruturas econômicas e os arranjos institucionais decorrentes foram formatando o território brasileiro.

Após 1930, a industrialização desarticulou o arquipélago mercantil e subordinou as demais regiões em torno do centro dinâmico de São Paulo.

> No início da década de sessenta [do século XX], a configuração do Brasil exibia uma estrutura articulada, porém desigual, com o Sudeste, centralizando a maior parcela da renda nacional, devido à expressiva concentração da produção industrial, principalmente no Estado de São Paulo. As outras regiões brasileiras se organizaram em uma vasta periferia em que cada parcela desempenhava funções peculiares na nova divisão territorial do trabalho resultante da industrialização do país (BECKER; EGLER, 1994, p 90).

Assim, conformou-se a estrutura de centro – sudeste industrial – e periferia – centro-oeste, nordeste e Amazônia. Esse formato geoeconômico sustentou-se ao longo das consideráveis transformações geográficas, políticas e econômicas iniciadas desde os anos 1960 e seguintes. Atualmente, reflete-se nos desníveis em termos de desenvolvimento regional e na distribuição territorial do trabalho entre as regiões brasileiras.

1.1 O arquipélago mercantil

Becker e Egler (1994) argumentaram que, na divisão internacional do trabalho resultante da Revolução Industrial, o império brasileiro integrou-se à economia-mundo através da exportação de mercadorias produzidas sob o controle do capital mercantil e com base na exploração do trabalho escravo. Essa estrutura produtiva assumiu o formato espacial de um "arquipélago" de territórios mercantis, dinamizados pelas cidades portuárias que drenavam a produção do meio rural para o mercado internacional.

Esse formato da economia refletia a inserção de cada região brasileira na economia mundial desde as vantagens comparativas que apresentava na produção de determinada mercadoria. Os modos de inserção diferenciavam-se, ainda pela forma como os grupos de interesses locais dessas regiões combinavam os fatores produtivos – trabalho e técnicas – e formulavam seus acordos comerciais. Entretanto, a estrutura herdada do sistema colonial privilegiava os interesses do sudeste cafeeiro sobre os das demais regiões, o que terminaria por consolidar a liderança dessa região sobre as demais.

Becker e Egler (1994) identificaram cinco grandes regiões formadoras do "arquipélago mercantil":

i) O nordeste e a Bahia formavam duas regiões com similaridades na produção e na ordem política. Ambas destacavam-se na produção mercantil agroexportadora e sofriam influência dos interesses políticos do sudeste cafeeiro. Apesar dos surtos na produção de algodão durante a Guerra da Secessão nos Estados Unidos, a sua economia regional restringia-se ao fornecimento de mão-de-obra para os empreendimentos cafeeiros do sudeste. A crise do século XIX estagnou essa economia e a fez "vegetar em níveis próximos à subsistência".
ii) O centro e sul foram as duas regiões mais dinâmicas da economia brasileira. Segundo Becker e Egler (1994, p. 107):

> Foram os capitais acumulados com a intermediação comercial com a zona mineradora, que financiaram o surgimento da atividade econômica que se transformou na marca registrada do Império do Brasil: a "plantation" escravista cafeeira. O café brasileiro nasceu da combinação do capital comercial acumulado no Rio de Janeiro, que foi capaz de financiar os produtores durante os cinco anos necessários para que a plantação começasse a produzir, aliado ao trabalho escravo disponível com a decadência das minas e a disponibilidade de terras florestadas nas vizinhanças do Rio de Janeiro, excelentes para a produção cafeeira.

Essa acumulação inicial permitiu a sustentação da economia cafeeira no período de maturação e a montagem da infra-estrutura de transportes para escoar a produção para o mercado externo. Além disso, a complexificação da economia cafeeira viabilizou o crescimento do comércio, do setor de serviços e de uma pequena indústria, dinamizando as áreas urbanas do Rio de Janeiro e São Paulo.

A economia do sul brasileiro, conforme Becker e Egler (1994), baseava sua economia na pequena lavora de subsistência e na exportação de produtos da pecuária para as demais regiões. Segundo os autores, essa região permanecia em relativo isolamento sem "qualquer integração econômica" até a industrialização brasileira. Há inclusive indícios de uma maior integração dessa região brasileira com outras nações da Bacia do Rio da Prata, contudo, partiu de lá o movimento que solapou a hegemonia dos cafeicultores e pecuaristas de Minas Gerais e São Paulo, no governo nacional brasileiro em 1930.

iii) A Amazônia, ainda segundo Becker e Egler (1994), teve sua economia centrada no extrativismo vegetal e, acrescento, em economias de subsistência baseadas na agricultura familiar e na pequena pecuária. Porém, na segunda metade do século XIX, a economia regional experimentou um surto crescimento econômico baseado na exportação do látex de seringueira (Hévea Brasiliensis). O problema aqui residiu numa combinação perversa entre a dependência dos movimentos de preços no mercado externo e na incapacidade dessa economia diversificar-se ou implementar inovações técnicas no processo produtivo e na gestão dos negócios. Assim, a concorrência da produção asiática, ao rebaixar os preços internacionais do látex, provocou a decadência da produção local, fazendo essa economia mergulhar numa fase de estagnação.

Observou-se que desde essa conformação de "arquipélago mercantil" dois fatores já indicam as prováveis reorganizações posteriores da geoeconomia brasileira. Em primeiro lugar, a criação do império brasileiro por iniciativa e sob hegemonia das elites cafeiculto-

ras do sudeste estabeleceu um sistema administrativo estatal que, desde o princípio serviu ao progresso dessa região e à subordinação das demais a esse desígnio, não obstante as resistências. Após, a economia cafeeira do sudeste foi a única capaz de aumentar o seu grau de complexidade e diversificar-se, enquanto que as demais, principalmente, a economia amazônica, permaneceram dependentes dos movimentos dos mercados externos e incapazes de crescimento auto-sustentado. Daí as raízes do formato centro e periferia surgida após a industrialização da década iniciada em 1930.

1.2 O centro e a periferia da geoeconomia brasileira

Becker e Egler (1994) apontaram a constituição de um mercado interno nacional como o evento responsável pela transformação da estrutura de "arquipélago mercantil", associada ao modelo agrário exportador e importador de bens industriais. Essa transformação teve início com a expansão da cafeicultura de São Paulo que explorava o trabalho assalariado e retinha o valor das exportações, substituindo importações por mercadorias produzidas nas indústrias distribuídas no território nacional. Esse movimento começou a articular as demais regiões através redes de abastecimento para o mercado interno de São Paulo, rompendo relativamente o isolamento regional.

> O dinamismo da economia cafeeira representou também a formação de uma complexa rede intra-regional, onde os investimentos em infra-estrutura destinados a viabilizar a expansão da produção de café acabaram por criar economias externas que beneficiaram a formação de um parque industrial, relativamente diversificado e com relativa autonomia quanto ao circuito mercantil agroexportador (BECKER; EGLER, 1994, p. 112).

A formação desse "núcleo industrial" no âmbito da economia cafeeira contribuiu tanto para a transformação espacial da economia brasileira da estrutura de "arquipélago mercantil" para a de centro e periferia quanto para modificar o seu modo de inserção na economia-mundo. A dinâmica da economia brasileira acompanhou as transformações do capitalismo mundial, após a II Guerra Mundial, atendendo ao mercado exportador de alimentos e matérias-primas e demandando, sob a liderança do Estado, investimentos em infra-estrutura e nos setores industriais. Esse crescimento industrial foi sustentado pela formação de um mercado interno protegido contra a concorrência das importações e articulado como objetivo estratégico do desenvolvimento econômico implementado pelo Estado nacional-desenvolvimentista, dos anos 50 e 60.

> O maciço bloco de inversões do Plano de Metas atuou sobre uma estrutura espacial herdada do passado e resultou em um duplo movimento. De um lado, acentuou a histórica concentração vertical da atividade econômica no Sudeste completando a integração vertical da indústria através dos investimentos em capital fixo sobre o território em obras de geração e distribuição de energia e insumos industriais básicos e, de outro, modernizou e ampliou as redes periféricas, ampliando as dimensões do mercado interno (BECKER; EGLER, 1994, p. 113).

Assim, formou-se um centro industrial no sudeste brasileiro e uma periferia estratificada, nas regiões sul, centro-oeste e nordeste. Essa periferia especializou-se no fornecimento de alimentos e matérias-primas e formou os mercados demandantes dos bens

industriais produzidos pela indústria. Por outro lado, assegurou a oferta de força de trabalho para o setor industrial através dos fluxos migratórios, principalmente do nordeste para o sudeste. Desse modo, a periferia cumpriu a função de reduzir os custos da produção industrial através da oferta de excedentes de trabalho e dos bens alimentícios produzidos através da incorporação de terras na fronteira agrícola. Daí Becker e Egler (1994, p. 113) concluírem que "[...] o papel da periferia na nova divisão territorial do trabalho estava dado no interior do próprio processo de acumulação de capital, como elemento-chave para garantir taxas crescentes de lucro na indústria". Logo, forma-se uma estrutura econômica associada a uma geografia na qual cada território assumia uma função no sistema econômico: o sul-sudeste avançava no setor industrial enquanto o norte e o nordeste sustentavam esse avanço.

2. O sudeste cafeeiro e norte extrativista: semelhanças e diferenças

O sudeste cafeeiro e o norte extrativista são regiões que integram o mesmo sistema colonial português, mas possuem trajetórias distintas. A consolidação do sudeste como região político-econômica com relativa autonomia, deu-se em função da iniciativa de internalização das atividades econômicas através da mineração e do apresamento de escravos indígenas. O norte brasileiro, a Amazônia atual, por outro lado, sempre esteve sob o controle estrito da metrópole portuguesa, pois era uma região de fronteiras, até então indefinidas, cuja economia sustentava-se pelo extrativismo em detrimento dos empreendimentos agrícolas que jamais alcançaram a produtividade do nordeste e do sudeste. Assim, formou-se uma economia mais complexa no sudeste; enquanto o norte estagnou-se em uma posição de dependência até meados do século XX.

2.1 A complexificação do sudeste: da economia cafeeira à industrialização

O deslocamento do centro dinâmico da economia brasileira do norte para o centro-sul da economia brasileira iniciou-se desde a ascensão da economia mineradora associada com a estagnação da produção açucareira no nordeste (MENDONÇA, 2002). Esse movimento também ocasionou a formação dos centros urbanos e crescimento demográfico da região sudeste, com a redução da proporção de escravos em relação à população de origem européia (FURTADO, 1940, p. 34). Em paralelo, Mendonça (2002) apontou a formação de uma base pecuária no entorno da economia mineradora a fim de constituir-se com fornecedora de alimentos para os centros urbanos.

Mello (1986) demonstrou que a economia cafeeira de caráter mercantil exportador sustentou-se durante a transição do sistema colonial para o nacional independente graças a fatores específicos. Esses fatores foram: a disponibilidade de trabalho escravo, a existência de terras produtivas e ao crescimento da demanda internacional corres-

pondente ao crescimento da oferta brasileira. O financiamento dessa economia era função do comissário que substituíra o monopólio colonial pelo oligopsônio comercial e o oligopólio financeiro. Sustentava-se, assim, a liderança do capital mercantil sobre a economia cafeeira.

Desde essa economia cafeeira, constituiu-se uma economia industrial no sudeste. Mello (1986) apontou o inicio desse processo na implantação das estradas de ferro, sob a iniciativa do capital mercantil nacional e o capital financeiro inglês, a fim de reduzir os custos de transportes da produção cafeeira para a exportação, e a das indústrias de beneficiamento no oeste paulista.

> A estrada de ferro e a maquinização do beneficiamento não somente reforçam a economia mercantil-escravista cafeeira nacional. Ao mesmo tempo, se opõem a ela, criando condições para a emergência do trabalho assalariado (MELLO, 1986, p. 82).

Assim, surgem os elementos da complexificação da economia cafeeira. Foram introduzidos os embriões da industrialização e as novas relações de trabalho assalariadas com trabalhadores europeus imigrantes. Esses elementos diversificaram a economia, representando a mudança do regime de acumulação do escravismo para o trabalho assalariado e lançaram as bases do mercado interno local, que dinamizou aquele centro econômico. Conforme Silva (1976) a economia cafeeira e a indústria são componentes do mesmo fenômeno, representando os modos de inserção do Brasil na economia mundial e, ao mesmo tempo, os impulsos e limitações para a mudança do regime de acumulação:

> O trabalho assalariado é o índice de transformações que incluem as estradas de ferro, os bancos, o grande comércio de exportação e importação e, inclusive, uma certa mecanização ao nível das operações de beneficiamento da produção. São essas transformações que fazem da economia cafeeira o centro de uma rápida acumulação de capital baseada no trabalho assalariado. E é como parte integrante dessa acumulação de capital que nasce a indústria no Brasil (SILVA, 1976, p. 80).

A imigração, por sua vez, abriu as portas para a entrada de imigrantes com considerável quantidade de recursos, conhecimento técnico e experiência industrial, o que lhes permitiu investir no desenvolvimento da atividade industrial, desde o grande comércio de importação e exportação. Nesse grupo social, estaria a origem da burguesia industrial brasileira, que atuando na gestão do comércio de importados, termina por desenvolver, paulatinamente, atividades industriais no Brasil (SILVA, 1976).

Enfim, ante o crescente endividamento externo e as oscilações do preço do café – dependência financeira externa, o governo brasileiro viu-se confrontado com o problema fiscal de angariar recursos para assegurar o equilíbrio das contas nacionais. Movido pelos interesses do capital mercantil cafeeiro ao governo restou apenas tributar as importações, em harmonia com os interesses do capital financeiro inglês. Ainda que com a finalidade específica de proteger os interesses do capital cafeeiro, essa política fiscal, aliada à política cambial, trouxe alguns incentivos para a industrialização. Posteriormente, desenvolveu-se o capital industrial que, favorecido pelo modo de inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, pôde saltar etapas da industrialização e desenvolver a indústria de bens de consumo (SILVA, 1976).

2.2 A dependência do norte: do surto extrativista à estagnação

A economia do norte brasileiro, desde o início da colonização no século XVII, baseou-se no extrativismo e na exploração e controle da força de trabalho indígena. A submissão dos indígenas foi estratégica tanto para os missionários católicos quanto para os colonos e a administração colonial assegurarem o trabalho necessário para mover as atividades domésticas, extrativistas e mercantis. No século XVIII, a política do Marquês de Pombal expulsou os missionários jesuítas, fortaleceu os colonos e submeteu os indígenas ao serviço da Coroa e dos Diretórios, objetivando recuperar a economia amazônica através do fortalecimento da agricultura e do comércio colonial. Entretanto, os resultados econômicos foram frustrantes e até piores, quando comparados com a relativa eficiência da economia organizada pelos missionários católicos (ARAÚJO, 2003; COUTO, 2003; TOCANTINS, 1982).

As transformações no capitalismo mundial, com o advento da industrialização e a expansão do mercado mundial, permitiram a inserção da Amazônia enquanto fornecedora privilegiada de látex para as economias industriais. O crescimento da atividade atraiu o capital mercantil, principalmente estrangeiro, para financiar a extração e o comércio, através do aviamento, bem como a construção da infra-estrutura e a prestação de serviços nos centros urbanos. Por outro lado, atraiu um fluxo considerável de trabalhadores migrantes nordestinos que se internalizou nos seringais a fim de extrair o látex nos seringais localizados nos rios da bacia amazônica.

Contudo, esse boom econômico não representou o progresso para a região, pois a acumulação realizou-se fora da região, onde os excedentes retidos eram investidos em consumo conspícuo:

> Do capital carreado para a região e de todo o esforço despendido na comercialização da borracha não resultou em grandes melhoramentos na Amazônia, nem em investimentos de monta nem foram abertos novos horizontes para os empresários locais e nem, muito menos, para a população em geral. Com exceção de Belém e Manaus, principais beneficiárias da corrida da borracha, todo esse cometimento redundou apenas na garantia de fornecimento daquela matéria-prima ao mercado consumidor dos grandes centros acelerando anda mais o processo de acumulação do capital centrado naquelas potencias imperialistas (MARTINELLO, 1988, p. 27).

Além desse aspecto, o crescimento da atividade extrativista implicou na desarticulação a economia agrícola incipiente na região e na instauração de um regime de superexploração da força de trabalho. Daí os aspectos internos negativos do extrativismo do látex: a monocultura extensiva, a dependência do capital externo e a exploração do trabalho através do aviamento e do trabalho compulsório.

> Será o capital monopolista, atuando sob a dominação imediata e visível do capital mercantil, sob a égide do capital comercial, que porá em marcha a economia da borracha na Amazônia, como será ele também o artífice principal do sistema de aviamento que manterá imobilizada a força de trabalho nos seringais (MARTINELLO, 1988, p. 44).

O sistema de aviamento consistiu num sistema de endividamento contínuo que por um lado assegurou o financiamento da extração do látex, e a apropriação dos excedentes pelo capital monopolista. Por outro lado, o aviamento sustentou contratos comerciais e relações de trabalho que submetiam tanto as casas aviadoras e os seringalistas quanto os seringueiros extratores a um regime de endividamento e exploração elevados. Daí o re-

lativo imobilismo das forças político-econômicas locais para desenvolverem um processo de acumulação e complexificação econômica tal qual ocorreu no sudeste cafeeiro.

No início do século XX, a concorrência capitalista estimulou a produção de borracha no sudeste asiático. Essa produção, realizada de forma racional e a custos reduzidos em relação à borracha amazônica, entraram em concorrência com a produção brasileira, que entrou em decadência sem conseguir impor-se no mercado internacional. Martinello (1988, p. 52) apresentou os detalhes desse processo:

> A perda da supremacia brasileira da borracha foi motivada, entre outros fatores, pelos altos custos da extração do produto, que impossibilitavam a competição com as plantações do Oriente, pela inexistência de pesquisas agronômicas em larga escola devidamente amparadas pelo setor público, pela falta de visão empresarial dos brasileiros ligados ao comércio da goma elástica, pela carência de uma mão-de-obra barata e da região, elemento de fundamental importância no caso, pela insuficiência de capital financeiro aliada a distancia e às condições naturais adversas da região.

Passado o surto inicial do século XIX, a economia amazônica entraria numa fase de estagnação, na qual prevaleceram o extrativismo e as atividades produtivas de subsistência. Somente na segunda metade do século XX, a economia regional voltaria a crescer em função dos programas de valorização regional e integração à economia nacional. Os argumentos de Martinello (1988) apresentados acima evidenciam alguns dos fatores que impediram que, desde a economia extrativista, ocorresse uma diversificação dessa economia semelhante à que houve em São Paulo. Assim, a economia amazônica assumiu, primeiramente, o papel de área deprimida, tal qual o nordeste, e, posteriormente, a de fronteira de recursos.

Considerações Finais

Entre as principais conclusões que se pode tirar é a de que as regiões possuem trajetórias distintas e com desdobramentos, em termos de desenvolvimento, diversas. Essa distinção reside em elementos que podem ser observados através das semelhanças e diferenças entre as trajetórias. Esses aspectos fornecem pistas para se entender os desníveis econômicos regionais

Entre as semelhanças destacam-se três fatores:

a) Tanto a cafeicultora do sudeste brasileiro quanto o mono-extrativismo do látex amazônico foram atividades econômicas coordenadas pelo capital mercantil.
b) Em ambas houve as relações de trabalho foram baseadas no emprego do trabalho compulsório.
c) A finalidade econômica última dessas economias era a exportação, em consonância com a função da economia brasileira na divisão internacional do trabalho.

Onde residem as diferenças? Conforme a literatura aqui apresentada, depreende-se que na capacidade de complexificação da economia do sudeste decorrente da sua trajetória sócio-histórica.

Apesar das duas regiões terem sua economia movida pelo capital mercantil, o sudeste cafeeiro, devido às características da atividade, desenvolveu relações econômicas – pro-

dutivas e mercantis – complexas. O desenvolvimento geral da economia capitalista e as exigências impostas pelo mercado, levaram ao surgimento de elementos importantes na complexificação:

i) Surgiram atividades complementares entre café e indústria através da implantação das ferrovias a fim aumentar a eficiência dos transportes e reduzir os custos de distribuição do café;
ii) O financiamento da produção e da exportação do café exigiu o surgimento de uma rede de organizações financeiras, coordenadas pelo comissário que foi o elemento fundador do sistema financeiro embrionária;
iii) A substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, a imigração de trabalhadores europeus capitalizados, que formaram a base dos mercados internos e constituíram as iniciativas primordiais de industrialização.
iv) As políticas públicas de valorização e proteção à economia cafeeira, possíveis por conta da hegemonia das elites urbanas do sudeste na Administração Pública, uma herança oriunda da fundação do Estado Nacional brasileiro.

Em suma, pode-se pensar que o sudeste brasileiro, desde os últimos anos do período colonial, esteve na liderança tanto da política quanto da economia brasileiro. Assim, lá se deu um desenvolvimento com relativa autonomia decisória e poder de diversificação que estiveram ausentes na economia extrativista do norte brasileiro. O fato de ter sua base no extrativismo, cujo poder de alavancar o desenvolvimento pela complexificação é infinitamente menor que o da agricultura, e não ter autonomia política para impor prioridades frente aos interesses do capital mercantil parecem ter sido os elementos cruciais para a estagnação econômica na Amazônia.

Referências

ARAÚJO, Renata. **A Razão na selva: Pombal e a reforma urbana da Amazônia**. Camões. Revista de Letras e Culturas Lusófonas, n. 15/16. Lisboa, jan/jun, 2003.

BECKER, Bertha K.; EGLER, Cláudio A. G. **Brasil uma nova potência regional na economia-mundo**. 1994.

BURSZTYN, Marcel. **O Poder dos donos: planejamento e clientelismo no nordeste**. Petrópolis: Vozes, 1984.

COUTO, Jorge. **O Brasil pombalino**. Camões. Revista de Letras e Culturas Lusófonas, n. 15/16. Lisboa, jan/jun, 2003.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1940.

MARTINELLO, Pedro. **A batalha da borracha durante a II Guerra Mundial**. Rio Branco: Cadernos UFAC, Série Estudos e Pesquisas 1, 1988.

MELLO, João Manuel Cardoso de. **O Capitalismo tardio**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

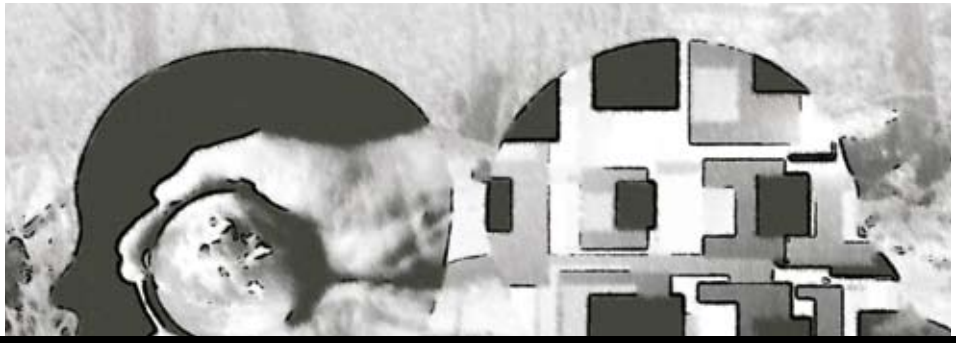
MENDONÇA, Marina Gusmão de. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PRADO JR., Caio. **História e Desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SILVA, Sérgio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Editora Alfa Omega, 1976.

TOCANTINS, Leandro. **Amazonas: Natureza, Homem e Tempo: Uma Planificação Ecológica**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007



A MOTIVAÇÃO DOCENTE SOBRE O COGNITIVO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josué Santiago Carvalho[1] Jocélia Barbosa Nogueira[2]

RESUMO

O presente artigo traçará sobre o processo de construção do conhecimento permeado pela motivação docente sobre o cognitivo do aluno da Educação Infantil especificamente, envolvendo coordenadora pedagógica, professora e alunos do 1° ano do Ensino Fundamental de uma Escola Particular de Manaus, em 2007. É notável que a aprendizagem aconteça através de uma interação entre sujeito e objeto e que neste complexo processo, muitos fatores estão envolvidos. Dentre estes fatores, a motivação constitui-se uma ativadora do processo. A velha prática das aulas monótonas e atividades repetitivas, o currículo escolar fragmentado acaba desmotivando os alunos e interferindo na aprendizagem. O ambiente de aprendizagem também pode interferir no processo de aprendizagem. Os estímulos do ambiente são importantes desde o nascimento do ser humano. A criança que recebeu poucos estímulos pode chegar à escola com parte de sua capacidade intelectual comprometida. Através disto, verifica-se a necessidade do professor oportunizar recursos variados para que o aprendiz se desenvolva de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Compete principalmente à escola, como um todo, estimular no aluno o prazer por aprender. Se a sociedade precisa de cidadãos empreendedores, capazes, questionadores, que buscam aprender sempre, a escola precisa mudar a concepção que tem do aluno.

Palavras-chave: Educação Infantil. Aprendizagem. Motivação. Rotina. Ambientes.

Introdução

Este artigo se propõe a refletir a importância da motivação docente sobre o cognitivo do aluno. Pretende, assim, oferecer subsídios ao professor para que possa compreender melhor o recurso e usá-lo de forma a estimular a motivação do aluno para aprender. O estudo sobre conhecimento não vem de agora. Filósofos gregos e até mesmo, pessoas não ligadas à área da educação como Piaget, buscaram respostas para os processos de

[1] Acadêmico Finalista do Curso de Pedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco
[2] Professora orientadora da Faculdade Salesiana Dom Bosco

construção do conhecimento. Jean Piaget foi um biólogo que dedicou longos anos de estudo sobre a origem do conhecimento. O biólogo descobriu que o conhecimento não está no objeto e nem no sujeito, o que permitiu a ele formular uma nova teoria sobre o conhecimento (Molle, 1999).

Construir conhecimento ou aprender, implica em um processo complexo, onde vários fatores estão relacionados. Dentre eles, pode-se destacar a motivação, pois ela é o ponto de partida para a vida intelectual.

Uma pessoa é motivada por vários fatores internos e externos. No contexto escolar, podemos considerar como fatores externos de motivação para o aluno, o currículo escolar, o professor, assim como os estímulos do ambiente (físico) de aprendizagem.

Nas escolas que conservam o ensino tradicional, o currículo descontextualizado é tratado de forma estanque, assim como velhas práticas docentes, não desperta a motivação dos alunos. A escola como um todo, tem a responsabilidade de motivar o prazer pela aprendizagem. Vigostski se fundamenta na precedência da cultura sobre o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa (Coleção educativa, Vygotsky, p. 25). Por isso é importante que os estímulos sejam variados.

Desta forma, a família exerce um papel de extrema importância, pois logo ao nascer à criança deve ser estimulada, para que seu potencial cognitivo seja desenvolvido, Jean Piaget considera que a estimulação do bebê, é à base de seu desenvolvimento cognitivo (Coleção educativa, Piaget, p. 38). Para aquelas crianças que em casa não recebem os estímulos necessários para seu desenvolvimento, resta à esperança de que na escola, ela possa crescer intelectualmente.

Muitos são os fatores determinantes da motivação, que por sua vez, influenciam o processo de aprendizagem. O artigo aborda em particular a motivação, como condição necessária para a construção do conhecimento, destaca-se inicialmente uma abordagem sobre a teoria do conhecimento, as diferenças entre os conceitos de motivação para aprender, motivação extrínseca e motivação intrínseca, o professor como motivador de ambiente de aprendizagem, o último ponto oferece subsídios baseado no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – 1988) para a rotina da Educação Infantil, elemento importante por proporcionar a criança sentimentos de estabilidade e segurança.

1. Teoria do conhecimento

"Jean Piaget não propôs um método de ensino, ele apenas elaborou uma teoria do conhecimento e desenvolveu muitas investigações cujos resultados são utilizados por psicólogo e pedagogos" (Coleção educativa, Piaget, p. 38). Com isso tem o objetivo de conceituar os processos de aquisição do conhecimento, elementos para a compreensão da relação professor-aluno e subsídios sobre as melhores condições para efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Piaget (1977) considerou o desenvolvimento intelectual como processo que ocorre durante toda a vida e que é concebido em seus aspectos biológicos, cognitivos, afetivos e sociais, como um todo, por meio de fases que se inter-relacionam e sucedem-se até que atinjam estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade, num processo progressivo de adaptação do homem ao meio: assimilação, acomodação e superação constante em direção à novas estruturas.

O processo educacional tem papel importante, ao provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno e adequadas ao seu desenvolvimento mental, permitindo-lhe a construção progressiva de conhecimentos, ao mesmo tempo em que vive, intensamente, intelectual e afetivamente, cada etapa de seu desenvolvimento.

O ensino fundamentado na teoria piagetiana é baseado na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, favorecendo o exercício operacional da inteligência e a elaboração de seus conhecimentos. Nessa proposta, cabe ao professor criar situações de aprendizagem, respeitando as características de desenvolvimento do aluno, orientando-o na busca de autonomia e de realização.

2. Motivação

Existem dois tipos de motivação a extrínseca e a intrínseca. Na motivação intrínseca o sujeito não precisa de terceiros para que haja tal motivação, a pessoa primeiramente tem que sentir essa necessidade. Já a motivação extrínseca é caracterizada pela ação de outra pessoa na realização de determinada tarefa, daí a contribuição motivacional do professor no processo de ensino e aprendizagem (Campos, 1987).

Infelizmente, a escola tradicional acaba por não despertar a curiosidade e em pouco tempo, mata a motivação. O ensino tradicional não respeita o desenvolvimento cognitivo do aluno, nem seus conhecimentos prévios, e impõe conteúdos em pedaços e descontextualizados (Molle, 1999).

O currículo escolar fragmentado divide os saberes em disciplinas que não se integram, dificultando a aprendizagem. Esse modelo de currículo tradicional não é motivador para que o aluno tenha sede de aprender. Devido a esses procedimentos, nada estimulantes da escola tradicional, à medida que a criança vai desenvolvendo-se ao longo dos anos, observa-se uma queda no interesse, curiosidade e motivação. O que aumenta são as dificuldades de aprendizagem.

3. O Professor como motivador de Ambientes de Aprendizagem

Em relação ao papel do professor Piaget afirma que 'o educador continua indispensável, a título de animação para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança (...)' Molle (1999, p.116).

A motivação do aluno acaba sempre esbarrando na motivação do professor. Desta forma, para motivar o aluno, o educador precisa ser um profissional sério que se mostre comprometido com a educação, pois dele também é a responsabilidade de motivar os alunos.

Segundo Montessori (Nova Escola, 2003), é tarefa de o professor preparar motivações para atividades culturais num ambiente previamente organizado, e em seguida, deixar de interferir no processo de aprendizagem.

Desta forma, o professor deve despertar a curiosidade e interesse dos alunos, lhes indicando a direção na utilização de recursos. Todo aluno é estimulado pelo êxito em

uma atividade e por sua vez, inibido pelo fracasso. A motivação completa-se quando o aprendiz encontra razão, valor ou satisfação na realização de alguma atividade. Por este motivo, o docente deve criar situações cuja aprendizagem torne-se significativa para que aconteçam situações de sucesso em número maior que de fracassos.

Deve-se adequar os espaços da escola de acordo com os alunos, para oferecer motivação e estímulo no RCNEI (1988, p. 40) são necessários fazer reflexão sobre o ambiente "ele é suficientemente desafiador? Será que as crianças não ficam muito tempo sentadas, sem oportunidades de exercitar outras posturas? As atividades oferecidas propiciam situações de interação?". Nada é mais desestimuladora uma sala tradicional, cadeira, mesa organizada em fileiras.

Montessori, também via com desprezo as salas de aula tradicionais. A autora chegou a comparar os alunos em sala de aula com coleções de borboletas, pois cada aluno ficava preso em sua carteira (Nova Escola, 2003).

Já Henry Wallon, acredita que a escola imobiliza a criança numa carteira em sala de aula e desta forma, dificultam o fluir das emoções e pensamentos, necessários para a aprendizagem (Nova Escola, 2003)

A função dos ambientes de aprendizagem é oferecer espaço para que os alunos possam se desenvolver e segundo estes pontos de vista, as salas de aula tradicionais não proporcionam um espaço para a construção do conhecimento. Desta maneira, pode-se dizer que a sala de aula não é um lugar que motiva o aluno e tampouco oportuniza a aprendizagem.

4. O ambiente da sala: a rotina da turma

A fim de possibilitar às crianças um ambiente onde elas possam pesquisar e expressar os temas que desejam abordar nos projetos, deve-se organizar o espaço pedagógico (a sala de aula e demais espaços que a escola oferece) RCNEI (1988), em sala as crianças deverão sentar-se em agrupamento. Podemos chamar a organização do espaço pedagógico de rotina, e consideramos que, dentre inúmeras possibilidades, a rotina deve oferecer às crianças momentos onde elas possam desenvolver as atividades como: a hora da roda, artes plásticas, hora da história, hora da brincadeira, hora do lanche/higiene, atividades físicas/movimento, Atividades Extra-Classe uma interação com a comunidade.

5. Hora da Roda

Na roda, o professor deve receber as crianças, propiciando sensações como acolhimento, segurança e de pertencer ao grupo. Para tal, é necessário introduzir músicas e brincadeiras. "O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa, pois é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias" (1998 p.119). Pode-se afirmar, é um dos mais importantes para a organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças.

6. Artes Plásticas

Segundo o RCNEI (1998, p. 95), o trabalho com artes plásticas visa ampliar o repertório de imagens das crianças, estimulando a capacidade destas de realizar a apreciação artística e de leitura dos diversos tipos de artes plásticas (escultura, pintura, instalações). Assim, elas aumentarão suas possibilidades de comunicação e compreensão. Também poderão conhecer obras e histórias de artistas (dos mais diversos estilos, países e momentos históricos), apreciando-as e emitindo suas idéias sobre estas produções, estimulando o senso estético e crítico.

7. Hora da História

Podemos dizer que o ato de contar histórias para as crianças está presentes em todas as culturas, letrados ou não letrados, desde os primórdios do homem. As crianças adoram ouvi-las, e os adultos podem descobrir um enorme prazer de contá-las. Na Educação Infantil, enquanto a criança ainda não é capaz de ler sozinha, o professor pode ler para ela. Quando já é capaz de ler com autonomia, a criança não perde o interesse de ouvir histórias contadas pelo adulto; mas pode descobrir o prazer de contá-las aos colegas. Enfim, a "Hora da História" é um momento valioso para a educação integral (de ouvir, de pensar, de sonhar) e para a alfabetização, mostrando a função social da escrita, RCNEI (1998).

8. Hora da Brincadeira

Segundo o RCNEI (1998, p.28), o brincar é um dos eixos do conteúdo da educação infantil. A brincadeira é uma atividade essencialmente humana, por meio dela a criança elabora conceitos, constrói conhecimentos, produz e reproduz modelos. Os conhecimentos produzidos e os repassados para as crianças, através do brincar, podem auxiliá-las a aumentar seu repertório de conhecimentos corporais, cognitivos, sociais, etc. cabe ao professor fomentar as brincadeiras, que podem ser de diversos tipos. Ele pode fornecer espelhos, pinturas de rosto, fantasias, máscaras e sucatas para os brinquedos de faz-de-conta: casinha, médico, escolinha, polícia-e-ladrão, etc. Pode pesquisar, propor e resgatar jogos de regra e jogos tradicionais: queimada, amarelinha, futebol, pique-pega, etc. Pode confeccionar vários brinquedos tradicionais com as crianças, ensinando a reciclar o que seria lixo, e despertando o prazer de confeccionar o próprio brinquedo: bola de meia, peteca, pião, carrinhos, fantoches, bonecas, etc. Pode organizar, na sala de aula, um cantinho dos brinquedos, uma "casinha" além de, é claro, realizar diversas brincadeiras fora da sala de aula. Além disso, as brincadeiras podem despertar projetos: pesquisar brinquedos antigos, fazer uma Olimpíada na escola, ou uma Copa do Mundo, etc.

O brincar é a linguagem natural das crianças, e mais importante entre várias. Entretanto, há instituições de Educação Infantil onde o brincar é visto como um "mal necessário", oferecido apenas porque as crianças insistem em fazê-lo, ou utilizado como "tapa-buraco", para que o professor tenha tempo de descansar ou arrumar a sala de aula. Acreditamos que a brincadeira é uma atividade essencial na Educação Infantil, onde a criança pode expressar suas idéias, sentimentos e conflitos, mostrando ao educador e

aos seus colegas como é o seu mundo, o seu dia-a-dia. A brincadeira é, para a criança, a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com pessoas muito diferentes entre si; de compartilhar idéias, regras, objetos e brinquedos, superando progressivamente o seu egocentrismo característico; de solucionar os conflitos que surgem, tornando-se autônoma; de experimentar papéis, desenvolvendo as bases da sua personalidade.

9. Hora do Lanche/Higiene

A hora do lanche na Educação Infantil não deve atender apenas às necessidades nutricionais das crianças, mas também às psicológicas e sociais: de sentir prazer e alegria durante uma refeição; de partilhar e trocar alimentos entre colegas; de aprender a preparar e cuidar do alimento com independência; de adquirir hábitos de higiene que preservam a boa saúde.

10. Atividades Físicas/Movimento

Segundo o RCNEI (1998), quando se refere ao Movimento na Educação Infantil ele deve ser permanente. Nesta modalidade de ensino, o principal objetivo do trabalho com o movimento e expressão corporal é proporcionar à criança o conhecimento do próprio corpo, experimentando as possibilidades que ele oferece (força, flexibilidade, equilíbrio, entre outras). Isto proporcionará a ela integrá-lo e aceitá-lo, construindo uma auto-imagem positiva e confiante. Para isso o professor deve proporcionar atividades, fora e dentro da sala de aula, onde a criança possa se movimentar. Alongamentos, ioga, circuitos, brincadeiras livres, jogos de regras, tomar banho de mangueira, subir em árvores... são diversas as possibilidades. O professor deve organizá-las e planejá-las, mas sempre com um espaço para a invenção e colaboração da criança. O momento do parque também assume uma conotação diferente. Não é apenas um intervalo para descanso das crianças e dos professores. É mais um momento de desafio, afinal, há aparelhos, árvores, areia, baldinhos e pás, pneus, cordas, bolas, bambolês e tantas brincadeiras que esses materiais oferecem. O professor deve estar próximo, auxiliando e estimulando a criança a desenvolver a sua motricidade e socialização, ajudando, também, a resolver os conflitos que surgem nas brincadeiras quando, porventura, as crianças não forem capazes de solucioná-los sozinhas.

11. Atividades Extra-Classe uma interação com a comunidade

A sala de aula e o espaço físico da escola não são os únicos espaços pedagógicos possíveis na Educação Infantil. Em princípio, qualquer espaço pode tornar-se pedagógico, dependendo do uso que fazemos dele. Praças, parques, museus, exposições, feiras, cinemas, teatros, supermercados, exposições, galerias, zoológicos, jardins botânicos, reservas ecológicas, ateliês, fábricas e tantos outros RCNEI (1998).

O professor deve estar atento à vida da comunidade e da cidade onde atua, buscando oportunidades interessantes, que se relacionem aos projetos desenvolvidos na classe, ou que possam ser o início de novos projetos. Isto certamente enriquecerá e ampliará o projeto político-pedagógico da escola.

12. A rotina um instrumento motivador no cognitivo da criança

A rotina é um elemento importante da Educação Infantil, por proporciona à criança sentimentos de estabilidade e segurança. Também proporciona à criança maior facilidade de organização espaço-temporal, e a liberta do sentimento de estresse que uma rotina desestruturada pode causar. Entretanto, como vimos, a rotina não precisa ser rígida, sem espaço para invenção (por parte dos professores e das crianças). Pelo contrário, a rotina pode ser rica, alegre e prazerosa, propiciando espaço para a construção diária do projeto político-pedagógico da instituição de Educação Infantil. A melhor rotina para cada grupo de crianças só pode ser estabelecida pelo seu professor, pois é ele que mantém o contato diário com as crianças.

Considerações Finais

Sabe-se que a era do conhecimento exige que o indivíduo seja capaz de refletir, tomar decisões e aprender. Nos dias de hoje, a informação já não é privilégio de poucos e devido a isto, é necessário saber o que fazer com ela, ou seja, é preciso ter conhecimento.

É notável que a aprendizagem acontece através de uma interação entre sujeito e objeto e que neste complexo processo, muitos fatores estão envolvidos. Dentre estes fatores, a motivação constitui-se uma ativadora do processo.

A velha prática das aulas monótonas e atividades repetitivas, que se mantém resistente em muitas escolas, acabam desmotivando os alunos e interferindo na aprendizagem. O currículo tratado de forma estanque também não é motivador para o aluno, pois fragmenta o conteúdo, não permitindo uma visão geral sobre o assunto.

O ambiente de aprendizagem também pode interferir no processo de aprendizagem. Os estímulos do ambiente são importantes desde o nascimento do ser humano. O desenvolvimento intelectual depende em grande parte destes estímulos iniciais, pois grande parte da capacidade cognitiva é desenvolvida nos primeiros anos de vida. Pode-se concluir através disto, que a criança que recebeu poucos estímulos, pode chegar à escola com parte de sua capacidade intelectual comprometida.

Através disto, verifica-se a necessidade de que o professor oportunize atividades e disponibilize recursos variados para que o aprendiz se desenvolva de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Compete principalmente à escola, estimular no aluno o prazer por aprender.

Se a sociedade precisa de cidadãos empreendedores, capazes, questionadores, que buscam aprender sempre, a escola precisa mudar a concepção que tem do aluno. O mundo está cheio de injustiças sociais e clama por mudanças em diversas áreas. Os alunos de hoje, podem ser os agentes transformadores de toda uma sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: Il.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 20ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ: 1987.

Coleção Educativa. **Apoio ao professor de Educação Infantil**. Ano I, n° 09

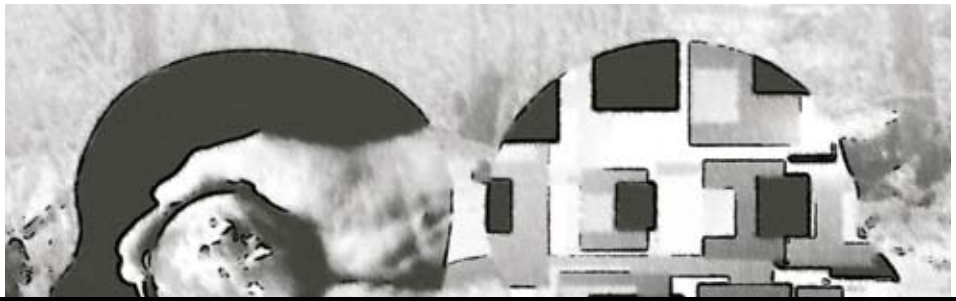
MOLLE, Jaqueline e BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Construtivismo: desconstruindo mito e construindo perspectivas**. In: FRANCO, Sérgio e Fernando BECKER, (Org.). Revisando Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 97-117.

Nova Escola. Henry Wallon: **Educação por inteiro**. São Paulo, n. 160, p. 22, março/2003. Fernando Tadeu Santos.

Nova Escola. Maria Montessori: **A criança como protagonista**. São Paulo, n. 164, p. 32, agosto/2003. Marcio Ferrari.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

Σthφs & Σpistemε
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007



OS CONCEITOS, A FILOSOFIA E AS FERRAMENTAS QUE EXPLICAM E DÃO SUSTENTAÇÃO ÀS ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Maria da Glória Vitório Guimarães[1]

Considerações Iniciais

A busca pela melhoria contínua através do aprendizado organizacional e individual é um diferencial competitivo no ambiente atual em constantes mudanças. Este fato torna-se mais evidente ao se analisar empresas que trabalham com tecnologia de ponta, num mercado globalizado. A adoção de métodos e técnicas de aprendizagem organizacional, se configuram necessários e permitem à empresa identificar os fatores de sucesso que precisam ser melhor administrados para o pleno aproveitamento de seu potencial. Ianni (1996), esclarece que:

> Vivemos uma era de profundas transformações. De um lado, a chamada globalização, termo que se tornou obrigatório em todos os círculos intelectuais,políticos e econômico. Fenômeno facilitado pelas novas tecnologias da informação, pressupõe uma evolução do tradicional processo de internacionalização de mercados oriundos dos primórdios do capitalismo. Esse novo processo não é mais conduzido apenas por nações, mas, sobretudo, pelas organizações antes denominadas multinacionais, transnacionais ou mundializadas. Essas organizações gerenciam espaços que atravessam as fronteiras territoriais. (p. 88)

As empresas atualmente encontram-se inseridas em cenários de forças com relações entre si, essas forças são fatores muitas vezes imprevisíveis e incontroláveis. Daí a moderna tendência nos conduz a pensar na construção de organizações que aprendam constantemente, de forma que sejam criadas condições de adaptação e organizações nas quais as pessoas possam desenvolver continuamente sua capacidade de gerar resultados que realmente aspiram, onde se estimulam novos modelos mentais, mais abrangentes. As aspirações da sociedade ganham respaldo e as pessoas entendem a necessidade da aprendizagem continua e do trabalho em equipe.

A expressão organização de aprendizagem está associada a práticas capazes de estimular as pessoas que trabalham nas empresas a compartilharem conhecimento.

A organização que aprende possui esta capacidade de adaptação às mudanças e de continuamente criar o futuro que realmente deseja. Para isto, reflete sobre o seu desem-

[1] Maria da Glória Vitório Guimarães, Professora da UFAM, Graduada em Administração, Especialista em Recursos Humanos, Mestre em Engenharia da Produção e Doutoranda em Psicologia.

penho atual e os fatores que o geraram, pensa sobre os diversos futuros possíveis e qual dentre eles é o desejado, investiga e planeja a fim de implementar ações para se mover da situação atual para a desejada. Mariotti (1995) reafirma estas tendências dizendo que no mundo das empresas, o ser humano caminha para deixar de ver a organização em que trabalha como um mecanismo onde é apenas uma peça. A empresa, por sua vez, passará a tratá-lo como um indivíduo cujas potencialidades precisam ser descobertas. (p.13)

As novas tecnologias de aprendizagem organizacional são caracterizadas por cinco disciplinas de acordo com os trabalhos desenvolvidos por Peter Senge (1990). Conforme mostra a figura 1 a seguir:

Figura 1 – As cinco disciplinas

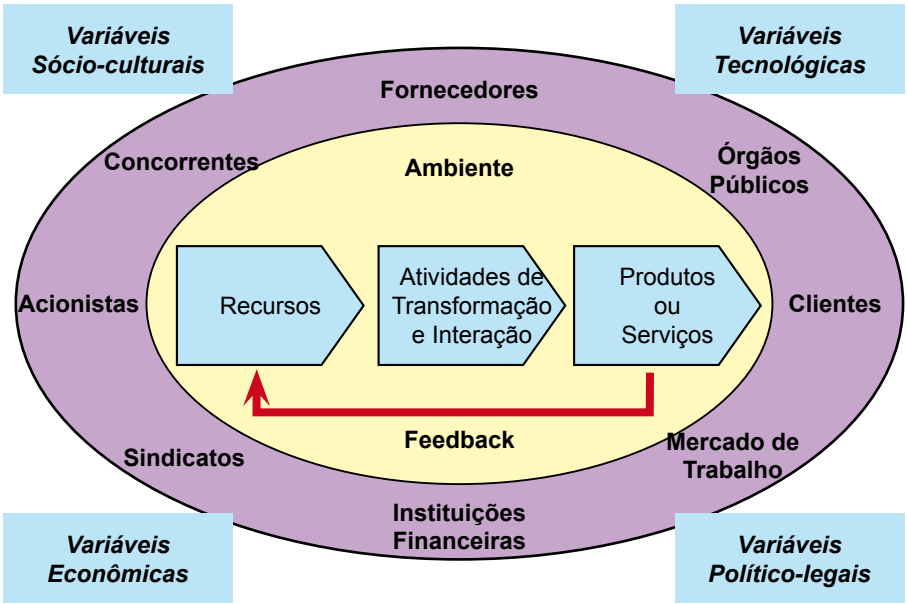
Cada disciplina constitui um processo a ser desenvolvido, baseado num conjunto de práticas de aprendizagem, através das quais as pessoas se modificam, adquirindo novas habilidades, conhecimentos, experiências e níveis de consciência, como também permitindo o surgimento de novos desenhos organizacionais. As cinco disciplinas de aprendizagem organizacional são: Pensamento Sistêmico, Domínio Pessoal, Modelos Mentais, Visão Compartilhada e Trabalho em Equipe. A seguir, apresenta-se os principais orientadores do modelo de uma organização de aprendizagem, calcadas em Senge:

1. Pensamento Sistêmico

Para Senge (1990) a capacidade de aprender é o recurso mais importante para as empresas atuais e o pensamento sistêmico, baseado na dinâmica de sistemas, é uma das principais disciplinas da aprendizagem organizacional.

A dinâmica de sistemas é o estudo das mudanças que ocorrem nos sistemas dos mais diversos tipos: físicos, biológicos, sociais, econômicos e organizacionais. Foi desenvolvida pelo engenheiro norte-americano Jay Forrester (1968), um dos pioneiros da computação eletrônica, que inicialmente desenvolveu-a para projetar sistemas de controle, e depois fez sua aplicação a sistemas sociais, econômicos, ambientais, entre outros. Seu projeto mais recente está voltado à área de educação, especialmente ao ensino básico, abrangendo não apenas ciências exatas – matemática e física – como também ciências humanas, por exemplo, história e literatura. Ele considera que a dinâmica de sistemas desenvolve uma disciplina de pensamento que contribui para a compreensão e resolução dos mais diversos problemas da humanidade. Oliveira (2001, p. 28), ressalta que: "Sistema é um conjunto de partes integrantes e interdependentes que conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e efetuam determinada função". A figura 2 a seguir mostra um exemplo de sistema.

Figura 2 – Exemplo de sistema



O pensamento sistêmico está diretamente interessado em juntar as partes que compõem a empresa em vez de separá-las, percebe que existe uma dependência recíproca e uma necessidade de integração entre as partes que forma o todo. Cada empresa é constituída de subsistemas, ou seja, de elementos interdependentes, interagentes ou grupo de unidades combinadas que formam um todo organizado.

O pensamento sistêmico permite lidar de forma estruturada com a complexidade inerente das empresas onde qualquer alteração numa das partes se refletirá em toda a organização. O desenvolvimento de um enfoque sistêmico prioriza o envolvimento do todo, não permitindo uma análise em separado das partes, em virtude das intricadas inter-relações das partes entre si e com o todo, as quais não podem ser tratadas fora do contexto do todo.

As organizações são sistemas complexos em função da participação dos seres vivos. Complexidade que se explica na diversidade, na convivência com o aleatório, com as mudanças constantes e com os conflitos, de ter que lidar com tudo isso, sempre em busca da excelência maior de cada indivíduo e de cada processo. Neste contexto o pensamento sistêmico é fundamental para enfrentar visões fragmentadas, complexidade e incertezas.

A idéia de tratar as organizações como um sistema complexo não é nova. Argyris (1975) alega que:

> quando observadas atentamente, elas se revelam compostas de atividades humanas em diversos níveis de análise. Personalidade, pequenos grupos, intergrupos, normas, valores, atitudes, tudo isso existe sob um padrão extremamente complexo e multidimensional.

A complexidade às vezes parece ultrapassar a compreensão. Contudo, é precisamente essa complexidade que, por um lado, constitui a base de compreensão dos fenômenos organizacionais e que, por outro, torna difícil a vida de um administrador. (p. 35)

O pensamento sistêmico é extremamente necessário para as organizações e deve levá-las ao aprendizado e à inovação, a fim de criar vantagens competitivas e, em conseqüência o sucesso, mesmo em um cenário de segmentação, separação, isolamento. As características básicas são: a visão de longo prazo compartilhada, certa estabilidade e previsibilidade de comportamentos, que poderá ser adquirida, através da criação de um ambiente de aprendizado contínuo e interativo no qual as pessoas transfiram prontamente o conhecimento, internalizem-no e apliquem-no.

2. Domínio Pessoal

As pessoas com domínio pessoal se consideram capazes de gerar, continuamente, novas formas de obter resultados de aprendizagem, para si, para sua equipe e para a organização.

Além disso, o domínio pessoal apresenta um novo conceito de aprendizagem profissional, que vai além do simples domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens, inclui também ampla formação geral e sólida base tecnológica. Não basta mais que o colaborador saiba 'fazer', é preciso também 'conhecer' e, acima de tudo, 'saber aprender'.

O novo perfil valoriza traços como participação, iniciativa, criatividade, raciocínio lógico e discernimento. Da perspectiva da empresa, não basta mais contar com o típico 'operário-padrão', pronto a 'vestir sua camisa' e suar por ela. É preciso, antes de tudo, garantir o profissional 'competente' capaz de 'pensar pela empresa' e, inclusive, 'fazer a cabeça da empresa'.

Essas mudanças ao provocar a refutação de paradigmas propiciam o avanço e a ampliação da percepção do trabalhador sobre si mesmo e sobre o ambiente organizacional,

no entanto, mudar valores, costumes, tradições, percepções e visão de mundo não são tarefas fáceis. É antes um desafio que gera nas pessoas grande desconforto.

Fleury (1997) faz a seguinte afirmação: para desenvolver uma cultura de aprendizagem, as empresas precisam apoiar-se nas pessoas como base do processo. Entre as empresas pesquisadas pelo autor, foi observado (no caso japonês e no caso coreano) que o indivíduo começa a receber mais luz, ou seja, as organizações parecem estar começando a desenvolver práticas mais individualizadas de gestão de pessoal. Isto não significa, entretanto, que o grupo e seu potencial sinergético não continuem sendo fundamentais para estas organizações. Mas os temas trabalho/vida, bem estar e equilíbrio pessoal cresceram significativamente nos últimos anos.

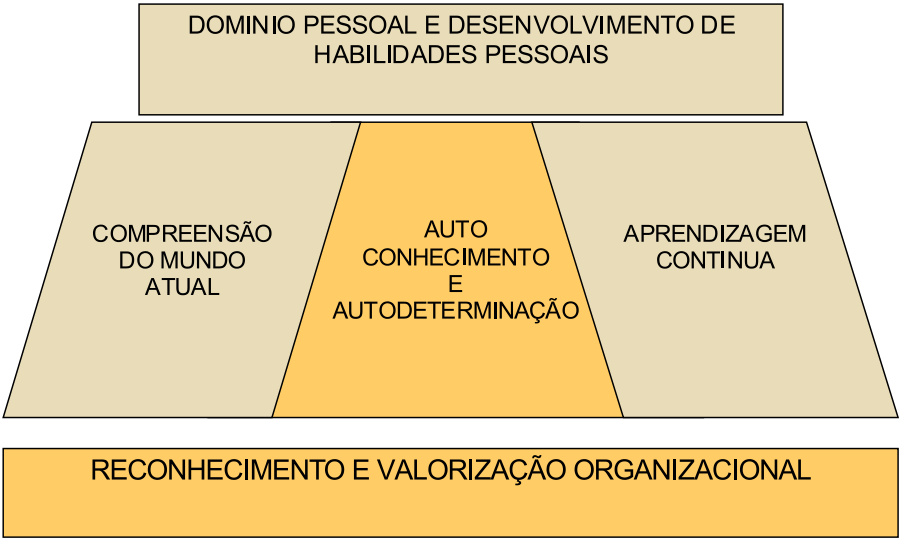
É de extrema importância para o trabalhador na atualidade o crescimento profissional constante e o aprendizado pessoal, conhecer os seus limites e as possibilidades organizacionais, para poder situar-se no mercado de trabalho; adquirir capacidade de adaptação e de antecipação ao não rotineiro; manter coerência nas ações, sejam emergenciais ou imprevisíveis; desenvolver continuamente habilidades interpessoais para garantir maior eficácia, lealdade e satisfação humana no trabalho, obtendo desta forma, um melhor equilíbrio no sistema individual de contribuição/retribuição.

Observa-se, assim, a importância e a preocupação com o domínio pessoal desde o século XVIII, com as idéias do Iluminismo sobre Deus, a razão, a natureza e o homem. "A visão iluminista tinha por base a possibilidade, aberta a cada ser humano, de ter consciência de si mesmo e de seus erros e acertos, e de ser dono de seu destino" (BARSA, 1997), a confiança na vida estava fundamentada nos aspectos da razão, do conhecimento e da instrução. Essas idéias se complementavam no encorajamento a todas as pessoas para que pensassem e julgassem por si próprias, sem orientação alheia. Portanto, não é privilegio do século XXI a abertura a novas perspectivas para compreensão da realidade através do auto-conhecimento. Conforme expõe Senge (1990):

> O domínio pessoal vai além da competência e das habilidades, embora baseie-se nelas. Vai além da revelação e da abertura espiritual, embora exija crescimento espiritual. Significa encarar a vida como um trabalho criativo, vivê-la da perspectiva criativa, e não reativa. Quando torna-se uma disciplina – uma atividade que integramos à nossa vida – o domínio pessoal incorpora dois movimentos subjacentes. O primeiro é o contínuo esclarecimento do que é importante para nós. O segundo é aprender continuamente como ver a realidade atual com mais clareza. (p.169)

Conhecer e acreditar em si mesmo é o caminho para o domínio pessoal, ou seja, é a base da jornada. Antes que você possa ir muito longe, é preciso estar consciente de quem você é, onde você está e para onde você que ir. O ser humano vem ao mundo com necessidade de conhecer, motivado a aprender, explorar, experimentar e descobrir-se. Entretanto as instituições em nossa sociedade são orientadas para controlar e não para incentivar o aprendizado. As organizações que aprendem devem enfatizar e desenvolver capacidades de adaptação, criatividade e de aprendizagem contínua nos seus colaboradores. Conforme mostra a figura 3.

Figura 3 – Premissas básicas para o domínio pessoal



3. Modelos Mentais

Atualmente é ressaltada a necessidade da ascensão de um novo modelo mental empresarial, que esteja ciente de que a burocracia se sedimentou para atuar em harmonia com referenciais que não são mais válidos na conjuntura atual em que as empresas estão inseridas. Deste modo, o novo modelo mental deve identificar e entender o porquê da inadequação da burocracia nos tempos atuais, para poder, então, delinear um novo arranjo com base não apenas nos valores vislumbrados para o novo estilo de gestão, mas também constatar os aspectos vigentes que apresentam problemas e incongruências.

As organizações que compreendem a força dos modelos mentais e reconhecem que nossos conhecimentos, hábitos e crenças determinam nossa percepção e interpretação de tudo que acontece no mundo, nos negócios, na família, com os filhos. Com o passar do tempo, nossos modelos mentais, que quase sempre são inconscientes, vão ficando inadequados e passam a prejudicar nossa capacidade de entender e agir de modo adequado. A disciplina de modelos mentais incorpora métodos para explicitar nossos padrões mentais, permitindo que as próprias pessoas se avaliem e se transformem.

Da mesma forma que no processo de aprendizagem individual, as crenças, os valores das pessoas precisam ser levados em consideração no processo de aprendizagem organizacional. O conceito de modelo mental, por Senge desenvolvido em 1990, é relevante para a compreensão deste processo nas empresas. Para o autor, os modelos mentais constituem imagens de como o mundo funciona e exercem influência poderosa sobre o que as pessoas fazem, pois afetam o que as pessoas vêem. Os modelos mentais não representam a realidade, mas o que as pessoas percebem como realidade dentro da empresa; provêm do contexto existente, sendo que, as novas interpretações e novas informações são refutadas no momento de enfrentar uma nova situação.

Entende-se que para ocorrer uma mudança nos modelos mentais existentes em muitas organizações, faz-se urgente a ascensão de pessoas comprometidas com a organização, tendo elas visão de mundo que propiciem um corte epistemológico, com relação às características da burocracia que se encontram cristalizadas como:

- padronização por regras ou normas legais;
- divisão do trabalho e a organização dos cargos segundo o princípio da hierarquia;
- conduta regular por regras ou normas técnicas;
- separação entre os membros do corpo administrativo e a propriedade dos meios de produção e administração;
- recursos organizacionais livres de controle externo;
- formalização de regras, decisões e atos administrativos; e
- exercício de autoridade legal.

Estas características da burocracia que estão enraizadas em algumas organizações levam o comportamento organizacional a apresentar alguns tipos de reflexos como: conservadorismo e resistência à mudança; alienação e modelos mentais estagnados. Buscando eliminar as dimensões burocráticas existentes nas organizações, se faz necessário enfatizar a relevância do processo de aprendizagem organizacional, dentro de uma abordagem holística de gestão, que se entende ocorrer através de três níveis de aprendizagem:

- o cognitivo, no qual a pessoa exposta a novas idéias, adquire conhecimento e muda seus padrões de pensamento;
- o comportamental, no qual ocorre a internalização de novos insights e mudança de comportamento; e
- o incremento de desempenho, quando a mudança de comportamento é refletida na melhoria dos resultados.

Assim, tem-se o entendimento de que um modelo mental não deve ser uma 'camisa de força', uma limitação. Sendo necessário rompê-lo e torná-lo orgânico, dinâmico e criativo.

Observa-se desta forma, que a percepção de mundo, que reflete um modelo mental em um determinado espaço temporal, não é definitiva, mas evolui continuamente, reformulada à luz do contexto em que o indivíduo opera ou pretende operar. Desta forma, apresenta-se o quadro 1 a seguir, evidenciando que, dependendo do modelo mental de gestão adotado, pode-se observar uma relação comparativa na configuração organizacional.

QUADRO 1 – Comparação entre Gestão Burocrática e Gestão Holística

GESTÃO BUROCRÁTICA	GESTÃO HOLÍSTICA
Estilo de gestão centralizador, competição desenfreada (desconfiança)	Estilo de gestão descentralizado. Trabalho executado sob a égide da cooperação.
Ausência de qualidade nos resultados das tarefas. Inexistência de incentivos ás idéias.	Melhoria da qualidade dos resultados obtidos na empresa. Desenvolvimento do potencial criativo e inovador.
Trabalho individualizado, sem remuneração satisfatória.	Trabalho desenvolvido em equipe.
Divisão do trabalho e supervisão hierárquica rígida.	Participação, comprometimento e responsabilidade multigrupal.
Alienação de trabalhadores em relação a tarefa desenvolvida e à empresa.	Contribuição coletiva para melhoria das condições do trabalho.
Relacionamento do tipo obediência.	Relacionamentos do tipo confiança, respeito, crenças e valores recíprocos.
Solução de conflitos por meio de repressão, arbitramento e/ou hostilidade.	Solução de conflitos através de negociação ou de solução de problemas.
Padronização do trabalho individualizado.	Padronização do processo.
Falta de comunicação (Sistema mecânico)	Retroalimentação (Sistema orgânico)

4. Visão Compartilhada

A visão de um colaborador está freqüentemente relacionada à imagens, modelos e outros tipos de representações da realidade que este construa. Assim, compreende-se que a visão são como os valores, não pode ser consideradas como algo fixo, imutável. Mas que se apresenta em constante processo de transformação, à luz do contexto do ambiente em que o ser humano esteja inserido. Portanto é crucial, para a organização que aprende, ter ou desenvolver uma visão compartilhada, a fim de estimular o comprometimento e criar uma sinergia poderosa em busca do que a empresa e os colaboradores realmente desejam. De forma geral:

> nos simples atos do dia-a-dia, cada um de nós adota uma visão própria do mundo, em parte herdada do passado, em parte elaborada por outros, em parte construída por nos-

> sa conta. Da cultura clássica grega e romana, do cristianismo, do idealismo, do utilitarismo ou do marxismo temos compartilhado outras tantas visões de mundo, outros tantos modelos globais sobre cuja base interpretamos a realidade e orientamos os nossos comportamentos. (DE MASI, 2000, p.164)

As pessoas atualmente aceitam uma determinada visão, e a seguem, mas não se comprometem, não se envolvem, não se sentem fazendo realmente parte daquela idéia, não vêem os benefícios da visão, portanto, não se comprometem verdadeiramente. As visões devem ser verdadeiramente compartilhadas. É um processo demorado, mas necessário para as organizações de aprendizagem.

A visão compartilhada não pode ser criada por duas ou quatro pessoas ou aparecer pronta, vindo de cima, da cúpula da empresa; estes são princípios básicos para o domínio desta disciplina. Deve ser um processo que envolva toda a organização, na busca de colher dos colaboradores suas visões pessoais, a fim de traduzir e transformar todas estas contribuições numa visão geral que, desta forma, será compartilhada por todos.

A visão compartilhada é o que une os grupos na ação. Quando os grupos possuem uma visão compartilhada as pessoas se identificam com o grupo, se sentem estimuladas e unidas na busca de seus ideais. Castro, pensando sobre o assunto, coloca: "Uma visão só é verdadeiramente compartilhada na medida em que ela se relaciona com as visões das pessoas dos membros do grupo". (2001).

5. Trabalho em Equipe

Lima (1973) faz a seguinte análise a respeito de grupo:

> tomamos o grupo como um processo normativista objetivado, centrado numa praxis, que, no esforço de alcançar uma meta cooperativamente, tende a uma equilibração cada vez mais móvel e mais estável. A hipótese didática é que, através de um treinamento específico, é possível levar o grupo a trocas (simpatia, prestígio, consideração, coesão, comunicação) de caráter cada vez mais formalizado e mais operatório (reversibilidade, associatividade, etc.), o que equivale a dizer que, através da aprendizagem, o grupo pode aumentar a funcionalidade (logicização) de suas regras, intensificar as trocas afetivas e aumentar os níveis de compreensão. (p.5)

Com outras palavras, mas confirmando a importância de uma cultura que celebra o trabalho em conjunto e o compartilhamento, Lima (1999) expõe que: as organizações só aprendem se suas equipes o fizerem de maneira coletiva, formando comunidades de práticas que reinventam continuamente as formas de trabalho. [...] as organizações progridem quando indivíduos e equipes compartilham suas aprendizagens. As pessoas nos ambientes de aprendizagem vêem os erros como oportunidades, e não como motivos para punições. Enxergam o progresso, na atitude dos indivíduos e das equipes que assumem responsabilidade pela própria aprendizagem e discutem os problemas de maneira honesta, em busca de soluções. Curvello (1993, p.44) pontua que:

> as organizações de aprendizagem, pressupõe uma busca criativa da inovação, ao mesmo tempo em que lida com a memória organizacional e a reconstrói. Pressupõe, também, motivação para aprender. E motivação só é possível quando os grupos se identificam e consideram nobres as missões organizacionais e se orgulham de fazerem parte e de lutarem pelos objetivos organizacionais.

No trabalho em equipe, as barreiras hierárquicas e os interesses específicos de cada setor devem ser eliminados, proporcionando uma predisposição para a colaboração irrestrita e inovação. O grupo de trabalho deve ser um conjunto de pessoas rumo a concretização de objetivos comuns, onde se encontram inseridos vários processos de mudanças nos quais existem em ação, forças internas e externas.

Para uma equipe de trabalho poder aproveitar a inteligência coletiva são necessárias condições de conversação em que os diversos pontos de vista possam ser explorados, identificando e explicitando rotinas defensivas que possam bloquear a aprendizagem.

O diálogo e as discussões são formas de conversação, que podem ser trabalhadas dentro das organizações, a fim de conferir maior aproveitamento da força coletiva do conhecimento. No diálogo, as pessoas analisam a realidade, as hipóteses, os fatos, que não devem ser explorados individualmente na busca de um significado comum. É feita a exploração da diversidade, mas sem o compromisso de convergir para uma decisão, sendo desta forma mais exploratório. Na discussão, cada pessoa expõe sua idéia, defende seus pontos de vista os quais são considerados visando uma tomada de decisão. São maneiras distintas onde cada elemento tem a sua importância e necessidade, dependendo apenas da situação enfrentada pelo grupo.

Quando temos nas empresas equipes comprometidas com o desenvolvimento sistêmico da organização, essas equipes, através do diálogo, da discussão e do conhecimento, transformam o conflito que gera discórdia e a defensividade comuns nas organizações em pontos de alavancagem, e, desta forma, é criada uma organização de aprendizagem.

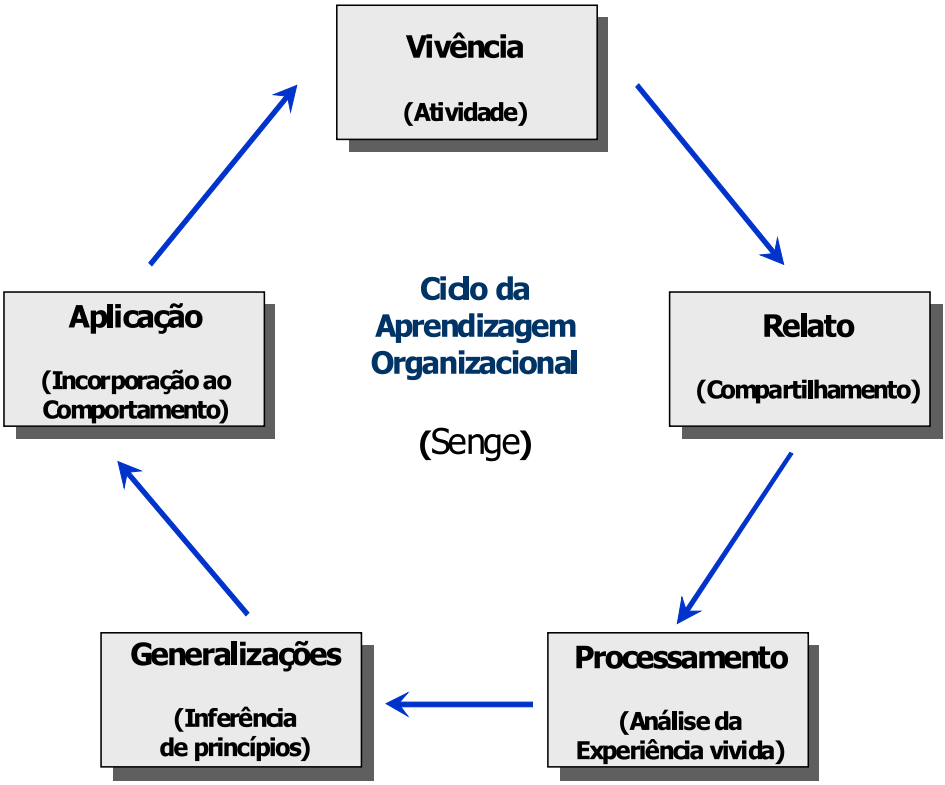
Considerações Finais

O aprendizado começa com a conscientização da necessidade de mudar para sobreviver e de sair de uma visão fragmentada e de isolamento para uma visão sistêmica. Esta conscientização pode ter início a partir do despertar para a necessidade de ouvir e considerar feedbacks dos colaboradores e das lideranças, por exemplo.

Em seguida, essas lideranças se empenham em descobrir maneiras de tornarem-se mais efetivas, flexíveis, ou seja, facilitadoras dos processos internos e dos mecanismos de compartilhamento. O terceiro passo é empreender ações que ajudem a melhorar a capacidade de liderança e o desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem organizacional. Analisando sempre os resultados destas ações a fim de criar outras melhores. Acredita-se que é necessário, para algumas dessas etapas, um trabalho coletivo entre as lideranças e as equipes, no sentido de criar algo novo para a qualidade nos relacionamentos. As pessoas terão de aprender o significado do trabalho em equipe, para o qual um requisito importante é a comunicação franca, direta e clara. Isso, por sua vez, talvez exija algumas modificações em comportamentos que atrapalham a comunicação e travam o desenvolvimento.

Logo, as principais premissas para o desenvolvimento do ciclo de aprendizagem organizacional no âmbito das empresas, decorre da necessidade de desenvolver relacionamentos de confiança, fortes laços de confiança favorecem o compartilhamento de vivências e informação, como também, o reconhecimento da importância de mudar comportamentos e visões estagnadas. Veja a figura 4 a seguir:

Figura 4 – Ciclo da aprendizagem organizacional



Portanto, verifica-se que as empresas necessitam:

- que o aprendizado não seja meramente reativo, mas sim intencional, eficaz e conectado ao objetivo e à estratégia da organização;
- que o aprendizado seja oportuno, prevendo os desafios, as ameaças e as oportunidades, e não simplesmente reagindo às crises;
- que o aprendizado crie flexibilidade e agilidade para as empresas poderem lidar com a incerteza;
- Compartilhar o conhecimento;
- Incentivar a responsabilidade pelo compartilhamento;
- Capturar e reutilizar experiências passadas;
- Utilizar o conhecimento em produtos/serviços e processos;
- Produzir o conhecimento a partir dos seus produto/serviços e processos;
- Impulsionar geração do conhecimento para inovação;
- Mapear o conhecimento existente;
- Construir e garimpar as bases do conhecimento dos clientes;
- Compreender e medir o valor do conhecimento;
- mais importante ainda, desenvolver mecanismos para os colaboradores se considerarem capazes de gerar continuamente novas formas de criar os resultados desejados.

Desta forma, as mudanças que caminham lado a lado com o aprendizado podem criar raízes, em vez de serem transitórias. Para adquirir essas qualidades pró-aprendizado, acredita-se que as empresas devem cultivar uma visão holística, ou seja, um estilo de gestão descentralizado, flexível e situacional, buscando sempre a melhoria dos resultados, através do desenvolvimento do potencial criativo e inovador das equipes e dos seus componentes. Sabe-se que somente com uma participação ampla na geração do conhecimento e na criação da mudança é possível criar o desejo e o entusiasmo pelas flexíveis, ou seja, facilitadoras da aprendizagem.

O terceiro passo é empreender ações que ajudem a melhorar a capacidade de liderança e o desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem organizacional. Analisando sempre os resultados destas ações a fim de criar outras melhores. Acredita-se que é necessário, para algumas dessas etapas, um trabalho coletivo entre as lideranças e as equipes, no sentido de criar algo novo para a qualidade nos relacionamentos. As pessoas terão de aprender o significado do trabalho em equipe, para o qual um requisito importante é a comunicação franca, direta e confiança. Isso, por sua vez, talvez exija algumas modificações em comportamentos que atrapalham a empresa e o compartilhamento, muitas vezes é necessário demitir as pessoas muito resistentes as mudanças e a uma comunicação clara e objetiva.

Referências

Argyris, C. **A Integração Indíviduo-Organização**. São Paulo: Atlas, 1975.

Castro, Durval Muniz de. **Comentário sobre o livro de Peter Senge**, Disponível em: <http://sites.mpc.com.br/cesar.dantas.de.castro/Quintadisc.htm > Acesso em 25 jul.2006.

Curvello, João José. **A Comunicação Interna e Cultura Organizacional:** um enfoque qualitativo da questão no Banco do Brasil. Dissertação de Mestrado, Instituto Metodista de Ensino Superior, 1993.

Encyclopaedia Britannica do Brasil-BARSA, publicações Ltda, volume 8, p 25-27, 1997.

Fleury, Afonso; Fleury, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e Inovação Organizacional:** as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1997.

Forrester, Jay W. **Modeling the Dynamic Processes of Corporate Growth**, IBM Scientific Computing Symposium on Simulation Models and Gaming, dezembro de 1964.

_____ **"Market Growth as Influenced by Capital Investment"**, Industrial Management Review, 1968.

Ianni, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

Lima, Djalba. Revista **"Empresas & Tendências"**, publicação de informação empresarial IEL/DF – FIBRA, ano VI, n° 51, 1999.

Lima, Lauro de Oliveira. **Dinâmica de Grupo:** no lar na empresa na escola. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1973.

Mariotti, Humberto. **Organizações de aprendizagem:** educação continuada e a empresa do futuro. São Paulo: Atlas, 1995.

Masi, Domenico de. **O futuro do trabalho:** fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, Ed. da UnB, 2000.

Oliveira, Djalma de Pinho Rebouças de. **Sistemas Organização e Métodos:** uma abordagem gerencial. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Senge, Peter M. **A Quinta Disciplina:** arte e prática da organização que aprende. 8 ed. São Paulo: Best Seller; 1990.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007

REFLEXÕES SOBRE A POSSIBILIDADE DE ROMPER COM A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Meire Botelho de Oliveira[1]

RESUMO

Procuramos neste trabalho contribuir com as reflexões acerca da possibilidade de se romper a fragmentação dos conhecimentos. Para tal, discorremos sobre a História e as teorias da Interdisciplinaridade. Resgatamos a epistemologia do termo, a organização disciplinar dos conhecimentos e os diversos tipos de composições curriculares existentes. Reportamos-nos aos desafios das práticas interdisciplinares e à necessidade do educador de todos os níveis e modalidades de ensino, apropriar-se do conhecimento científico, organizando-o e articulando-o visando minimizar a fragmentação. Expressamos a necessidade de se adotar o trabalho coletivo como critério essencial às práticas interdisciplinares, utilizando projetos como possibilidade de viabilizar a interdisciplinaridade. Deste modo, pretendemos motivar os educadores a procurar novos caminhos para reencantar, viver/fazer/transformar a educação.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Interdisciplinaridade. Componentes curriculares. Trabalho coletivo.

1. Teorias da Interdisciplinaridade: Um olhar sobre a história

No Brasil, diversos nomes se tornaram referências obrigatórias nas abordagens sobre a interdisciplinaridade devido às pesquisas sobre esta temática. A interdisciplinaridade vem sendo discutida sob várias definições. Fazenda[2] a define como:

> *Atitude possível diante do conhecimento; atitude de busca de alternativas para saber mais e melhor, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas nele implicados; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.*

[1] Mestre em Educação. Especialista em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar. Vice-Diretora Acadêmica da Faculdade Salesiana Dom Bosco de Manaus.
[2] Fazenda, Ivani. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria, 1999, p. 13

Segundo Fazenda (1993), o que se pretende é uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento. O que caracteriza a interdisciplinaridade é a ousadia da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir.

O termo *Interdisciplinaridade* é derivado da palavra primitiva *DISCIPLINAR,* referente à disciplina enquanto área de conhecimento destinado para fins de estudo, enfatizando a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades. Disciplina, nesse contexto, é um modo de delimitar, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão, favorecendo o conhecimento e a apreensão de suas características.

Dentre vários conceitos sobre o assunto, destacaremos as definições feitas por Erich Jantsch em 1979 no Seminário da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico no campo da pesquisa e da inovação no ensino). Elas já haviam sido feitas no início da década de setenta por Ryszard Wasniowski e têm sido repetidas ao longo dos anos. Estes conceitos, definem a estrutura de um currículo, denominando-o de:

Multidisciplinaridade*:* É um modelo fragmentado em que há justaposição de diversas disciplinas, oferecidas de maneira simultânea, sem relação nenhuma entre elas;

Pluridisciplinaridade*:* Acontece quando as disciplinas se justapõem formando áreas de estudos com conteúdos afins, promovendo uma menor fragmentação e aproximando as que se assemelham nos domínios do conhecimento.

Interdisciplinaridade: Traz uma nova concepção de divisão de saber, evidenciando a interdependência, a interação, a comunicação existente entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo;

Transdisciplinaridade: É o estágio maior da interdisciplinaridade, determinado pela integração de todas as disciplinas num sistema lógico de conhecimentos, pressupõe livre trânsito de um campo de conhecimento para outro.

Apesar da interdisciplinaridade ser uma das temáticas que mais vem despertando interesse no momento, não há ainda uma aceitação consensual acerca de sua definição, portanto, cabe-nos elencarmos os diversos conceitos para que possamos apresentar a nossa interpretação sobre o termo.

Para Japiassu "A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa". Já Frigoto (1995) percebe a interdisciplinaridade, no campo educativo, não como uma questão de método de investigação, nem de técnica didática. Ela se impõe como necessidade nos planos histórico, cultural e epistemológico. Necessidade, considerando a dialética que envolve a realidade social e os limites do sujeito que conhece e do objeto que é dado ao conhecimento. É também uma questão epistemológica por se referir à organização do conhecimento. Na opinião desse teórico, mesmo delimitado, um fenômeno não perde sua dimensão de totalidade.

Gusdorf, um dos maiores pesquisadores da interdisciplinaridade, assim a define:

> *O que se designa por interdisciplinaridade é uma atitude epistemológica que ultrapassa os hábitos intelectuais estabelecidos ou mesmo os programas de ensino. Nossos contemporâneos estão sendo formados sob um regime de especialização, cada um em seu pequeno esconderijo, abrigados das interferências dos vizinhos, na segurança e no conforto das mesmas questões estéreis. Cada um por si e Deus por todos [...] a idéia de interdisciplinaridade é uma ameaça à autonomia dos especialistas, vítimas de uma restrição de seu campo mental. Eles não ousam suscitar questões estranhas à sua tecnologia particular, e não lhes é agradável que outros interfiram em sua área de pesquisa.* (Gusdorf APUD Fazenda, p.22)

Podemos constatar, a partir da definição de Gusdorf que trabalhar de forma interdisciplinar requer trabalho coletivo. Assim, um dos maiores desafios do trabalho interdisciplinar, em qualquer área de conhecimento, é a integração de pessoas, antes da integração de ações, processos e disciplinas.

Para Piaget a finalidade da pesquisa interdisciplinar seria recompor ou reorganizar os âmbitos do saber, através de novas combinações construtivas que superam as limitações que impedem o avanço científico. Ele destaca em seus pressupostos teóricos as interações já conhecidas em nosso meio como a sociolingüística, a bioquímica, a biotecnologia, a físico-química, as ciências da educação, para citar alguns exemplos.

Existem teóricos, dentre os quais MORIN (1999) que considera essencial superarmos a interdisciplinaridade, avançando na transdisciplinaridade:

> Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: 'Façamos a interdisciplinaridade'. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, a custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar. Portanto, é preciso ir mais além, e aqui aparece o termo transdisciplinaridade. (p.135)

Segundo Ivani Fazenda, (1999) o nível transdisciplinar seria o mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e interdisciplinares. Para essa autora, além de se tratar de uma utopia, apresenta uma incoerência básica, pois "*a própria idéia de uma transcendência pressupõe uma instância científica que imponha sua autoridade às demais,* e *esse caráter impositivo negaria a possibilidade do diálogo, essencial ao exercício da interdisciplinaridade*".

Nesta perspectiva a multi e a pluridisciplinaridade seriam consideradas etapas para a interdisciplinaridade, implicando a integração de conhecimentos e de pessoas que o (re) elaboram.

A interdisciplinaridade pode garantir a construção de um conhecimento de totalidade, evitando a fragmentação, porém, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso envolvimento, compromisso, reciprocidade, diálogo, humildade, integração das pessoas envolvidas nos processos, quais sejam nos de ensino-aprendizagem ou em outros, pois a tendência atual é o trabalho integrado, interdisciplinar.

Tendo vivido por muito tempo sob a égide de uma estrutura fragmentada, na qual o saber foi dividido e "dominado" por especialistas, o desafio contemporâneo é promover a integração, romper as divisões e a hierarquização das áreas do conhecimento. Concebemos, portanto, a interdisciplinaridade, como uma possibilidade para a superação dessa fragmentação.

Sabe-se que a preocupação com a organização do conhecimento não é algo novo, sempre esteve presente no pensamento e na ação do homem. Desde os primeiros filósofos gregos até metade do século XIX, a unidade do conhecimento foi pensada em diferentes currículos. Os sofistas definiram o programa de uma *enkuklios paidéia*, que seria um ensino circular que deveria motivar o aluno a apreender as disciplinas constitutivas da ordem intelectual centradas em um desenvolvimento humano entendido na sua totalidade.

Segundo Aranha (1996) "os sofistas formaram um currículo de estudos composto por gramática – da qual foram os iniciadores –, retórica e dialética. Por influência dos pitagóricos, desenvolveram também a aritmética, a geometria, a astronomia e a música". (p.43)

Platão defendeu a existência de uma ciência unificada sob o domínio da Filosofia e define a educação como a maneira de proporcionar ao corpo e à alma toda a beleza possível. Para ele a atividade Física proporciona ao corpo qualidade de vida, uma saúde perfeita, e através desta saúde perfeita a alma poderá ultrapassar o mundo dos sentidos e melhor se concentrar no mundo das idéias, na contemplação. Para Platão era muito importante a integração da ginástica com a música. Ambas, naquele contexto, expressavam todas as artes.

Aristóteles propõe a divisão da ciência em especulativa (Física, Matemática, Filosofia), Prática (Lógica, Ética, Política) e Poética (Arte). Esta divisão curricular esteve a serviço de uma concepção da educação entendida como a formação física, intelectual e moral cuja finalidade seria a "virtude", que não deveria ser adquirida de forma fragmentada.

Sabemos que a descoberta e os estudos sobre os fenômenos da natureza levaram os homens à necessidade de definir e demarcar as áreas do saber, ou seja, o saber foi fragmentado porque havia a necessidade de ser melhor apreendido. Porém, sempre houve na história da humanidade, intelectuais preocupados em manter a unidade do conhecimento, em evitar fragmentações. Podemos citar Quintiliano, um grande sistemático da educação nos tempos antigos, que articula o ensino em torno da Gramática, da Música, da Geometria, da Astronomia, da História e da Filosofia.

No período helenístico, segundo Aranha (1996) a antiga Paidéia torna-se enciclopédia, ou seja, educação geral, que consiste na ampla gama de conhecimentos essenciais à formação do homem culto. De acordo com essa autora, o *trivium (Gramática, Retórica, Dialética)* articula-se com o *quadrivium (Aritmética, Geometria, Astronomia, Música*) e passam a ser considerados os programas pioneiros de um ensino integrado que agrupa os ramos do conhecimento denominado Letras e Ciências.

No Renascimento, Francis Bacon vislumbrou a necessidade de unificar o saber. Na obra *A Nova Atlântida,* ele descreve a casa de Salomão, um centro de pesquisas interdisciplinares colocadas a serviço da humanidade.

No século XVII Juan Amós Comênio (1592-1670), autor da Didática Magna que tinha como pressuposto que *"se o ensino fracassa é por não sabermos relacioná-lo e adaptá-lo ao educando"*, já acreditava existir uma estreita relação entre os diversos campos do saber.

Como vimos, vários intelectuais mostraram sua preocupação pelo nível de fragmentação do conhecimento em campos de especialização diversos, em contextos também diversificados. Assim sendo, várias propostas buscando a interdisciplinaridade foram surgindo ao longo da história da educação.

A divisão das disciplinas extrapola o campo acadêmico e influencia a vida pública em geral. Ainda que percebamos a apreensão histórica de um saber fragmentado, este resultou em acentuado individualismo, fortalecendo a necessidade do homem de dividir, tomar posse, cuidar do conhecimento do qual se julga especialista, prejudicando as trocas, a parceria, a busca da integração do saber.

Sabemos que o desenvolvimento industrial e a urbanização dos grandes centros capitalistas abriram espaços para a especialização e a disciplinaridade do conhecimento. As fábricas precisavam de especialistas para resolver os problemas relacionados aos processos de produção e comercialização advindos do desenvolvimento da tecnologia, o que contribuiu para elevar a atuação do especialista que por sua vez respondia profissionalmente por um campo específico cada vez menor e delimitado.

Essa organização fragmentada através da qual o homem tem se utilizado para compreender a realidade pode ser considerada uma das características da Modernidade,

período em que se fundamentam os paradigmas que ainda hoje, na chamada *Pós-modernidade,* orientam a mediação homem versus mundo via conhecimento.

A interdisciplinaridade surge então como necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista, pois os conhecimentos científicos foram hierarquizados sob a ótica do Positivismo, filosofia que teve grandes repercussões nos planos científicos e tecnológicos, mas aumentou o abismo, criando um grande fosso entre as ciências, separando as de cunho experimental das de caráter humano.

2. Os desafios das práticas interdisciplinares

Observamos que enfrentamos, atualmente, incertezas, perplexidades e muitos desafios diante do panorama de mudanças sócio-políticas e culturais. As tecnologias da informação trouxeram revolução no campo das ciências em geral e modificaram as relações interpessoais e o processo de trabalho.

Neste aspecto, crenças foram questionadas e certezas converteram-se em incertezas. Os saberes, os valores e os métodos tradicionalmente aceitos como verdades absolutas, perderam o caráter dogmático, são agora questionados e novas exigências são impostas à formação de todos os profissionais, especificamente os profissionais da educação.

Faz-se necessário que os professores compreendam estas mudanças para tornarem-se, eles e os destinatários de seus trabalhos, agentes transformadores da realidade na qual se inserem, construindo e reconstruindo conhecimentos, apropriando-se de metodologias inovadoras em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes para a Formação de professores, dentre outros documentos que trazem orientações para a prática pedagógica.

Estes documentos nos incentivam a debatermos e a buscarmos compreender criticamente as propostas colocadas pelas Políticas Públicas para a educação, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Devemos também pesquisar e analisar criticamente o que está por trás destas propostas, lançando o nosso olhar para além do espaço educativo, na tentativa de compreender o contexto no qual as mesmas têm sido geradas.

Vale ressaltar que o educador, como qualquer profissional, precisa ampliar suas competências, que não se restringem à sala de aula, mas ultrapassam os limites do saber escolar e se fortalecem na medida em que ganham a amplitude da vida social, pois ninguém ensina aquilo que não domina.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade estimula as competências dos professores e dos alunos, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento. Desse modo, há necessidade de apropriar-se do conhecimento científico, de saber organizá-lo e articulá-lo, de integrar educação e vida e buscar formação contínua para ampliar estas competências, que para o verdadeiro educador, devem estar impregnadas de humildade, de simplicidade, de atitude, de busca e sobretudo de pesquisa.

Articular saber, conhecimento, vivência, escola-comunidade, meio-ambiente etc. tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola e na construção/integração do

conhecimento. Um projeto interdisciplinar deverá ser marcado por uma visão geral da educação, num sentido progressista, libertador e contextualizado, o que requer formação continuada, que implica pesquisa constante.

Para que práticas interdisciplinares sejam implementadas, é necessário primeiramente que elas sejam aceitas e conhecidas por todos. Depois é preciso ser bem planejadas e contextualizadas na realidade na qual se inserem os seus sujeitos.

Hoje, mais do que nunca, faz-se necessário refletir e buscar vivenciar práticas interdisciplinares, que não são novas.

A discussão sobre interdisciplinaridade surge na França e na Itália, juntamente com as reivindicações por mudanças estruturais no ensino. De acordo com Márquez[3], surge como crítica a uma educação "por migalhas", como meio de romper o encasulamento da Universidade e incorporá-la à vida uma vez que a torna inovadora e não mantenedora de tradições.

Trabalhar de maneira integrada requer que educandos e educadores *"aprendam a aprender"* e entendam o seu entorno social, criticando e compreendendo as inúmeras informações que chegam até eles cotidianamente. Serve também como meio para atingir uma formação profissional que extrapole o âmbito de um saber fechado e busque a polivalência como incentivo para uma visão mais ampla da realidade, o que induz professores e alunos a aprenderem a pesquisar. Requer também criar condição para uma educação permanente – o indivíduo deve adquirir a consciência da eterna necessidade de estar aprendendo.

Não podemos falar de interdisciplinaridade sem nos referirmos à Universidade, principal instância formada de profissionais em todas as áreas, inclusive na área da Educação. A interdisciplinaridade busca a superação da dicotomia Ensino-Pesquisa, ambas são ou deveriam ser atividades que se complementam e que favorecem a Extensão.

Atualmente, ganham cada vez mais corpo os debates sobre interdisciplinaridade, visando sempre o desenvolvimento de pesquisas inovadoras e criativas que incentivem o trabalho e a pesquisa interdisciplinar, colaborando para solucionar os problemas cada vez mais complexos da sociedade.

Muitas destas pesquisas, dadas a sua validade, incorporaram-se às estruturas institucionais, aos novos desafios do ensino, às relações da escola com a comunidade, à necessidade de formar cada vez mais pesquisadores, buscando aplicabilidade para o conhecimento científico e trazendo-o para mais próximo da sociedade. Nesse sentido:

> A necessidade da interdisciplinaridade não provém apenas das deficiências do conhecimento científico ou da organização histórica de seu fomento, mas, sobretudo da realidade como tal. A própria multiplicação das disciplinas no decorrer dos tempos atesta o reconhecimento acadêmico de que não é viável o sábio universal, como alguma vez se pretendia. (Demo, 1997, p.101)

Um argumento pertinente em defesa da interdisciplinaridade seria o de facilitar a compreensão do mundo em que vivemos e ajudar a enfrentar os problemas do cotidiano e do futuro. Pierre Weil[4] assim se expressa a este respeito: "Felizmente, uma nova consciência está se estabelecendo no espírito de grande parte das pessoas. Ela inspira outra maneira de ver as coisas [...]. Trata-se de um momento de síntese, integração e globalização. Nesta fase, a humanidade é chamada a colar as partes que ela mesma separou nos cinco séculos em que se submeteu à ditadura da razão. "

[3] Dr. Angel Diego Márquez, assessor da Unesco. Informação oral. Palestra proferida na Faculdade de Educação da USP.

[4] Pierre Weil, a arte de viver em paz, Unesco, 1990.

Para Fazenda (1996) a possibilidade de situar-se no mundo de hoje, de compreender e criticar as informações que nos agridem, de "colar as partes" só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas. A abertura provocada por esse diálogo entre as disciplinas só poderia ocorrer sob uma atitude interdisciplinar porque o isolamento ou a justaposição que a multidisciplinaridade provoca leva à manutenção do status quo existente.

A metodologia do trabalho interdisciplinar implica em integração de conteúdos, em passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento, em superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências. Implica também em ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida e não somente através de componentes curriculares específicos, isolados e fragmentados.

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e da comunidade e que, na teoria positivista, sempre foi compartimentada e fragmentada.

O conceito de interdisciplinaridade chegou ao final do século vinte com a mesma conotação positiva do início do século, isto é, como forma (método) de buscar, nas ciências, um conhecimento integral e totalizante do mundo frente à fragmentação do saber, e na educação, como estratégia cooperativa de trabalho para substituir procedimentos individualistas.

Os estudos e as pesquisas sobre interdisciplinaridade neste século apontam a prática como elemento fundamental ao processo de mudança. Prática que requer mudar concepções, romper paradigmas, assumir novos desafios impostos pelo mundo do trabalho. Prática que requer também a aquisição de novas competências para tornar o trabalho docente coletivo e eficiente.

3. Trabalho coletivo: Essencial às práticas interdisciplinares

Atuar de forma interdisciplinar requer como já registramos anteriormente, valorizar o trabalho coletivo que vem sendo resgatado em processos sociais os mais diversos. Nos processos educativos, o professor ainda permanece isolado no "*santuário da sala de aula*". Se esse isolamento dá a ele uma dose de autonomia, por outro lado o relega às suas próprias limitações de formação, percepção e de criatividade.

O trabalho coletivo, essencial às práticas interdisciplinares, proporciona estabelecimento de relações, invenção de soluções e desenvolvimento de um novo olhar sobre a prática. Exige troca, diálogo, parceria e cooperativismo entre os profissionais que implementam práticas interdisciplinares.

O trabalho coletivo não deve ser deixado simplesmente a cargo da iniciativa do professor nem deve ser simplesmente proposto aos alunos. Trabalhar coletivamente ainda é um desafio para todos os que foram formados em uma sociedade individualista, marcada pela educação tradicional. Por isso, o trabalho coletivo deve ser responsabilidade não somente dos professores, mas das instituições de ensino, que devem cuidar para que o mesmo aconteça.

Nesta perspectiva de trabalhar coletivamente em vistas de práticas interdisciplinares, os professores devem ser incentivados para elaborar planejamentos coletivos, compartilhar suas aulas com os colegas e analisá-las conjuntamente, realizando avaliações coletivas do desenvolvimento dos alunos, propondo atividades extra-classes que possam ser realizadas conjuntamente. Constatamos também a importância de orientar reuniões de trabalho para que sejam produtivas e não se percam em comentários isolados, dando visibilidade às metas definidas e assegurando oportunidades periódicas de avaliação do alcance de tais metas, dos entraves e dos meios de sua superação.

4. Projetos: Possibilidade da ruptura da fragmentação do conhecimento

A interdisciplinaridade pode ser entendida como "a tentativa voluntária de integração de diferentes ciências com o objetivo de conhecimento comum. (Asensio apud Hernandes, p.53)[5].

Em qualquer modalidade de ensino é possível vivenciar o trabalho interdisciplinar desde que o professorado se articule e procure fazer com que os educandos descubram a relação dos componentes curriculares entre si. O propósito desse enfoque é oferecer uma resposta à necessidade de mostrar e ensinar aos alunos a unidade do saber. Deseja-se alcançar isso a partir da contribuição de diferentes componentes curriculares que podem ser articulados em torno de um tema gerador.

Um dos objetivos que se pretende atingir é a integração entre esses componentes curriculares e os diferentes saberes das diversas áreas do conhecimento. Desta maneira espera-se que a integração ocorra por parte de todos os participantes do processo ensino-aprendizagem e não que as diferentes disciplinas ministradas de maneira compartimentada, embora tratando superficialmente da mesma temática, sirvam de subsídios para que cada aluno realize sua própria integração. Esta integração pretende agir como complementaridade dos diferentes componentes curriculares, já que demonstra aos alunos as possíveis inter-relações neles existentes.

Um fator essencial ao trabalho interdisciplinar é a possibilidade de acesso à pesquisa. Espera-se que o aluno, percebendo as relações existentes entre os componentes curriculares, motive-se para buscar novos conhecimentos sobre um tema, problema ou questão, recebendo a orientação de vários professores sobre uma temática única.

Uma das possibilidades do trabalho interdisciplinar é pautar as ações educativas através de Projetos. Projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vistas a alcançar um ou mais fins. No campo da educação, clássicos como Dewey e Freinet já apontavam, há muito tempo, para o valor educativo de atividades de caráter globalizante por sua vinculação com o mundo real. Os Projetos, obviamente, não podem ser caracterizados como a panacéia que vai resolver todos os males da fragmentação do conhecimento, mas podem contribuir para minimizar esta fragmentação.

Além do exposto acima, o trabalho por projetos favorece a passagem de uma ação empírica para uma ação planejada e explicitamente fundamentada, assim como atende aos princípios de autonomia, de participação democrática, organização, unidade e co-

[5] Fernando Hernandez, a Organização do Currículo por Projetos de Trabalho, p.53

erência de ação, permitindo o acompanhamento e a avaliação sistemáticas da prática, facilitando a comunicação e a socialização dos problemas e dos resultados, incentivando a participação, a criatividade e a iniciativa. Dessa maneira, instaura-se a co-participação e cresce a responsabilidade dos membros da escola sobre o seu fazer educativo.

Para Nogueira(1998)[6]

> Os Projetos, na realidade, são verdadeiras fontes de criação. Que passam sem dúvidas por processos de pesquisa, aprofundamento, análise, depuração e criação de novas hipóteses, colocando em prova a todo o momento as diferentes potencialidades dos elementos do grupo, assim como as limitações. Tal amplitude, neste processo, faz que os alunos busquem cada vez mais informações, materiais, detalhamentos etc., fontes estas de constantes estímulos no desenrolar do desenvolvimento de suas competências.

Podem-se propiciar aos alunos, novos estímulos por meio das experiências e vivências decorrentes de projetos e, por conseqüência, existe também a possibilidade de trabalhar o processo de meta-cognição, no qual o educando irá analisar a sua maneira de pensar, refletindo e descobrindo quais os mecanismos utilizados neste processo de pesquisa, de vivência e de descobertas.

Nos dizeres de Nogueira (2001)[7]

> Um projeto não precisa ser desconecto da programação acadêmica. Ele pode e deve ser programado e proposto juntamente com os alunos, de tal forma a intensificar o processo de aprendizagem dos conteúdos e, principalmente, possibilitar diversificação de ações, formas e vivências que venham ainda propiciar uma amplitude de desenvolvimento das diferentes competências.

Percebemos, nos dizeres acima, que os projetos não são uma "proposta à parte", mas partem da realidade dos alunos, dos interesses deles, do conteúdo programático trabalhado pelo professor, que pode tornar as suas aulas mais atraentes, proveitosas e prazerosas.

O campo da educação vem reconstruindo e ressignificando as diferentes concepções acerca dos Projetos. Passamos, a seguir, a apresentar, em linhas gerais, o que vem a ser, no cotidiano dos processos educativos, o tal método ou Pedagogia de Projetos, suas virtualidades e alguns de seus prováveis limites.

Segundo alguns teóricos, podemos nos reportar em termos de Método ou de Pedagogia de Projetos. O que muda, entre um e outro, é a abrangência da implantação da metodologia, podendo chegar a uma mudança total na orientação filosófico-pedagógica da escola. O Método de Projetos pode ser implementado numa escola tradicional ou inovadora, como mais uma técnica de ensino utilizada periodicamente, conjugado com outros procedimentos, ou pode ser o procedimento principal, o eixo condutor da pedagogia da escola. No final das contas, o que definirá a pedagogia da escola será o conjunto de seus objetivos e propostas que orientará, na prática, o tipo de educação que estará sendo oferecida aos alunos em vistas da concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação que a escola valoriza.

Dessa maneira, quando falamos em Pedagogia de Projetos, estamos nos referindo a uma lógica educativa bastante diferenciada do que vem ocorrendo na maioria dos processos edu-

[6] Nilbo Ribeiro Nogueira, Interdisciplinaridade Aplicada , p. 38.

[7] Nilbo Ribeiro Nogueira. Pedagogia dos Projetos: Uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Inteligências Múltiplas, p.94.

cacionais. Mudar a lógica educativa significa romper com tradições e a Pedagogia de Projetos apresenta diversas propostas de ruptura: romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, com a fragmentação dos conteúdos em componentes curriculares, com o protagonismo do professor nas atividades educativas, romper com o ensino individualizado e com a avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados e voltadas exclusivamente para selecionar os alunos dignos de certificação, dentre outras práticas individualistas e tradicionais que ainda permeiam os processos educativos.

A idéia central da Pedagogia de Projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprende algo abstrato ou fragmentado. O aluno que compreende o valor do que está aprendendo, desenvolve uma postura indispensável: a necessidade de aprendizagem, a busca por extrapolar os limites da sala de aula e ir pesquisar para complementar cada vez mais os conhecimentos já adquiridos.

Assim, os professores devem planejar as atividades educativas a partir de propostas de desenvolvimento de projetos que possam estimular o ensino e a pesquisa. Os conteúdos devem ser explorados não mais a partir de uma organização prévia, seqüenciada e controlada pelo professor, mas devem ser pesquisados e incorporados à medida que forem demandados pela realização dos projetos. Isso exige do professor um acompanhamento cuidadoso dos projetos dos alunos, de modo a prover os conhecimentos necessários tanto aos conteúdos disciplinares (saber), quanto ao domínio de métodos e técnicas diversos (Saber fazer) e de competências relativas à vida social e à subjetividade (saber ser/saber conviver).

Para implementar práticas interdisciplinares, faz-se necessário o professor se despojar de seu pretenso saber, ousar ser um eterno pesquisador, apaixonar-se cada vez mais pela educação encantar seus alunos para a beleza de descobrir e se maravilhar com o mundo. Afinal,

> está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar deveras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a auto-estima de cada pessoa envolvida, além do fato de que a privação da educação representa sem dúvida, na sociedade do conhecimento na qual já entramos, uma verdadeira causa mortis. (Assmann, 1996, p.37)

Torna-se, portanto, necessário romper as barreiras do tradicionalismo pedagógico, fazendo com que o novo fazer pedagógico aconteça, marcado pela capacidade de educadores e educandos, sujeitos históricos, compreenderem profundamente a realidade na qual estão inseridos viabilizando transformá-la de maneira criativa. Assim sendo, a multidisciplinaridade deve dar lugar à interdisciplinaridade, a fragmentação deve ser substituída pelo resgate da "inteireza do ser e do saber". Os educadores precisam ousar e inovar tanto na dimensão pedagógica quanto na dimensão política de suas ações!

Referências

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

ASSMANN, Hugo**. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANIATO, Rodolfo. **Com Ciência na Educação**. São Paulo, Papirus, 1.989

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:MEC: UNESCO, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade, História, teoria e Pesquisa.** 6. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____.**Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia**? 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Interdisciplinaridade um projeto em parceria**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____ . **A questão da Interdisciplinaridade no Ensino. Educação & Sociedade** n° 27. Setembro/ 1.987, p.114.

FREITAS, Luis Carlos de**. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2001. 25-50.

GOULART, Íris Barbosa (Org). **A Educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1.995.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato.** Traduzido por Ernani F. da Fonseca Rosa.- 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul (ArtMed), 2000.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). **Interdisciplinaridade para além da Filosofia do sujeito**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago.

_____. **As paixões da ciência**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

MARIN, Alda Junqueira. **Propondo um novo paradigma para formar professores**

a partir das dificuldades e necessidades nessa área. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos-SP: UFSCar, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 4. ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOGUEIRA, Adriano (Org.) **Contribuições da Interdisciplinaridade para a Ciência, para a educação, para o trabalho sindical.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1.994.

NOGUEIRA, Nilbo. **Interdisciplinaridade Aplicada.** 4.ed. São Paulo: Érica, 1998.

_____. **Pedagogia dos Projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências.** São Paulo: Érica, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A.I.Pérez.**Compreender e transformar o ensino.** Traduzido por Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul (ArtMed), 2000.

SILVA, Luis Heron da. **Século XXI: Qual conhecimento? Qual Currículo?** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

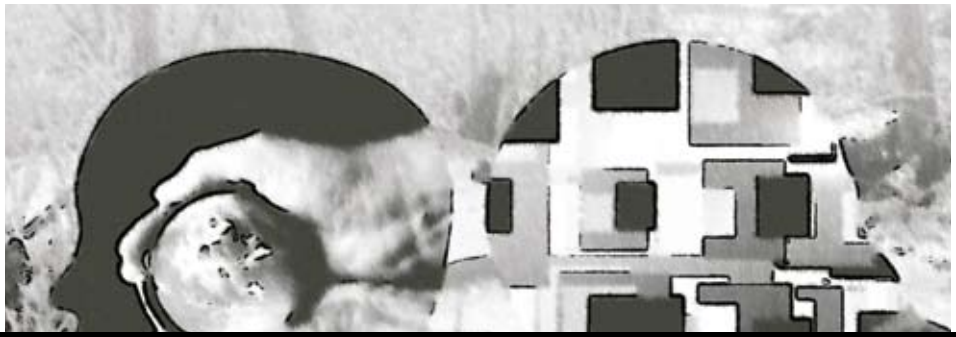
SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WEIL, Pierre. **A mudança de sentido e o sentido da mudança.** Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1985.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa-como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007



PRINCÍPIOS DA COGNIÇÃO SITUADA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA: UMA REFERÊNCIA

Raquel Gomes de Oliveira[1]

RESUMO

Este artigo objetiva esclarecer princípios da Cognição Situada enquanto uma teoria de aprendizagem. Para tanto, toma a formação inicial de professores e especificamente o Estágio Curricular Supervisionado como espaços nos quais tais princípios foram considerados e analisados em vista das demandas educacionais atuais tanto da perspectiva de formação na esfera universitária quanto na escola.

Palavras-chave: Cognição Situada. Formação de Professores e Estágio Supervisionado.

Introdução

No Brasil, a historicidade do Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas confunde-se com a própria história da temática Formação Inicial de Professores.

Diferentes procedimentos para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado surgiram em épocas e lugares distintos, no entanto, traziam em si a característica de subentenderem concepções sobre a formação inicial de professores, sobre saberes docentes e principalmente sobre a própria natureza de Estágio que se buscaria realizar .

Um desses procedimentos encerrou o modelo canônico de desenvolvimento de horas do Estágio definidas pela tríade observação-participação-regência, encontrada atualmente na carga horária prática em grande parte dos cursos de licenciatura.

À medida que as ações de observar, participar e reger aulas, impreterivelmente nesta seqüência, foram se distanciando das demandas escolares e das projeções destas demandas nos cursos de formação inicial de professores, o Estágio passou a ser, quando analisado e refletido, sob o ponto de vista de um eixo que articulasse e unisse teoria e prática, um campo de conflitos e de necessidades de superações. (Almeida, 1995; Piconez, 1991 e Pimenta, 2002).

---

[1] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora de Matemática da rede estadual paulista. Professora do Departamento de Educação da UNESP de Presidente Prudente-SP.

As atuais Diretrizes Curriculares (Resolução CNE/CP 01/2002) para a formação inicial de professores que atuarão na Educação Básica propõem para a carga horária prática dessa formação ações nas quais observar, participar e reger aulas já não mais se efetivam no Estágio Supervisionado. Ao contrário, nessas diretrizes é possível identificar a natureza do Estágio Supervisionado enquanto articuladora de saberes concebidos tanto na Universidade como na Escola, além da concepção de Escola sempre vinculada à comunidade à que pertence.

Portanto, tomar princípios da Cognição Situada para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado encontra referências históricas e legais e, também supõe entendimentos e necessidades quanto às duas instâncias de formação inicial do professor: escola e universidade.

É pertinente então que se busque na situação de Estágio a oportunidade para os futuros professores terem uma inserção significativamente positiva na escola, com expectativas de construir saberes da docência e conseqüentemente demonstrar competências para tal a partir do ambiente escolar, concebido enquanto uma comunidade, precisamente sob as referências de sucessos e fracassos que lá são produzidos.

Enfim, buscar com a escola, com as pessoas que estão realmente envolvidas com princípios e ideais de Educação, não mais prescritiva, mas em essência autônoma, libertadora e, portanto democrática, uma cooperação formalizada entre Universidade e Escola, levou a entender e aceitar que o desenvolvimento das horas de Estágio Supervisionado poderia não se prender ao modelo canônico de Estágio, caracterizado historicamente pelas ações de observação, participação e regência realizadas pelo estagiário e testemunhadas por alunos e professores das escolas.

Nesse sentido, os princípios da Cognição Situada apontados por Rogoff (1984), Brown et al. (1989), Lave e Wenger (1991), entre outros e a possibilidade de entender a aprendizagem no sentido de Sfard (1998), mostraram-se enquanto opções em que fundamentalmente o desenvolvimento do Estágio Supervisionado considerou os professores que estão nas escolas como profissionais capazes de também produzirem saberes sobre suas práticas e de compartilhá-los. Além de permitir que os estagiários, futuros professores, tivessem suas primeiras experiências de ensino, enquanto docentes, contextualizadas no ambiente escolar. (Oliveira, 2006).

1. Metáforas para a aprendizagem: um prefácio à Cognição Situada

Considerar ou não os contextos em que a aprendizagem de algo ocorre leva a refletir sobre a natureza da aprendizagem em questão. Aprendizagem independente do contexto em que ocorre supõe entendimentos e práticas escolares nos quais o saber e o fazer são desvinculados, ao menos conscientemente.

Sfard (1998) explica que, sob o ponto de vista de independência entre aprendizagem e contexto, reside uma das diferentes metáforas para a aprendizagem, que há tempos antecedeu a metáfora da participação: a metáfora da aquisição.

Na metáfora da aquisição, desde o Cognitivismo ao Sócio-Interacionismo, o significado de aprender está estritamente ligado à aquisição, à obtenção de algo.

> Desde o início da civilização, a aprendizagem humana é concebida como uma aquisição de algo. Assim, o Dicionário *Collins English* define a aprendizagem como "o ato de obter conhecimento". Desde a época de Piaget e Vygotski, o desenvolvimento do conhecimento no processo de aprendizagem foi analisado em termos de desenvolvimento conceitual. [...] A linguagem da "aquisição do conhecimento" e do "desenvolvimento conceitual" faz-nos pensar sobre a mente humana como um *container* a ser enchido com certos materiais e sobre o aprendiz enquanto tornando-se um proprietário destes materiais. (SFARD, 1998, p. 5).

Aprendizagem, sob o ponto de vista da aquisição, tanto no sentido coletivo para o individual, como em sentido contrário, é obtenção e posse de ferramentas de ação e de modos de agir que podem ser transferidos a outras situações. Existem características da metáfora da aquisição, oriundas do entendimento nela existente de mente e aprendiz, além de "palavras chave" que organizam sua estrutura. Por exemplo: conhecimento, conceito, idéia, noção, esquema, significado, sentido, entre outros.

Para a metáfora da aquisição, supõe-se que a escola tenha mesmo o papel central de "transmitir os saberes", considerados válidos e acumulados pela humanidade para parte da humanidade.

Brown (1989) afirma que a preocupação principal da escola, parece ser, a transferência de um saber absoluto, caracterizado pelo carregar de conceitos formais descontextualizados.

Por outro lado, argumentações contrárias a suposições e defesas sobre a descontextualização do saber procuram definir a aprendizagem e o conhecimento geral em termos de suas naturezas. São argumentações que defendem que tanto um quanto outro não estão submersos nos contextos para serem abstraídos pelo aprendiz.

Em um referencial de aprendizagem que se apóia na Cognição Situada ou em uma metáfora da participação, aprender e conhecer confundem-se com a própria participação e vivência situadas nos contextos: "Situações poderiam ser ditas como co-produtoras de conhecimento através de atividade. Aprendizagem e cognição, é agora possível defender, são fundamentalmente situadas". (Brown et al. 1989, p. 32).

Designar por situada a cognição implica concepção e defesa de que a aprendizagem está sempre vinculada às atividades, que são passíveis de significações, representações e sentidos dos mais variados tipos, nas mais diversas culturas. Brown et al. (1989) definem essas atividades como atividades autênticas ou práticas ordinárias. Por exemplo, o trabalho de Miller e Gildea (1987), apud Brown et al., 1989, sobre a aprendizagem de palavras ou vocábulos aponta que aprender o significado de novas palavras tendo como método a pesquisa das mesmas no dicionário é muito ineficaz quando se compara com o aprender das mesmas palavras por situações cotidianas em que as mesmas fazem parte da interpretação do texto ou contexto como um todo. Isto leva a entender que as palavras não se definem por si mesmas, fazem parte de um contexto que tem como característica principal as negociações sociais. No entender de Barwise e Perry (1983), citados por Brown et. al (1989), todas as palavras são, no mínimo, parcialmente indexadas. Portanto, nesta interpretação, o significado das palavras tem a ver com as situações nas quais foram originadas e são utilizadas.

De modo geral, para a Cognição Situada, enquanto um referencial de explicações sobre a origem e a natureza da aprendizagem, o conhecimento conceitual se estabelece fundamentalmente na condição de ferramenta de ação e para ação. Ferramenta esta gerada em um contexto ou comunidade, portanto sendo útil e legitimada apenas dentro de um ou outro. Aprender é o resultado de um processo de enculturação, em que atividade, conceito e cultua são indissociáveis.

A aprendizagem sob participação torna sem sentido o ensino por regras e definições alocadas quanto a um contexto de significações, que é o que freqüentemente acontece nas práticas escolares de ensino. Conceber as atividades cognitivas como circunstanciais, como vem sendo a atitude de psicólogos, educadores, antropólogos remete, como já visto, à necessidade de atrelar o contexto para o desenvolvimento e explicações sobre a capacidade das pessoas para saber e saber fazer e para aprender a saber fazer.

Discutida especificamente por Lave e Wenger (1991), a Cognição Situada remete necessariamente ao processo denominado de Participação Periférica Legítima (PPL).

Na Participação Periférica Legítima, o ponto de partida para a aprendizagem não se identifica propriamente com a aprendizagem, mas sim com a participação social em um determinado grupo. Grupo, que não se restringe ao conceito de vizinhança, de proximidade física, de ser o continente de determinados saberes, práticas e relações.

A descrição do processo de Participação Periférica Legítima e de como este acaba possibilitando uma aprendizagem situada é encontrada nas experiências sobre aprendizagens em comunidades, chamadas de comunidades de prática2, precisamente na relação entre peritos e novatos ou entre mestres e aprendizes3. Nesta descrição Lave e Wenger (1991) concretizam as fundamentações, os pressupostos e os funcionamentos de uma atividade situada. A natureza da aprendizagem é de caráter relacional entre o aprendiz, o objeto de conhecimento e o contexto onde ocorre a aprendizagem.

Para a Cognição Situada, o aprendiz não é um receptor passivo do conhecimento que está no mundo e muito menos constrói conhecimento centrado em si, distante das situações que o rodeiam. Ao contrário, o aprendiz, ao engajar-se em uma comunidade de prática, age sobre as situações e com as situações: participa, constrói e é construído. Quanto às críticas sobre as particularidades e limitações das situações ou tarefas enquanto indispensáveis à aprendizagem, Lave e Wenger, 1991, afirmam que:

> O primeiro ponto a considerar é que eventualmente o tão chamado conhecimento geral apenas tem sentido e poder em circunstâncias específicas. A generalidade é freqüentemente associada a representações abstratas, a descontextualização. Mas representações abstratas são significativas a menos que possam tornar-se específicas em uma dada situação. Assim, a formação ou aquisição de um princípio abstrato é em si um evento específico, em circunstâncias específicas. Saber uma regra geral de modo algum assegura a capacidade de generalizá-la em situações específicas nas quais a mesma seja relevante. (LAVE E WENGER, 1991, p. 34).

Generalizar qualquer forma de conhecimento,"...reside no poder para renegociar o significado do passado e do futuro quando da construção do significado das circunstâncias presentes". (Lave e Wenger, 1991, p. 34).

A partir destas considerações, a aprendizagem ou cognição situada é assim denominada por, no mínimo, três aspectos:

1°) é situada porque diz respeito a pensamentos e ações das pessoas dados em um espaço, em um tempo;

[2] Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, sobretudo em uma relação tangencial e de envolvimento com outras comunidades de prática. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, no mínimo porque esta fornece o suporte de interpretação necessário para dar sentido a sua tradição. (LAVE e WENGER, 1991, p. 98).

[3] Lave e Wenger (1991) encontraram os pressupostos de Cognição Situada especificamente em 5 grupos: parteiras indígenas mexicanas, marinheiros norte-americanos, alfaiates africanos, açougueiros e alcoólatras abstêmios.

2º) é situada porque diz respeito à práticas sociais, que subentendem a participação e envolvimento de outras pessoas;
3º) é situada porque é sempre atrelada a contextos sociais, que são fontes de significados e de significações.

Subentende-se, deste modo, que primeiro há uma aprendizagem sob um processo que se denomina Participação Periférica Legítima e que à medida que essa aprendizagem evolui, através da plena participação nas práticas socioculturais da comunidade, acaba-se tendo a convergência para o centro da mesma. Lave e Wenger (1991) postulam que de maneira alguma a passagem da participação inicial ou periférica para uma "plena participação" na comunidade é linear. Este caminho ou mudança de posição dentro da comunidade, que se identifica com a construção da identidade dentro de uma comunidade de prática é próprio de um modelo em espiral.

2. Cognição Situada e Estágio Supervisionado na Licenciatura: aprender participando

Para Lave e Wenger (1991) as intenções de uma pessoa para aprender têm empenho na própria dinâmica sociocultural da comunidade em que está entrando e o resultado da aprendizagem é configurado pelo processo, de natureza evolutiva, de se tornar um participante pleno daquela comunidade. Esse processo social pressupõe e implica aprendizagem de habilidades especiais, não ocorrendo de forma linear, fazendo existir ações de avanços e reelaborações sobre o que foi realizado, tanto por parte do experiente quanto do novato.

Passar da condição de novato, de recém-chegado, em uma comunidade, à condição de perito em uma situação particular, sobretudo pelo engajamento em atividades reais é o núcleo do processo de aprendizagem. Todavia, a afirmação de Lave e Wenger sobre o caráter voluntário e o desejo de construção de identidade, de se identificar, por parte do aprendiz, quando este participa de uma comunidade de prática é criticada por Lerman (1998), apud Matos (1999), quando se tenta caracterizar a escola enquanto uma comunidade de prática. Para ele, a posição ocupada pelos alunos, não existem práticas voluntárias, como em outras comunidades (alfaiates, parteiras, alcoólicos abstêmios, açougueiros e marinheiros), citadas por Lave e Wenger (1991), nas quais as pessoas, por si, querem "tornar-se algo". Já Matos (1999) afirma que "...este distanciamento entre o que é a prática escolar e outras práticas (como por exemplo a dos matemáticos) e outros locais de trabalho (como por exemplo o dos aprendizes de alfaiate referidos por Lave) é que gera (e constitui) um espaço no qual existe contestação daquilo que tem lugar nas escolas." (Matos, 1999, p.70).

Apesar das contestações é possível identificar em situações escolares contemporâneas características de uma comunidade de prática, bem como de participação periférica legítima junto às mesmas.

Se da perspectiva dos alunos, considera-se que nem todos estejam na escola voluntariamente, condição necessária para a Participação Periférica Legítima em uma comunidade de prática, aos professores da Educação Básica, enquanto profissionais, o estar e o ir

para a escola exigem predisposições voluntárias, o mesmo ocorrendo com os estagiários, futuros professores.

É bem possível que nestas predisposições resida uma das explicações para o fato de haver por um lado, a uma auto-regulação dos professores no sentido de refletir e evoluir na carreira profissional, o que inclui a auto avaliação de desempenho enquanto professor, a necessidade de formação continuada e progressão funcional em termos de carreira e, por outro lado, a estagnação na carreira docente e até mesmo o abandono da mesma.

Como visto na introdução deste artigo, a aprendizagem enquanto processo de enculturação em uma comunidade de prática pode oferecer outras características à relação mestre-aprendiz, coadunando com diretrizes brasileiras para a formação de professores da Educação Básica.

Negar a configuração historicamente estabelecida para a formação inicial de professores, segundo a qual a universidade é a única responsável por esta formação e a escola é o lugar apenas de aplicação do que foi aprendido nos Cursos de Licenciatura, e muitas vezes apenas nas matérias pedagógicas da grade curricular dos referidos cursos, ao menos quanto ao Estágio Supervisionado, propõe outras concepções para a aprendizagem inicial da profissão professor. Os estagiários, futuros professores, não são mais reconhecidos como veículos de orientações previamente prescritas quanto às situações de sala de aula.

Reconhecer no professor da Educação Básica um produtor de conhecimento, educacionalmente válido, estabelece outros princípios para a inserção e participação do futuro professor na escola, que não mais se justificam apenas por um trabalho de observação e crítica, feitas por este, com critérios de validade de cunho apenas universitários, e isto quando existem critérios que possam assim ser designados.

Conceber a escola, enquanto uma comunidade de prática, para a positiva inserção dos futuros professores na mesma, é negar princípios de aprendizagem profissional apenas por observação e imitação, sendo um destes princípios identificado com a expressão: "Quem não sabe, ao observar quem sabe, irá assim aprender". É possível afirmar que a escola, em termos de uma comunidade de prática é um sistema de relações sustentando uma plataforma de desenvolvimento para a iniciação profissional na licenciatura, muito diferente do que se concebeu historicamente para formação de professores.

A Cognição Situada, enquanto uma teoria de aprendizagem, com referências para a formação inicial de professores, subentende reelaborações e, portanto outra compreensão para o conceito de aprendizagem. Se aprender não é interpretação de experiências à luz de estruturas conceituais previamente existentes a fim de ampliar um conhecimento então aprender se atrela a atividades, situações e contextos nos quais as pessoas se envolvem.

> A idéia que nós consideramos chave e que se deduz de todo o anterior é que o conhecimento deveria ser aprendido em contextos que sejam significativos para o próprio programa de formação e para os estudantes. (GARCIA BLANCO, 2000, p. 57).

Desta maneira, aceitar para a formação de professores os princípios da Cognição Situada, para Garcia Blanco (2000), apresenta implicações, tanto para o programa de formação dos professores (o Projeto Pedagógico das Licenciaturas), no que se refere aos conteúdos, como também para as escolhas metodológicas.

> Em relação à metodologia, os programas de formação devem articular-se através da prática e mediante tarefas-atividades nas quais se possa compartilhar, negociar, discutir, etc. os significados gerados pessoalmente. A atividade passa a ser o centro do processo de aprendizagem, considerada como uma forma de compreender o próprio contexto no qual se origina. (GARCIA BLANCO, 2000, p. 60).

Frente a estas considerações, como oportunizar o desenvolvimento da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado que coadune com os princípios e conceitos derivados da Cognição Situada frente às estruturas e funcionamentos das escolas?

Possivelmente, no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, o futuro professor entrará em contato ferramentas conceituais do ambiente escolar e suas utilizações na prática cotidiana. Logo, inserir-se na escola, de modo positivo, tanto para a mesma, quanto para a universidade, é comprometer-se com o sistema de valores e de elementos daquela comunidade escolar, o que não significa que as ações se apresentam unicamente como adaptativas já que, para Lave e Wenger (1991), a transformação ocorre tanto para o indivíduo, como para a comunidade.

Em uma aula de Matemática, as atitudes do professor experiente, juntamente com o futuro professor, na condição de estagiário, não resultam do desenvolvimento de ações, externamente planejadas e significadas, para posteriormente serem aplicadas. Mestre e aprendiz deixam de ser, respectivamente, transmissores e receptores de prescrições e de proposições historicamente construídas. Contrariamente a isto, quando se relacionam, mestre e aprendiz apontam para uma relação, em situação de sala de aula e a partir desta, derivada de diversas naturezas de reflexão e investigação dos acontecimentos daquela sala de aula regulando pensamentos e ações.

Um dos princípios da Cognição Situada se identifica com a relatividade no relacionamento mestre-aprendiz. Nesta relação, não se considera o mestre como o único no papel de ensinar e o novato ou iniciante como o único no papel de aprender: ambos aprendem, ambos ensinam. Pois se é certo que o mestre tem muito a ensinar, a vontade de aprender do novato, as situações contextualizadas de aprendizagem, carregadas de sentidos, significações e simbolizações próprias de cada profissão, proporcionadas também pela própria relação entre os dois, são relevantes para os dois. Além disso, a relação mestre-aprendiz é sustentada, ao mesmo tempo pelo contexto e pelo objeto da relação (um conteúdo, um problema a ser resolvido, uma pesquisa temática, uma tarefa, uma atividade...), em outras palavras, uma vivência.

García Blanco (2000) esclarece que é possível aos programas de formação de professores se articularem através de tarefas/atividades gerando comunidades de aprendizes que proporcionem entornos destas aprendizagens. Entornos entendidos por espaços de problematizações, isto é, espaços para ação-reflexão-ação... sobre conhecimento de Matemática e sobre Matemática, conhecimento curricular e conhecimento de aprendizagens de noções Matemáticas: conhecimentos considerados fundamentais para o ensino da Matemática escolar.

Analisando o planejamento, desenvolvimento e avaliação de parte das horas de Estágio Supervisionado, enquanto uma parceria entre escola e universidade, que procurou considerar os pressupostos da Cognição Situada, Oliveira (2006) aponta que, especificamente, aos estagiários, futuros professores de Matemática, coube:

- confrontar crenças e experiências prévias, próprias e alheias, sobre o processo de ensino-aprendizagem de Matemática na escola ao dar e reelaborar significados e sentidos para a situações vivenciadas;

- aprender sobre a profissão docente com professores experientes através de co-operação que pressupôs trocas, partilhas, concessões, mudanças de perspectivas;
- iniciar o processo de identidade com a docência enquanto profissão;
- participar da comunidade escolar não apenas em sentido adaptativo, mas sobretudo de renovação, de construção e reconstrução, de mudanças, pressupondo etapas da Participação Periférica Legítima, no sentido de Lave e Wenger (1991).

Para Sfard (1998) optar por uma ou outra metáfora da aprendizagem não é pertinente, pois esta escolha é considerada uma atitude perigosa e ineficaz para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos escolares. Desta maneira, participar ganha significado e sentido quando se procura algo e a participação é sobre algo, instaurando, deste modo, uma relação dialética entre obter e participar.

Características do Estágio Supervisionado, encontradas em Oliveira (2006), procuraram responder às demandas da escola contemporânea quando do desenvolvimento deste, pois buscaram superar ações de observar, participar e reger aulas, além de considerar os saberes dos professores que estão nas escolas para a formação inicial de futuros professores. Nesse sentido, apontam os princípios da Cognição Situada enquanto importantes e válidas referências para a formação inicial de professores.

Princípios da Cognição Situada consideram a relevância da aprendizagem de saberes específicos, em situações especificas para a docência e convergem para o pensamento de Sfard (1998) sobre a necessidade de articulação entre concepções de aprendizagem, sejam estas designadas por metáforas ou não.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. In: **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n° 93, p. 22-31, Maio 1995.

BRASIL.MEC.CNE/CP. **Resolução n° 01 de 18 de Fevereiro de 2002.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/. Acesso em 20 de abril de 2004.

BROWN, J. S; COLLINS, A. & DUGUID, P. Situated Cognition and the Culture of Learning. In: **Educational Researcher,** 18, p. 32-42, 1989.

GARCIA BLANCO, Maria Mercedes. El Aprendizaje Del Estudiante para Profesor de Matemática desde la Naturaleza Situada de la Cognición: Implicaciones para la Formación Inicial de Maestros. En: CORRAL, C. Y ZURBANO, E. (Eds). **Propuestas Metodológicas y de Evaluación en la Formación Inicial de los Profesores del Área de Didáctica de la Matemática.** España: Universidad de Oviedo, 2000.

LAVE, Jean. e WENGER, Ettienne. **Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge University Press, 1991.

MATOS, João Filipe Lacerda. Aprendizagem e Prática Social. Contributos para a Construção de Ferramentas de Análise da Aprendizagem Matemática Escolar. In: PONTE, João

Pedro da e SERRAZINA, Lurdes (Orgs). **Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália.** Actas da Escola de Verão- 1999. Seção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. 1ª Edição, 2000.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de. **Estágio Supervisionado Participativo na Licenciatura em Matemática, Uma Parceria Escola-Universidade: respostas e questões.** São Paulo, SP: s.n, 2006. Tese de Doutorado não publicada.

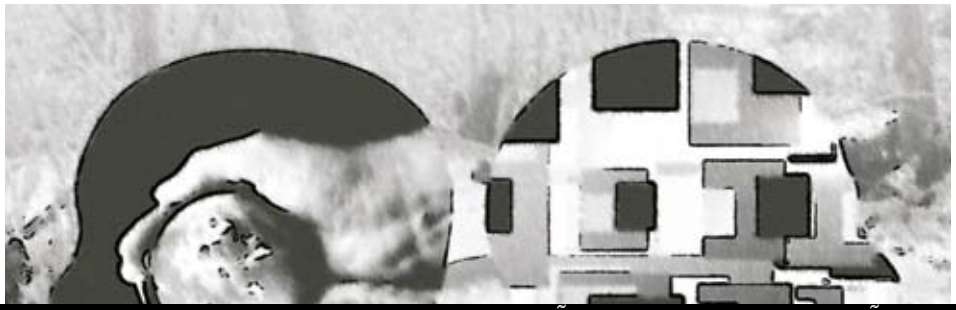
PICONEZ, Stela Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A Aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, Stela Bertholo. (Coord). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2002.

ROGOFF, Bárbara. Introduction: Thinking and Learning in Social Context. In: ROGOFF, Bárbara and LAVE, Jean. **Everyday Cognition. Its Development in Social Context.** Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1984.

SFARD, Anna. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. In: **Educational Researcher, vol. 27, nº 2,** p. 4 -13, 1998.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007



OS CAMINHOS DA HUMANIZAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO DISTRITO DE SAÚDE LESTE EM MANAUS-AM

Rosiane Pinheiro Palheta[1]

RESUMO

O artigo é uma tentativa de trazer à tona a discussão da implementação da Política Nacional de Humanização tomando como experiência empírica o Distrito de Saúde Leste no município de Manaus (DISA LESTE). A experiência deste distrito conta com uma participação significativa da categoria profissional dos assistentes sociais na construção dos dispositivos implantados nas unidades de saúde que fazem parte do distrito e na constituição do GTH (Grupo de Trabalho de Humanização), que foi implantado a partir de uma demanda da Secretaria Municipal de Saúde, a qual teve como base as discussões sobre a realidade e dinâmica do Distrito Leste. O Grupo de trabalho tem avançado em ações pedagógicas onde a participação envolve profissionais de vários setores e categorias profissionais, que tem como principal objetivo, capacitar os profissionais, assessorar as unidades de saúde que integram o distrito, além de, elaborar, implantar e executar projetos voltados à humanização da saúde, nos quais os Assistentes Sociais estão inseridos de forma contundente em todas as iniciativas de humanização existentes no Distrito de Saúde Leste de Manaus. Os resultados mostraram que é possível realizar uma ação pedagógica que desenvolver um trabalho de monitoramento a partir da sensibilização dos profissionais através de oficinas que envolvem dinâmicas e vivências que possibilitem entender os princípios e dispositivos da PNH- (Política Nacional de Humanização). Conclui-se que os objetivos desta política são convergentes com os princípios que regem a profissão do Assistente social, o que explica a considerável participação dos mesmos nas iniciativas de humanização em saúde.

Palavras-chave: Humanização. Saúde. Grupo de Trabalho de Humanização.

[1] Assistente Social, docente do curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco. Contato: 36154976. anypinheiro@hotmail.com.

Introdução

O principal objetivo do artigo é colocar em pauta a discussão sobre a implementação da Política Nacional de Humanização-PNH na esfera municipal tomando como experiência o Distrito de saúde Leste em Manaus capital do Amazonas. O caminho para alcançar tal objetivo, não pode prescindir de uma visita ao conceito de saúde ao longo da história recente do Sistema Único de Saúde bem como uma incursão necessária à idéia de humanização.

A questão da humanização em saúde, hoje contemplada nas ações de saúde do Sistema único de Saúde- SUS/Humanizasus, deveria ser algo inerente à prática dos profissionais que trabalham na rede de assistência à saúde. Entretanto, nota-se que no cotidiano dessas instituições a prática está distante do que preconiza a Lei n ° 8080/90 e da Política Nacional de humanização, que é uma resposta à exigência do que está estabelecido nessa lei e uma tentativa de materialização de seus princípios e diretrizes. No modelo tradicional de saúde, o que se privilegia é a doença em detrimento do sujeito, e essa visão, infelizmente é prevalecente no atendimento aos usuários que procuram os serviços das unidades de saúde de Manaus.

O trabalho resulta de uma experiência que vem sendo desenvolvida na rede de saúde na cidade de Manaus, onde os problemas vivenciados pela população usuária têm desdobramentos diretos na demanda que chega aos Assistentes Sociais que trabalham nas diversas unidades de saúde que compõem a rede de atenção básica desse município. Dentre as principais, estão aquelas que se referem à falta de informações adequadas quanto ao fluxo de atendimento da rede de serviços bem como as queixas de maus-tratos e falta de resolutividade, que em muitos casos, seria evitada se os usuários fossem ouvidos nas suas necessidades.

Diante de tais situações, a Secretaria Municipal de Saúde iniciou o processo de implementação da PNH no município de Manaus, o vem sendo desenvolvido, no caso no Distrito de Saúde Leste, de forma positiva no sentido que desencadear uma mudança no cotidiano do trabalho dos profissionais envolvidos e uma reflexão acerca dos serviços de saúde oferecidos à população através de momentos de encontros que possibilitam a troca, a socialização de conhecimentos e a valorização das subjetividades. O texto vem explicitar como tem sido a participação do Serviço Social no desenvolvimento de ações pedagógicas para a implementação de ações humanizadas neste distrito e a importância da valorização da subjetividade no andamento de ações de saúde.

O atendimento aos usuários que procuram os serviços de saúde tem sido fortemente marcado pelo tratamento descortês e pela falta de resolutividade das demandas específicas. Esses problemas têm sido associados a alguns problemas globais que se referem aos serviços de saúde no SUS. Tais problemas foram diagnosticados pelo próprio Ministério da Saúde que reconhece os problemas enfrentados na atenção e gestão dentre os principais destaca: a fragmentação do processo de trabalho e das relações entre os diferentes profissionais que trabalham na rede e a fragmentação da rede assistencial, o que tem dificultado o fluxo do atendimento e a complementaridade entre referência e contra-referência; precária interação nas equipes e despreparo para lidar com a dimensão subjetiva nas práticas de atenção, a burocratização e verticalização das ações, baixo investimento na qualificação dos trabalhadores, poucos dispositivos de fomento à co-gestão e à valorização e inclusão dos trabalhadores e usuários no processo de produção de saúde; direitos dos usuários não respeitados, formação dos trabalhadores da saúde distante do debate e da formulação da política pública de saúde; fragilidade do controle social dos processos de gestão do SUS e Modelo de atenção ainda centrado na relação queixa-conduta.

Todos os problemas elencados acima são entraves que a Política Nacional de Humanização- PNH vem tentar modificar com os dispositivos que precisam ser disseminados. O que acontece é que a operacionalização depende de vontade política, voluntariado e de um mínimo de recursos necessários para desenvolver projetos que tenham como objetivo a melhoria da atenção à saúde. No primeiro momento o artigo discorre rapidamente sobre a trajetória histórica do conceito de saúde, nela incluindo o conceito de humanização tomando como referência à construção conceitual do Ministério da Saúde e de alguns autores como Teixeira (2005). Em seguida, traçamos a trajetória da implementação da PNH no Distrito de Saúde Leste destacando a presença dos Assistentes Sociais envolvidos no Grupo de Trabalho de Humanização e sua contribuição no desenvolvimento de iniciativas que visem a melhoria dos serviços prestados aos usuários.

1. Saúde e humanização: Conceitos e práticas

Não podemos falar de política de humanização sem nos reportarmos ao Sistema Único de Saúde, contexto no qual se originou e se desenvolveu e onde sua base teórica e conceitual está fincada.

As ações de saúde do SUS estão circunscritas nas conquistas processadas no seio da sociedade civil e gestadas na década de 80, também chamada de a "Era da participação" e não sem razão, uma vez que graças à intensa participação da sociedade e dos trabalhadores de saúde, a Lei 8.080 foi aprovada desencadeando uma mudança significativa para a população em relação ao acesso aos serviços de saúde no Brasil.

Para a população o Sistema Único de Saúde (SUS) significou uma mudança substancial na medida em que as parcelas pauperizadas e que estavam excluídas do direito à saúde puderam ter acesso a estes serviços devido ao caráter universalista da política de saúde vigente. Apesar dos problemas, esse sistema tem avançado nas propostas de melhoria da atenção e da gestão em saúde.

A assistência à saúde esteve por muito tempo ligada à Previdência Social fazendo parte do seguro social brasileiro e dessa forma, só tinha acesso à saúde aquelas pessoas que estavam ligadas ao sistema formal de trabalho. *"As políticas de saúde no Brasil caracterizam-se pelo seu vínculo estreito com as políticas de Previdência social, sobretudo no que diz respeito à sua forma de financiamento"* (COHN, 2001:7).

O conceito de saúde foi ampliado e não mais se restringe a idéia de assistência médica, ao contrário, sinaliza para o sentido oposto. Buss (2003) ao falar de promoção[2] de saúde se reporta a uma das conceituações que estão disponíveis sobre saúde a qual consiste na idéia de que tais atividades são dirigidas à transformação do comportamento dos indivíduos localizando-os no contexto da família e da comunidade, nesse caso fugiriam ao âmbito da promoção da saúde todos os fatores que estivessem fora do controle do indivíduo. Essa visão mecânica da realidade foi alterada com a carta constitucional de 1988 quando os direitos civis foram conquistados e a noção de cidadania, ampliada.

Para o autor o que caracteriza a promoção da saúde na modernidade e que está preconizado na letra da lei "é a constatação do papel protagonizante dos determinantes gerais sobre as condições de saúde: a saúde é produto de um amplo espectro de fatores

[2] "Promoção de saúde define-se, tradicionalmente, de maneira bem mais ampla que prevenção, pois refere-se a medida que 'não se dirigem a uma determinada doença ou desordem, mas servem para aumentar a saúde e o bem-estar gerais' " (CZERESNIA, 2003:45).

relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição, de habitação e saneamento, boas condições de trabalho, oportunidades de educação ao longo de toda a vida, ambiente físico limpo, apoio social para as famílias e indivíduos, estilo de vida responsável e um espectro adequado de cuidados de saúde". (BOSS, 2003:19)

Essa visão ampliada de saúde definida pelo autor na verdade é uma tradução das palavras escritas na Lei Orgânica da Saúde- LOS que foi publicada em 1990 e define as diretrizes, princípios e o processo de gestão das políticas de saúde para o SUS.

Para construir o referencial conceitual de humanização recorremos aos documentos publicados pelo Ministério da Saúde sobre a Política de Humanização que é composto pelo Documento base e várias cartilhas que falam sobre os dispositivos/ tecnologias, além de outros textos que alguns autores produziram sobre o tema. Tomamos como referência ainda o texto de Teixeira (2005) que discute o tema ligado à atenção primária, que está contemplado nos objetivos desse artigo. O autor contribui de maneira ímpar quando traz para a discussão o conceito de acolhimento-diálogo no relacionamento necessário entre usuários e profissionais para a prática da humanização dos serviços de saúde.

O conceito de humanização nos remonta aos princípios de dignidade e igualdade da pessoa humana inscrita na Declaração Universal dos Direitos do Homem e está fundada ainda na dimensão ética das relações estabelecidas entre usuários e profissionais de saúde. Para Souza (2006) a proposta de humanização apresenta diferenciações com as políticas anteriores que foram formuladas pelo Ministério da Saúde ao incorporar ao conceito, além dos direitos dos usuários e das famílias, os aspectos organizacionais do sistema e dos serviços de saúde. (SOUZA, 2006 p 186). Acrescente-se ainda como avanço os direitos da comunidade evidenciados pelo dispositivo da co-gestão ou gestão participativa que prevêem a participação social da comunidade através dos conselhos de saúde, além de instrumentalizar os profissionais de saúde no desenvolvimento de projetos que buscam a implantação da humanização dos serviços.

Teixeira (2005) demarcando sua principal contribuição sobre os "sentidos da humanização" destaca que o problema não é o espaço para implementação de mudanças estruturais e de mudanças práticas na assistência à saúde, mas como promover tais mudanças em particular àquelas relacionadas ao campo da atenção primária. O autor questiona ainda como ampliar a capacidade dos profissionais de saúde ou capacitá-los no sentido de melhoria da prática e da relação com os usuários.

> "Não raramente, essa "formação" é tomada de uma perspectiva "transmissionista" que, de fato, tem se mostrado uma via bastante estéril, considerando-se os resultados concretos apresentados pelas estratégias de "capacitação para a ética" nas relações terapêuticas e de trabalho, baseadas apenas no proselitismo e na doutrinação das "consciências". (TEIXEIRA, 2005: 587).

O autor se refere a um ponto importante da política de humanização em saúde que é a capacitação em humanização, inclusive porque é um dos instrumentos que vem sendo utilizados na implantação da política no nível local. Deve-se levar em conta, e aí concordamos com o autor, que a implantação do Humanizasus não deve estar centrada apenas na figura dos profissionais de saúde e que essa não é a única via para a transformação das práticas em saúde.

Ela deve sim estar voltada para os três personagens que são os protagonistas da transformação: usuário, trabalhadores e gestores, do contrário as mudanças serão pontuais, sem uma verdadeira mudança nas práticas que visem à democratização e a melhoria dos serviços principalmente as que devem repercutir na saúde dos usuários que constituem o sentido mesmo da existência do SUS, além de que não teria relevância para o tema que nos propusemos a trabalhar neste artigo.

Em primeiro lugar, o autor destaca a questão da extensão da rede de serviços que não encontra paralelo com nenhum outro equipamento da rede de saúde, em seguida coloca que as demandas de saúde se encontram na fronteira dos problemas da vida e da patologia propriamente dita, que muitas vezes não encontra resposta exclusivamente no arsenal da biomedicina. Neste ponto desdobra em duas outras questões importantes a saber: A relevância da categoria escuta que facilitaria a negociação com os usuários no sentido de satisfação das necessidades evidenciadas no âmbito local ou em outros espaços institucionais; outros aspecto diz respeito a ação multiprofissional e a articulação intersetorial já que se configura como porta de entrada e por essa via também adentram várias demandas sociais que não se configuram especificamente em demandas de saúde mas que se evidenciam aí pela falta de outros canais de expressão.

É importante destacar que essa é uma questão que nos remonta ao conceito ampliado de saúde, já discutido anteriormente sobre os fatores determinantes da saúde, estes são problemas com os quais os Assistentes Sociais mais se deparam no dia-a-dia nos serviços de saúde. São problemas que estão imbricados, ou seja, problemas de saúde que desencadeiam problemas sociais e situações de saúde relacionadas diretamente às questões sociais, objeto de intervenção por excelência do Serviço Social. Essa relação dialética pressupõe também outras multiplicidades de situações que interligadas desenham as demandas específicas e que não se referem apenas aos usuários, mas aos profissionais de saúde e servidores que trabalham nas instituições de saúde.

Destaca-se que a PNH envolve gestores, trabalhadores e usuários, os três sujeitos da saúde que encerram a tríplice inclusão sem os quais não seria possível se falar na humanização nos seus aspectos múltiplos e entrelaçados.

O ponto central que queremos evidenciar no texto do autor e que nos interessa destacar é a forma com que defende a importância do diálogo e do encontro entre os sujeitos a qual consideramos o ponto de interseção entre essa proposta e o princípio ético-político do Assistente Social preconizados no Código de Ética da profissão. Nas palavras do autor:

> "Afastando-se das soluções mais freqüentes que tendem a tratar o acolhimento como uma atividade (de recepção nos serviços) desempenhada por um profissional particular num espaço específico, o acolhimento é aqui proposto como um acolhimento dialogado, isto é, como uma técnica de conversa passível de ser operada por qualquer profissional, em qualquer momento do atendimento, isto é, em qualquer dos encontros, que são, enfim, os "nós" dessa imensa rede de conversações que são os serviços. E o que caracterizaria essa técnica de conversa? Brevemente, o acolhimento-diálogo, no sentido mais amplo possível, correspondente àquele componente das conversas que se dão nos serviços em que identificamos, elaboramos e negociamos as necessidades que podem vir a ser satisfeitas" (TEIXEIRA:2005:592)

O autor, de maneira feliz, resgata um instrumental metodológico de trabalho significativo utilizado pelos profissionais de Serviço Social no cotidiano de suas práticas e que

considero o momento de maior contribuição do seu trabalho, porque nos leva a dupla reflexão: até que ponto nosso instrumental teórico-metodológico tem sido realmente um instrumento que tem possibilitado a emancipação das classes populares e de que forma tem fortalecido as práticas de acolhimento nos serviços de saúde para direcionamento, equalização e resolutividade dos problemas?

Antes de discutir o conceito de acolhimento-diálogo no sentido dado pelo autor, convém ilustrar o que propõe a Política Nacional de Humanização e seus dispositivos/ tecnologias ou "modos de fazer".

A Política Nacional de humanização – PNH enfoca três objetivos finalísticos: a produção de saúde, a realização profissional e pessoal dos trabalhadores e a participação de trabalhadores, gestores e usuários dos serviços de saúde, em um pacto de co-responsabilidade. Objetiva ainda traduzir os princípios do SUS em modos de operar dos diferentes equipamentos e dos sujeitos da rede de saúde; a construção de trocas solidárias e comprometidas com a tarefa não apenas de produção de saúde, mas de produção de sujeitos valorizando a dimensão subjetiva que ela engendra, oferecendo um eixo articulador das práticas em saúde, contagiar por atitudes e ações humanizadoras a rede do SUS, incluindo gestores, trabalhadores da saúde e usuários.

A PNH *"coincide com os próprios princípios do SUS e enfatiza a necessidade de assegurar acesso e atenção integral à população, e estratégias de ampliar a condição de direitos e de cidadania das pessoas"*. (Manual de avaliação, p 2) e é entendida como "a valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores. Os valores que norteiam essa política são a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, a co-responsabilidade entre eles, o estabelecimento de vínculos solidários, a construção de redes de cooperação e a participação coletiva no processo de gestão". (DOCUMENTO BASE, p. 1, 2006).

Um ponto interessante que deve ser registrado é que em 2000 a temática ganha legitimidade com a regulamentação pelo Ministério da Saúde do Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH) quando o tema humanização é incluído na pauta da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada no mesmo ano. Até 2002 a característica de programa era predominante nas ações de humanização e estas eram voltadas à humanização hospitalar. Após 2003 o programa se transforma em política, o que denota sob uma nova ótica, novos arranjos institucionais, administrativos e de gestão, o que exige o planejamento, a elaboração e execução de programas e projetos, além de monitoramento e avaliação.

A implantação da Política de humanização em saúde não é uma tarefa simples na medida em que envolve conceitos, princípios e diversos dispositivos e tecnologias ou "modos de Fazer". Mas além de tudo, requer uma mudança cultural profunda na lógica dos processos administrativos, organizativos, de gestão e de execução das políticas de saúde que tem desdobramentos diretos nos processos de trabalho, ou seja, há uma necessidade de ser redefinido todo o aparato institucional e a lógica do atendimento que estão circunscritos desde a carta constitucional de 1988, enfatizados na Lei 8.080 e que até hoje ainda estão ancorados na antiga concepção de saúde como ausência de doença.

O Ministério da Saúde disponibiliza algumas ferramentas para subsidiar o trabalho de gestores e trabalhadores de saúde, enquanto tecnologias da PNH para facilitar a implantação em todos os setores e serviços de saúde. No quadro abaixo sintetizamos alguns desses dispositivos:

Quadro I
Esquema conceitual dos dispositivos da PNH

Dispositivos ou tecnologias	Conceito	Realidade a ser modificada
Ambiência	- Espaço de relações interpessoais que deve proporcionar atenção acolhedora, resolutiva e humana.	- Espaço físico e de relações sociais, profissionais voltados ao diálogo.
Acolhimento	- Postura ética, implica compartilhamento de saberes, necessidades, possibilidades, angústias e invenções.	- Visão dos gestores e trabalhadores de saúde, funcionamento adequado do sistema de referência e contra-referência.
Classificação de risco	- O critério de priorização da atenção é o agravo à saúde e/ou grau de sofrimento e não mais a ordem de chegada (burocrática).	- Fluxo de atendimento e organização dos serviços Prioridade justa no atendimento e redução de filas.
Clínica ampliada	- Compromisso radical com o sujeito doente; - Responsabilidade sobre os usuários dos serviços de saúde e o reconhecimento dos limites do conhecimento dos profissionais de saúde e das tecnologias por eles empregadas.	- Modelo baseado na medicalização/ hospitalocêntrico.
Gestão participativa	- Centrado no trabalho em equipe, na construção coletiva (planeja quem executa). As decisões devam compartilhadas por meio de decisões e avaliações construídas coletivamente.	- Modelo hierarquizado e burocratizado de gestão.
Saúde do trabalhador	- O trabalho é produtor de sentido, quando é inventivo e participativo; mas também produtor de sofrimento e desgaste, quando é burocratizado, fragmentado e centralizado.	- Modelo de gestão tradicional e alheio aos direitos dos usuários e trabalhadores de saúde.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dispositivos do Ministério da Saúde/2006

De acordo com o esquema acima, podemos notar que há muito que ser modificado para uma verdadeira humanização do atendimento à saúde. Em primeiro lugar são muitos os fatores que estão interligados e interpenetrados em todos os dispositivos, um está para o outro. Ex: Não há como haver acolhimento se os próprios profissionais muitas vezes estão insatisfeitos, passando por desgaste e sofrimento no trabalho, não têm a gestão do seu próprio trabalho e não estão aptos a resolver o problema do usuário porque se trata de estratégias políticas e de gestão. Aqui estão compreendidos vários dispositivos como a ambiência, o acolhimento, a saúde do trabalhador e a clínica ampliada num entrelaçamento do qual "tudo se relaciona" na concepção dialética da realidade.

É dessa forma que a Política Nacional de Humanização é intersetorial, pois perpassa por todos os setores e saberes, saúde é um todo, um complexo de fatores que determinam o binômio saúde-doença. Falar em dar saúde do trabalhador é ainda mais delicado quando depende deste ator, em grande parte, a satisfação das necessidades dos usuários que procuram os serviços de saúde, e muitas vezes nem ele mesmo tem suas necessidades satisfeitas dentro da própria unidade onde trabalha. Esse é um paradoxo que tem se revelado em muitas queixas dos trabalhadores de saúde. Muitas vezes o trabalhador é submetido a um processo de trabalho do qual está alijado, pois não é chamado quando da elaboração das políticas a serem im-

plementadas, acaba executando tarefas das quais fazem parte de um todo que não domina ou sobre o qual não tem o controle.

Essa questão está diretamente relacionada ao dispositivo da gestão participativa onde os trabalhadores e usuários são convidados a opinar diretamente nas decisões e soluções de problemas que afinal, atingem os problemas de saúde das instituições do SUS.

A visão hospitalocêntrica infelizmente ainda é o que tem que tem prevalecido nos serviços de saúde e nos modelos de gestão ainda fincados nas estruturas burocratizadas e hierarquizadas das instituições, impede muitas vezes as mudanças necessárias. Essas mudanças também esbarram nos limites da conquista da democracia e nos limites da participação política que possuem diferentes níveis e graus de intensidade dependendo do local e da conjuntura em se circunscreve.

Nesse caso verifica-se nas nossas instituições que a clínica ampliada é um dispositivo importante, porém, percebemos o quanto o compromisso com o sujeito doente inexiste, a nossa observação revela a falta de responsabilização com os usuários dos serviços de saúde e o reconhecimento dos limites do conhecimento dos profissionais de saúde está longe de ser realidade. Ainda prevalece a idéia de que o "doutor" é quem detém o conhecimento porque sabe o que é melhor para o "paciente" e este por sua vez, deve ficar calado e "obedecer a tudo" sem contestar e sem questionar sobre a sua própria situação de saúde.

Essa realidade necessita de mudanças que estão relacionadas às antigas demandas na área de saúde, como bem coloca Deslandes sobre a voz que a humanização dá às antigas demandas que envolvem a democratização das relações em saúde e para quem o conceito de humanização "é um novo campo de possibilidades: tanto para o aumento da qualidade da assistência quanto para uma nova ordem relacional, pautada no reconhecimento da alteridade e no diálogo, ainda, de exploração e investimento". (DESLANDES 2004:08)

A desresponsabilização de muitos profissionais para com os pacientes acarreta uma série de situações que na maioria dos casos são demandas que recaem no atendimento do Serviço Social. São orientações simples que se, dadas de forma correta, o usuário não ficaria perdido em meio há muitos processos dos quais não sabe o caminho. Um exemplo típico é a referência e a contra-referência onde ao sair de um atendimento em um estabelecimento de saúde, o usuário visita um sem número de unidades de saúde, até que uma "alma bondosa" o informe onde poderá encontrar o atendimento que satisfaça sua necessidade. Às vezes o usuário passa duas ou três vezes num mesmo lugar para descobrir qual o lugar onde ele pode encontrar atendimento. Essas e outras situações são problemas encontrados e que estão em relação direta com os dispositivos e conceitos empregados pela PNH.

A seguir será exposta a experiência empírica da implantação da Política Nacional de Humanização no Distrito de Saúde Leste em Manaus.

2. O Assistente Social no processo de implementação da Política Nacional de humanização no Distrito de Saúde Leste de Manaus

Os ambientes de saúde colocam os profissionais constantemente em contato com a dor, o sofrimento, as angústias e problemas diversos dos pacientes que enfileiram as unidades de saúde em busca da resolução de seus problemas. Essas situações podem

desencadear mecanismos de defesa e de distanciamento concorrendo para riscos de estresse e esgotamento dos profissionais, o que requer tomada de posição por parte de gestores e dos próprios trabalhadores no sentido de cuidar de quem cuida, o que pressupõe o desenvolvimento de iniciativas e projetos, o que vem sendo feito no Distrito de Saúde Leste sob os princípios da humanização em saúde.

A rede de serviços de saúde em Manaus organizou-se, inicialmente, a partir de seis zonas geográficas, que obedece a divisão estabelecida pelo Instituto municipal de Planejamento (IMPLAN). Em 1995 este instituto conferiu à cidade um zoneamento sanitário fundamentado apenas em critérios geodemográficos, ao considerar para isso as grandes vias de acesso e o tamanho populacional, sendo essas zonas denominadas de: norte, leste, sul, centro-sul, oeste e centro-oeste, todas na área urbana do município.

Atualmente a organização e estruturação do sistema de saúde municipal na área urbana desenvolvem-se através dos distritos de saúde, que em Manaus estão divididos em zona norte e leste, que se mantiveram sob a mesma denominação, delimitação geográfica e vinculação populacional das zonas geográficas anteriores; Oeste e Sul, que incorporaram as zonas oeste e centro-oeste, sul e centro-sul, respectivamente. A área rural compreende 17 localidades situadas ao longo dos rios Negro e Amazonas com acesso, algumas por via terrestre e outras, somente via fluvial, possuindo em média 3 mil famílias.

Para Cohn (2001) o sistema de saúde pressupõe a existência de partes articuladas entre si e funcionando como estruturas organizadas, ou seja, um conjunto de instituições agrupado segundo critérios que para a autora "Os mais freqüentemente utilizados são os geográficos e os da população abrangida pelos serviços. Destes resultam os Distritos de Saúde e as regiões de saúde".

A organização dos serviços em distritos de saúde foi determinada recentemente pela Lei Municipal nº 590 de 23 de março de 2001, que dispõe sobre a desconcentração administrativa. Abrange saúde e educação, tendo como exigência uniformidade quanto à localização, extensão e delimitação para os distritos a serem operacionalizados por esses setores. Contudo, até janeiro de 2004, a regulamentação dessa lei para a saúde ainda não havia ocorrido, apesar da Secretaria Municipal de Saúde ter adotado essa lógica de organização desde 1999, especialmente para o Programa saúde da Família (PSF).

Tal condução é restritiva à concepção de processo de mudança social e de práticas sanitárias defendida por Mendes (1994) para distritos de saúde, conferindo à organização da rede de serviços de saúde em Manaus ainda uma condição de incipiência.

Apesar da estrutura no Distrito de Saúde Leste ainda ser incipiente e administrada com recursos humanos limitados alguns projetos têm sido desenvolvidos, um deles é a implementação da humanização. Muito recentemente as ações da Política Nacional vem sendo discutida com mais propriedade na Secretaria municipal de saúde de Manaus e no Distrito de Saúde Leste essa política começou a ser implementada em 2006 quando foram realizadas capacitações envolvendo vários profissionais que trabalhavam nos distritos. A proposta é que os servidores capacitados sejam multiplicadores nas suas unidades de saúde, dentre estes destaque-se os Assistentes Sociais que somavam um número significativo de profissionais envolvidos com ações de humanização em todo o distrito de saúde.

A partir desses encontros de capacitação que envolvia leitura e discussão de texto, além de socialização de experiências de humanização já realizadas pelos profissionais

nas diversas unidades de saúde representadas nos encontros, houve a constituição do Grupo de Trabalho de Humanização – GTH que objetiva a melhoria das condições e do ambiente de trabalho através de um espaço de diálogo e de encontro dos profissionais, além de incentivar os servidores para uma mudança de postura e de atitude na relação tríplice: servidor-gestor-usuário dos serviços de saúde.

Esse dispositivo ou tecnologia pretende ainda ser instrumento no sentido de intervir na melhoria dos processos de trabalho e na qualidade da produção de saúde. A idéia é de que o espaço seja aberto a todos os servidores, técnicos, funcionários, gestores, e coordenadores *"trata-se de instituir uma "parada" e um "movimento" no cotidiano do trabalho para a realização de um processo de reflexão coletiva sobre o próprio trabalho, dentro de um espaço onde todos tenham o mesmo direito de dizer o que pensam, de criticar, de sugerir e propor mudança no funcionamento dos serviços, na atenção aos usuários e nos modos de gestão". (GRUPO DE TRABALHO DE HUMANIZAÇÃO, 2006:6).*

Essa "parada" foi possível através da sensibilização de alguns gestores quanto à importância do engajamento em ações humanizadoras além disso, o cotidiano vivido pelos trabalhadores aponta para um esgotamento da forma arraigada de tratamento dado aos usuários que procuram os serviços de saúde nas unidades de saúde que integram o Distrito de saúde, urge dessa forma, mudanças necessárias para a melhoria das ações e serviços e bem-estar dos próprios trabalhadores de saúde. Um "movimento" foi acionado a partir do momento em que o Grupo de trabalho de Humanização (GTH) foi constituído, isso porque os profissionais envolvidos tiveram que deixar um pouco as atividades corriqueiras para um momento de reflexão e reelaboração de conceitos e práticas tomadas muitas vezes sem se observar a dimensão holística dos usuários que passam pela instituição sem serem percebidos na sua subjetividade.

O grupo teve a adesão de funcionários indicados pela própria direção das unidades de saúde e que estiveram fazendo parte das primeiras capacitações realizadas no nível central. Os profissionais fazem parte do quadro de vários setores e de vários cargos que não se resume ao pessoal de nível superior, mas engloba servidores do nível operacional, técnico e intermediário. Durante os encontros do grupo, os profissionais envolvidos participaram de diversos encontros semanais nos quais foi possível um diálogo através de estudos dirigidos dos dispositivos da PNH. Esses encontros tinham ainda como objetivo o conhecimento e socialização dos conceitos em Humanização; Adesão à proposta, Módulos de leitura e discussão dos textos da PNH (valorização da fala e da experiência dos participantes); aulas expositivo-participativas.

A partir da elaboração de um plano de trabalho, foi possível organizar as primeiras oficinas a serem realizadas nas unidades de saúde e o primeiro tema eleito foi o acolhimento. Essa escolha não foi aleatória, mas baseada nas falas dos profissionais das unidades que apontam ser esse o maior problema encontrado nas unidades de saúde presentes nas reuniões que antecederam as oficinas. No plano de trabalho consta o cronograma e o conteúdo das oficinas, os objetivos almejados e o monitoramento das ações.

As oficinas são sempre acompanhadas de dinâmicas e/ou vivências às quais trata de temas como "Acolhimento", "Ambiência", "Co-gestão" e outros que são tecnologias disponibilizadas pelo ministério da Saúde e apropriadas pelo grupo no decorrer dos encontros. As dinâmicas e vivências têm trazido questões à pauta das reuniões de problemas vivenciados pelos próprios membros do grupo e têm sido problematizados. Os

facilitadores têm buscado construir coletivamente conceitos levando em consideração a experiência de cada um e de todos num exercício consensual.

Nesses encontros se pôde notar a importância de espaços como os GTH's para a possibilidade de encontros de reflexão e troca de experiências ricas, pois é possível trazer a realidade para as discussões técnicas e as reflexões teóricas para os problemas enfrentados pelos profissionais no dia-a-dia dos trabalhadores de saúde, o que evidenciou a riqueza de experiências e a certeza de que as ações a serem realizadas devem levar em consideração o saber de cada profissional, de cada funcionário para mudanças substantivas e possíveis uma vez tais mudanças serão desencadeadas com as sugestões e a opinião valiosa de quem faz e de quem sabe as necessidades das demandas trazidas pelos usuários.

Na ocasião de cada encontro, foi feito um diagnóstico da situação das unidades representadas nas oficinas. Esse diagnóstico foi discutido em grupo e a partir dele também foram traçadas alternativas de solução. Essa estratégia possibilita o mapeamento da situação no distrito para que as ações a serem desenvolvidas tenham como parâmetros os principais problemas sinalizados por quem os enfrenta, os trabalhadores em saúde. No quadro II estão dispostos os avanços das ações, a síntese das situações problemáticas apresentadas e as alternativas de solução apontadas possibilitando que os servidores de cada unidade pudessem refletir sobre seus problemas e encontrar soluções mais adequadas às respectivas realidades e problemas identificados.

Antes de destacar alguns pontos a serem discutidos a respeito dos problemas identificados com a implementação da humanização no Distrito de Saúde Leste é importante frisar que as atividades de capacitação não podem ser vistas como mera tarefa tautológica de conceitos, sem germinar ou produzir efeitos que são necessários para produzir mudanças. A realidade trabalhada no Distrito de Saúde Leste gerou terrenos férteis de reflexão de atitudes e mudanças necessárias devido aos momentos de vivência experimentados pelo grupo em relação aos dispositivos da PNH.

Passando para o diagnóstico foram identificado alguns problemas como: O isolamento dos gestores das unidades sem a devida participação nos processos de gestão, dentre outros. Dentre os maiores problemas identificados pelos profissionais de saúde, estão aqueles ligados aos recursos humanos, quando existe número suficiente, há um profundo desinteresse em trabalhar a humanização por questões mesmo de opção, por não acreditar no projeto ou pela falta de compreensão quanto os seus objetivos. Outra questão diz respeito à insatisfação dos profissionais com a estrutura de trabalho (ambiência) sendo associado a ela os maiores problemas no atendimento cotidiano do trabalho, ou seja, o trabalhador se vê impotente diante das situações, das quais não tem o poder de modificar. Observe o quadro abaixo:

Quadro II
Síntese do diagnóstico sobre a PNH no Distrito de Saúde Leste

Avanços	Síntese das Situações Problemáticas Apresentadas	Alternativas de solução
Aprendizado nas Oficinas de Humanizasus.	Falta de sensibilização.	Começar a sensibilização nos setores.
Trabalho com Idosos.	Falta de comprometimento.	Formação do grupo de Humanização.
Trabalho com os usuários na recepção.	Sobrecarga de trabalho.	Reuniões periódicas.
Produção do questionário.	Falta de profissionais.	Contratação de novos profissionais.

Pesquisa de Satisfação do usuário.	Comunicação, Planejamento, Comprometimento dos Servidores.	Divisão racional do Trabalho.
Reunião da direção dom os servidores sobre a implantação do Humanizasus.	Espaço físico, limpeza, horários.	Reuniões, planejamento.
O Segundo Encontro Tornando O Humanizasus Mais Claro.	Deficiência de Rh; Grupos descompromissados com o Trabalho.	Envolver todos os funcionário para um melhor atendimento e comprometimento com o público.
Reunião Com Os Gestores De Cada Setor Iscussão Em Cada Setor Para Escolha De Um Representante.	Resistência de Alguns Profissionais.	Incentivar a participação dos servidores oferecendo uma folga na sua presença às reuniões.
Redução Das Filas Pela Marcação Semanal E Pela Comunicação Do Número De Vagas.	Ironia quanto a Implantação do Humanizasus.	Persistência e determinação e treinamento.
Implantação Do Pré-Natal Humanizado Com Acompanhamento Multiprofissional.	Limitado número de Atendimento, Sendo Necessário que o usuário retorne várias vezes para conseguir uma vaga.	Sentar junto ao gestor e traçar estratégias para ampliação e início da implantação da política do Humanizasus.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos encontros de monitoramento/2007

A falta de planejamento e de comunicação é latente. Percebe-se que muitos profissionais atribuem os problemas relacionados ao não funcionamento nas unidades à falta de reuniões de planejamento, o que demonstra uma necessidade premente de realização de atividades constantes de planejamento e acompanhamento nas unidades de saúde pois a realidade é dinâmica e, de maneira geral, as alternativas de solução de hoje não servem para amanhã, exigindo uma reflexão constante das ações.

Quanto às alternativas de solução, nota-se que os servidores são bastante propositivos dominando os problemas e apontando as soluções mais viáveis pois foram várias propostas discutidas e apresentadas, dentre as quais destacamos as que estão relacionadas à participação dos mesmos nas decisões que afetam seu cotidiano de trabalho. Foi registrado que as reuniões periódicas tanto com o gestor quanto com os profissionais de todos os setores, seriam um bom caminho. As reuniões seriam oportunas no sentido de sensibilizar e incentivar os profissionais para a participação nas iniciativas de humanização e para negociação com os gestores de estratégias para mudanças operacionais.

Nesse processo importa notar que o Assistente Social tem tido um papel central na condução no processo de implementação da política e ainda na fomentação do processo de inovação das ações, contribuindo para a consolidação de um processo democrático e participativo de construção do conhecimento e na postura ativa levando em consideração os pontos que convergem entre os princípios de PNH e os princípios norteadores da profissão do Assistente Social. Segundo Yamamoto (2003), o Assistente Social se depara na atualidade com vários desafios, um deles é desenvolver sua capacidade de decodificar a realidade e construir propostas de trabalho que sejam criativas e capazes de efetivar direitos a partir de demandas que surgem no cotidiano de trabalho.

Ainda sobre o papel do Assistente social cabe destaque ao sentido do acolhimento-diálogo anteriormente citado por Teixeira para quem "no sentido mais amplo possível, corresponde àquele componente das conversas que se dão nos serviços em que identificamos, elaboramos e negociamos as necessidades que podem vir a ser satisfeitas"

(2005:592). Neste caso, o autor propõe o que constitui na prática um dos princípios metodológicos do Serviço Social, ou seja, a prática do dialógo, ferramenta sem a qual não há intervenção do Assistente social seja qual for o contexto de sua prática profissional.

Quanto ao processo de capacitação da PNH, entendemos que esse é um momento ímpar onde os princípios como autonomia e defesa intransigente dos direitos da pessoa humana, pelos quais defendemos enquanto categoria profissional, tem sido fortemente evidenciados nos encontros entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Cabe registrar que dentre os 18 profissionais, que integram o Grupo de Trabalho de Humanização do Distrito de Saúde Leste, 10 são assistentes sociais. Dessa forma considera-se que a humanização como princípio inerente à prática profissional do assistente social está evidente na prática da humanização deste distrito e deve ser incentivada e este deve ser o seu papel central, o de contribuir na fomentação de ações que desencadeiem as atitudes humanizadoras no ambiente de saúde.

> "O trabalho do Assistente Social na saúde deve ter como eixo central a busca criativa e incessante da incorporação destes conhecimentos, articulados aos princípios da reforma sanitária e pelo projeto ético-político do Serviço Social. É sempre na referência a estes dois projetos que se poderá ter a compreensão se o profissional está de fato dando respostas qualificadas às necessidades apresentadas pelos usuários" (BRAVO E MATOS, 2004:43).

O papel pedagógico do assistente social no GTH tem sido tão somente este, o de estar atendendo aos anseios e necessidades da população e transformando-os em pauta para discussões nos diálogos estabelecidos com os outros profissionais que estão no grupo sempre atentando para o fato de que, nosso compromisso ético é com o bem estar da população que atende e que é usuária dos serviços públicos de saúde e se esse espaço tem proporcionado a reformulação das atitudes frente aos usuários/pacientes, sinalizando para ações transformadoras, então estamos no caminho.

Considerações Finais

Teixeira (2005) nos deixa lições importantes ao examinar a natureza íntima do vínculo no atendimento à saúde. O autor utiliza uma metáfora como recurso lingüístico para explicar como é construído no acolhimento com os usuários de saúde e aqui cabe destacar, pois estabelece um paralelo com o que se passa entre usuários e os profissionais de saúde.

A metáfora é descrita como um encontro de dois corpos sob a situação de "paquera". Ele explica que no primeiro encontro ocorre uma paixão que pode ser aumentada de acordo com a convicção de que o outro nos convém, o que pode ser prolongado com outras aproximações. Nos primeiros encontros os "enamorados" tendem a explorar o que têm em comum, o que o autor conceitua como "zona de comunidade". No caso da relação entre usuário e profissional de saúde, essa "zona de comunidade" é parcial uma vez que uma das partes está em busca de satisfação de uma necessidade, enquanto o outro presume deter os meios de satisfazê-la. No entanto essa zona é apenas o primeiro patamar de uma relação consistente e o mais fácil, o que dará força para conhecer o que é mais difícil, ou seja, a "zona de singularidade", o que para ele é exatamente o reconhecimento no outro daquilo que não nos convêm.

O autor explica que o sucesso dos encontros pode gerar resultados afetivos e que os mes-

mo podem ser aumentados e que podem dar consistência ao vínculo, o que chama de "afetos de confiança", o que pressupõe respeito, afeto e admiração.

Partindo de nossas experiências e voltado-nos para a realidade de nossas práticas, podemos afirmar que há uma prevalência da "zona de singularidade" muito mais que de "zona de comunidade" pois muitos profissionais de saúde não estão preparados para o reconhecimento desses aspectos e ainda pela falta de sensibilidade em perceber o ponto em comum com o outro ou se pelo menos essa possibilidade existe levando em conta o usuário dos serviços de saúde. Essa questão passa pela visão do "poder simbólico" e do saber profissional circunscrito e enclausurado nos meandros das instituições de saúde.

Geralmente o "que nos convêm" no usuário nos dizeres de Teixeira é justamente o afastamento, a distância que não possibilita a conversa, o encontro, às vezes a presença do outro não "nos convêm", não há interesse bilateral justamente pela assimetria das relações desencadeadas pela burocracia das instituições, que inda é prevalecente nas instituições de saúdes apesar dos princípios que regem a PNH.

O trabalho buscou trazer para a pauta das discussões no âmbito da do Serviço Social a questão da humanização do atendimento ao usuário dos serviços de saúde, área da seguridade na qual os Assistentes Sociais estão inseridos em um número significativo.

O Grupo de Trabalho em Humanização tem sido um instrumento de mudanças e tem se constituído num espaço de encontro de subjetividades e de reflexão das ações de saúde desenvolvidas nos espaços do Distrito de Saúde Leste. Cada encontro é um momento de descoberta, de reflexão, revisão de conceitos e posturas que estão arraigadas nos profissionais de saúde e tidas como certas e verdadeiras. A socialização de saberes, a troca de experiência tem sido possibilitada pelo ouvir, ouvir as opiniões, as vivências diárias de cada membro e trazidas para o debate de forma dialogada e aberta. Tais reflexões se transformam em novas atitudes perante os colegas de trabalho e os usuários.

O papel educativo do profissional busca mudanças não somente das formas de fazer saúde, mas nas formas críticas do atender, visualizando o ser humano que se está por trás da doença, que carrega consigo uma cultura, um saber, uma peculiaridade própria, uma história e uma situação que deve ser observada para que essa particularidade seja um fator a mais no processo de recuperação de sua saúde.

A Política Nacional de Humanização vem corroborar com o projeto ético político do assistente social na medida em que leva em conta as necessidades da população, que observa os direitos dos usuários dos serviços de saúde e tenta materializa-los através de dispositivos e ferramentas que facilitam o trabalho dos profissionais de saúde, resta-nos tomar posse de tais instrumentos para aprendermos como fazer. Podemos afirmar que essa iniciativa já foi tomada.

Referências

DESLANDES SF 2004. **Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar**. *Ciência & Saúde Coletiva* 9(1):7-14.

MOTA et all. **Papel dos profissionais de saúde na política de humanização hospitalar**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 323-330, mai./ago. 2006. Texto disponível em http//:www.scielo.br. Acessado em 20 de abril de 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Documento Base 3.ed. Brasília 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria de Atenção à Saúde Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização AMBIÊNCIA 2.ª edição Série B. Textos Básicos de Saúde Brasília – DF, 2006.

MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria-Executiva Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização HumanizaSUS GESTÃO PARTICIPATIVA Co-Gestão Série B. Textos Básicos de Saúde Brasília – DF, 2004.

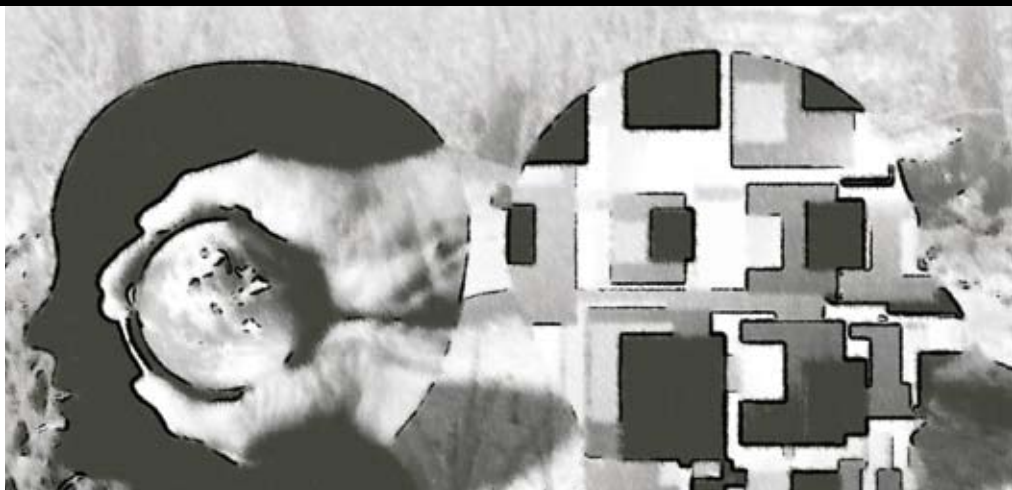
MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria de Atenção à Saúde Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização.

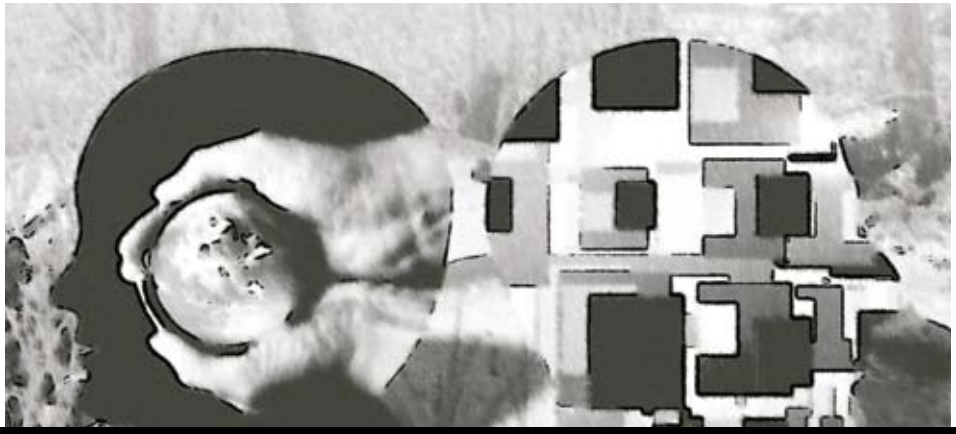
SAÚDE E SERVIÇO SOCIAL. Maria Inês de Souza Bravo... (et al.), (organizadoras). – São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

SOUZA, ADENALDO SANTOS DE. **Humanização hospitalar: Uma contextualização do atendimento humanizado**. In A humanização da Saúde em Manaus: Coletânea de artigos- Niura Luci Schuch/Neyllane Araceli de Almeida Pimenta. Manaus: UEA Edições, 2006.

TRABALHO E REDES DE SAÚDE: Valorização dos Trabalhadores da Saúde 2.ª edição Série B. Textos Básicos de Saúde Brasília – DF, 2006.

RESENHAS





Gilberto Rodrigues da Silva[1]

Ludwig Wittgenstein é considerado um importante filósofo do século xx, nasceu em Viena em 1889, filho de uma abastada família austríaca, e morreu em 1951 em Cambridge, onde exerceu a maior parte de sua atividade como filósofo. Foi aluno de Russell de quem aprendeu a filosofia. Wittgenstein tem como problema a linguagem, a sua filosofia é a filosofia da linguagem. Ele trata sobre esse problema em todas as suas obras. A sua filosofia possui duas fases: na primeira ele aborda sobre a filosofia da linguagem ideal, no livro "Tractatus logico-philosophicus"; dez anos depois, na segunda fase da sua filosofia, ele elabora a filosofia da linguagem ordinária.

A importância de levar em conta, as duas fases do pensamento de Wittgenstein, é crucial para o entendimento do seu pensamento, porque na primeira fase o autor tem o pensamento de que a linguagem é algo que pode dar conta da representação do mundo, acredita que tudo possa ser representado pela linguagem. Na segunda fase, ele sente a necessidade de reavaliar toda a sua filosofia, empreendendo um laborioso trabalho sobre linguagem, trabalho este que resultou na Filosofia da Linguagem Ordinária, onde percebe que a linguagem não é o que pensara, ela não representa a realidade, mas apenas parte dela. As duas fases estão separadas por um período de dez anos. Nesse período, o que se sabe, é que Wittgenstein não publicou nenhum trabalho filosófico, dedicou-se apenas a lecionar no ensino primário nas aldeias de uma região da Áustria e depois, tudo indica que tenha trabalhado como jardineiro num mosteiro próximo de Viena.

As "Investigações Filosóficas" são trabalhos de 16 anos, que foram reunidas em um único livro. A obra tem duas partes, na primeira o autor trabalha toda a questão da linguagem, na segunda parte o autor aborda sobre vários assuntos, todavia, todos referentes à linguagem, que é o problema sobre o qual se debruça.

A obra de Wittgenstein[2] investiga a função, a finalidade, o funcionamento, a representação, a transmissão, a recepção, a compreensão, o processo e a complexidade da linguagem. Tudo isso ele vai mostrando-nos ao longo da apresentação de sua obra, não de forma separada, mas intrínseca. Talvez seja por isso que sua obra não seja muito acessível de compreensão, sem falar da natureza do assunto que temos em mãos, que sempre foi de laborioso entendimento.

[1] Acadêmico do curso de Licenciatura em Filosofia da Faculdade Salesiana Dom Bosco.
[2] A obra citada acima.

Na primeira parte, o autor para nos dizer o que é a linguagem usa uma metáfora e não um signo, pois sabe muito bem que este último é deficiente. Compara a linguagem a um jogo, ou melhor, aos jogos, pois ela obedece como os jogos a certas regras que a orientam para que todos se possam compreender um ao outro; percebemos aqui a função da linguagem que é a representação dos desejos da alma, mas nos escapa algo de essencial que o autor não menciona se teríamos desejos antes de elaborarmos uma linguagem. Ele critica o conceito de linguagem de S. Agostinho, que dizia que ela era um sistema de comunicação. Só que para o autor esse conceito é limitado, porque mesmo que a comunicação faça parte da linguagem ela não é abrange o todo, mas apenas uma parte dele, não se pode chamar uma parte do corpo de corpo.

A linguagem, ao mesmo tempo, que serve para expressar os desejos de um indivíduo serve também para que o outro possa entender essa expressão, assim a comunicação é um jogo de linguagem, onde um indivíduo se expressa usando palavras que são signos e esses signos ao serem pronunciados são assimilados como ordem, a qual, o outro irá executar. O autor afirma que no ensino da linguagem somos treinados a agir de acordo com as palavras que ouvimos, assim, ao ouvirmos uma palavra de alguém reagimos a ela fazendo o que entendemos do que ouvimos ou indagando caso não entendemos, ou ainda rejeitando com indiferença.

As palavras são denominações, signos da coisa, cada uma representa uma coisa diferente, e assim sendo, cada uma tem também função diferente. A função da palavra é de representar a coisa e não de elucidá-la, a palavra não é suficiente para dizer o que é a coisa, nem mesmo o conceito da coisa é suficiente para dar uma compreensão do que ela seja. A explicação da coisa por mais clara que seja nunca a elucida totalmente, mas na explicação o ouvinte assimila as informações que passam por um processo interior e o faz entender o que a coisa é. A compreensão é em parte devida à explicação e em parte devido ao processo interior que ocorre quando o indivíduo assimila as informações recebidas. A linguagem neste caso seria a explicação, as informações transmitidas, a seleção dessas informações, a codificação etc. É assim que a linguagem funciona através de um processo onde concebemos e compreendemos as coisas.

Segundo o autor há várias espécies ou modos de se expressar a mesma palavra ou frase:

> Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de 'signo', 'palavra', 'frase'. E esta pluralidade não é nada fixo um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. (p. 22).

A linguagem, como diz Wittgenstein, é uma ferramenta que pode ser usada de várias formas, ou seja, não existe uma determinação própria para cada palavra, sendo assim, cada uma pode ser expressa de acordo com as circunstâncias ou necessidades. É também comparável a um jogo de xadrez, onde o jogador com a mesma peça pode se movimentar em diferentes direções, fazer diferentes jogadas, se proteger, ir para frente, para traz, atacar o adversário e capturar uma de suas peças ou ainda dá xeque-mate. Aqui se deve levar em conta o jogador que faz a jogada e o segundo jogador, pois tudo depende deles dois, de seus pensamentos, de suas estratégias, de suas inteligências etc. cada jogada é determinada não apenas pelo jogador que joga, também pelo segundo que observa, pois quem joga, joga para confundir o outro, não joga para si, mas para o outro. A linguagem é na verdade um jogo de linguagem, ou melhor, um número infinito de jogos de linguagens.

O jogo de linguagem é um sistema de regras que regulam as expressões em determinado contexto, usado para facilitar a compreensão, ele depende de todo contexto social em que os falantes estão envolvidos: dos objetos, das palavras, dos próprios falantes, enfim de tudo que os cerca.

Para a mesma palavra há inúmeras interpretações e dessa forma o que um indivíduo expressa pode ser compreendido de modo diverso, dependendo da pessoa que está ouvindo, do tom da entonação, do contexto em que é falado, isto é, a compreensão depende das circunstâncias e da forma que a palavra é transmitida. Isso porque o signo assume papel ou função diferente na linguagem, ora afirmação, ora negação, ora comando etc. A palavra, diz o autor, é morta, não tem significado, ela só ganha significado quando está em uso, pois o seu uso é que lhe dar força vital.

O autor afirma que a linguagem é um jogo, onde as regras servem para ajudar na compreensão da realidade, porque a linguagem é uma representação da realidade, um jogo de linguagem para elucidar o verdadeiro jogo, isto é, o real. Assim, o nome designa não a coisa, mas a idéia dela, porque se a coisa for destruída o nome não perderá o seu sentido, pois ele é a representação da idéia, e por isso é indestrutível. A palavra "casa" não representa a casa enquanto forma material, no entanto, a idéia perfeita de casa, por isso, mesmo que se destruíssem todas as casas a palavra não perderia seu sentido.

A linguagem mesmo sendo comparada a um jogo, devido suas regras e seu funcionamento, não é delimitada; segundo Wittgenstein, não há um limite para se empregar uma palavra, no entanto mesmo não tendo regras para empregar uma palavra isso não quer dizer que não seja um jogo de linguagem. Segundo o autor

> Aquilo que se sabe quando ninguém nos interroga, mas que não se sabe mais quando devemos explicar, é algo sobre o que se deve refletir. (...) É como se devêssemos desvendar os fenômenos: nossa investigação, no entanto, dirige-se não aos fenômenos, mas, como poderíamos dizer, às possibilidades dos fenômenos. (p. 53).

Quando só sabemos até enquanto não formos interrogados é porque não conhecemos profundamente. Por isso, o autor propõe que na análise da linguagem não podemos nos contentar apenas com o conhecimento dos fenômenos, mas devemos ir, além deles, na essência da coisa, no oculto, isto é, no mais profundo e, assim, chegar a uma elucidação e resolver a questão, isto é, tornar claro o problema. Mas a compreensão se efetiva através da idéia, isto é, está sempre condicionada a ela, pois tudo que vemos é por meio do ideal, ou seja, percebemos o real através do ideal. Muitas vezes não compreendemos porque estamos presos às palavras como se elas fossem algo estático e não mudasse de significação, precisamos de uma visão panorâmica das palavras, pois a nossa incompreensão resulta quase sempre dessa falta de visão do todo.

Segundo Wittgenstein a nossa compreensão está condicionada também a uma pressão psicológica;

> Pois poderíamos também ser tentados a nos expressar assim: estamos, quando muito, sob uma pressão psicológica, não sob uma pressão lógica. E parece então exatamente como se conhecêssemos duas espécies de casos. (p. 65).

Entendemos a partir da significação, que produz em nossa mente uma imagem, porém essa imagem pode ter uma aplicação contrária do que entendemos por normal ou correta. As coisas significam aquilo que foi determinado que elas significassem, sendo assim,

elas podem mudar de significação se assim determinarmos. Aprender neste caso é apenas assimilar o sistema, isto é, entrar na ordem, no jogo de linguagem comum a todos.

O autor afirma ainda, que a interpretação que se orienta pelo comportamento não é eficaz na elucidação, porque não conseguimos encontrar um jogo de linguagem para expressar as sensações interiores e por isso não seria possível alguém saber o que sinto e em que grau ou medida estou sentindo, somente eu sei, porque as sinto. As interpretações do comportamento são sempre um absurdo, pois sempre fazemos interpretações mal-entendidas, porque não podemos ver nem sentir como o outro. Assim, faz sua crítica à psicologia, que quer fazer interpretações dos indivíduos através do comportamento, que não é capaz de fazer uma interpretação clara do que o homem seja.

Para o autor, no que se refere à linguagem tanto a pensada quanto a falada ou escrita têm o mesmo valor, nem uma é mais importante que outra. Afirma também que a função da linguagem não é simplesmente a de fazer nos entender uns aos outros, pois quem fala, escreve ou transmite algo, antes de querer ser entendido, quer convencer o outro. Convencer os outros com suas idéias é o objetivo de fundo de toda linguagem; quer ser entendido para poder influenciar os outros homens com as suas idéias.

Nas Investigações Filosóficas, Wittgenstein tem uma concepção de linguagem diferente da do Tractatus, ele a concebe como uma complexidade que pode confundir a nossa compreensão da realidade, por isso, alerta ele, a filosofia deve lutar constantemente para não se deixar iludir pela linguagem. A filosofia é usada para combater às más interpretações da linguagem, ela é assim, um sistema terapêutico para curar as doenças de má interpretação, pois a linguagem a todo tempo tenta nos enganar, nos cegar os olhos diante da realidade e somente a filosofia pode nos ajudar a vencer a linguagem e ver claramente a realidade como ela realmente é. Wittgenstein depara-se, com uma linguagem que não só representa o mundo, como a que ele descobre na primeira fase da sua filosofia, mas, com uma linguagem que pode iludir o homem devido as suas ilimitadas maneiras de ser usada, podendo dizer a verdade ou a falsidade. Por isso, o autor parece querer propor uma regra para se utilizar a linguagem de forma que não crie ilusões.

Nós vemos as coisas como as interpretamos, diz Wittgenstein, como pensamos, isto é, o ver está condicionado a uma concepção, o ver depende do contexto, do ponto em que o observador se encontra, do que ele acredita. Ver é interpretar.

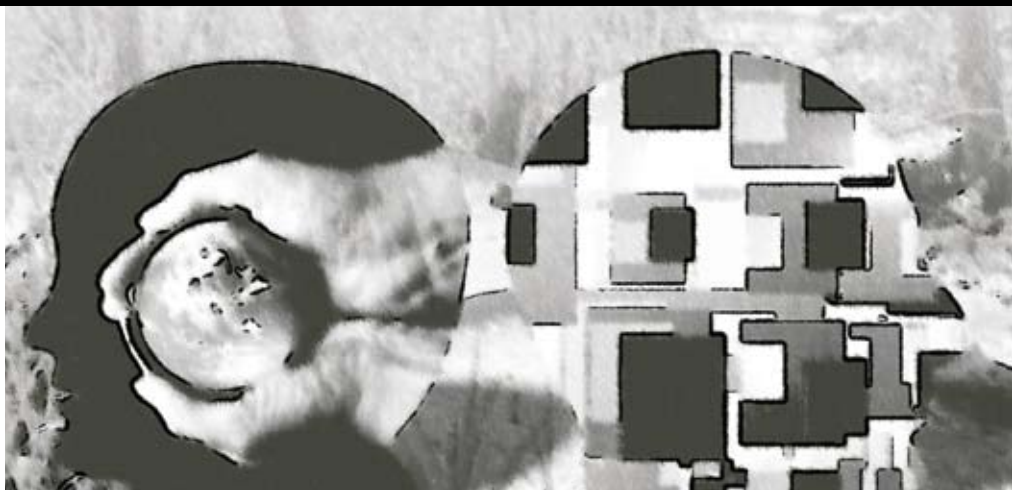
A obra de Wittgenstein é, portanto, uma excelente obra, que poderá servir de apoio para a nossa compreensão das coisas e da realidade na sua totalidade. Ela poderá também nos ajudar na elucidação e construção do real, ou seja, a realidade que nos cerca. Ela é também uma grande referência para aqueles que quiserem entender como funciona a nossa linguagem, e para aqueles que desejam elucidar tanto o local quanto o universal.

Referências

WITTGENSTEIN, Ludwig. "**Investigações Filosóficas**". Os Pensadores. Tr. José Carlos Bruni; ed. 1ª. São Paulo: Abril Cultura, 1975.

Σthφs & Σpistemε
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007

PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - PIC



Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO III, VOLUME VI – JULHO – DEZEMBRO 2007

CICLOS DE FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENQUANTO REFLEXO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lucinete Gadelha da Costa[1] Maria de Jesus Campos de Souza Belém[2]
Júlio César Santos Brito[3] Marilene da Silva Gomes[4]

Introdução

A educação brasileira historicamente vem se fortalecendo a necessidade de uma maior referência de sua prática. A cada dia que passa novos elementos e dados são trazidos na busca de desenvolver um trabalho com qualidade na área educacional, envolvendo gestores pedagogos, professores, funcionários, alunos e pais, pois a escola precisa acompanhar as mudanças ocorridas no interior da sociedade, assumindo uma educação plena para construção da cidadania.

A escola deve ser um espaço de crescimento e transformação, e estar integrada à vida do educando. A sociedade moderna muda rapidamente, cada geração que nasce encontra um mundo diferente. E o indivíduo precisa estar cada vez mais preparado para lidar com os novos problemas que surgem na sociedade.

Não podemos esquecer de que a escola não pode perder de vista a proposta básica de proporcionar ao cidadão situações que o auxiliem a entrar em contato com as informações e transformá-las em conhecimentos que o acompanharão pela vida afora.

A organização do ensino por meio de ciclos, é na verdade a proposta da escola inclusiva, que respeitando as fases do desenvolvimento humano do aluno, considerando suas características pessoais e valorizando suas vivências histórico-culturais propõe uma educação crítica e transformadora.

A experiência da escola nesta modalidade vem sendo uma realidade na Rede Municipal de Ensino de Manaus a partir do ano dois mil e quatro, instalando-se um tenso e acirrado debate em torno dessa política educacional, haja vista, a forma verticalizada como ocorreu sua implantação.

Uma problemática crucial relativa à questão, eleita como foco dessa investigação, diz respeito à formação dos professores atuantes nesse regime não-seriado. Questiona-se até que ponto a formação recebida por eles pode contribuir na mediação de processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, valorizando o sujeito da aprendizagem,

[1] Professora Orientadora
[2] Professora Orientadora
[3] Bolsista
[4] Bolsista

o meio e a cultura, reconhecendo suas possibilidades de idade, de tempo para aprender e, sobretudo, criando espaços educativos que oportunizem a aprendizagem significativa, como requer uma proposta de educação por ciclos de formação.

O estudo em questão objetivou desvendar, quais os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam e orientam as práticas pedagógicas desses professores, estabelecendo a relação disto com a formação recebida no magistério ou na formação inicial, bem como analisar, se o currículo em ação atende às expectativas das crianças de seis, sete e oito anos de idade, fase de desenvolvimento correspondente ao primeiro ciclo de formação, discriminada na proposta da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

O percurso metodológico para construção desta pesquisa se deu por meio dos seguintes procedimentos: leitura e fichamentos de obras sobre o tema, estudo analítico da proposta norteadora da organização do ensino fundamental em ciclos de formação humana da SEMED; entrevistas semi-estruturadas com quatro professores de uma Escola Municipal; observação direta das práticas pedagógicas dos docentes, feita pelos bolsistas durante o período do segundo Estágio Supervisionado na escola onde trabalham os professores entrevistados, estabelecendo comparativos entre o que orienta o documento norteador e o que acontece no dia-a-dia da sala de aula, em aspectos como "avaliação da aprendizagem", "elaboração de parecer descritivo sobre o desenvolvimento dos alunos", "o uso do material didático" e o "trabalho com projetos de aprendizagem".

Após a coleta de dados nas formas acima descritas, fizemos uma seleção desse material e delimitamos algumas categorias de estudo – "implantação do ciclo pela Secretaria", "concepção de ciclo", "formação de professores", "processos de avaliação", "mudanças nas práticas", estas foram analisadas num sistema de triangulação assim configurado: documento norteador – entrevistas com os professores – registro das observações.

Quanto à fundamentação teórica do estudo, buscamos respaldo teórico em autores como Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Luiz Carlos de Freitas, Andréa Krug, entre outros. O primeiro em razão de ter elaborado uma teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. A segunda porque tem comprovado por meio de suas pesquisas que o desenvolvimento da infância é de fato, resultado dessa convivência histórico-cultural, e vem alertando as sociedades da América latina sobre a importância de respeitar esses princípios que representam possibilidades de revolucionar os processos de aprendizagem das crianças do terceiro mundo. O terceiro porque estabelece as diferenças fundamentais entre a lógica dos ciclos e a lógica do sistema seriado. A quarta porque defende os ciclos de formação como uma proposta de educação transformadora.

1. A implantação dos ciclos de formação na Secretaria Municipal de Educação

A escola organizada por ciclos de formação humana é uma antiga reivindicação dos educadores, já que redefine os tempos e os espaços escolares. Propicia novas relações entre as pessoas e as coisas, por isso, não pode ser confundida com mera solução pedagógica oposta à seriação.

> A escola organizada por "ciclos de formação" só é possível construí-la com muita paixão: só é possível entendê-la se a vermos sob este prisma. Este enfoque nem sempre possui a lógica "positiva da ciência tradicional; mas possui a "lógica" da existência, isto é, carregada de utopia, de sonho, de esperança (KRUG, 2002, p.10).

Esta é a perspectiva de uma escola realmente inclusiva, democrática e cidadã, cuja filosofia de educação está a serviço de um projeto de sociedade revolucionário. Um lugar capaz de propiciar a experiência profunda de construção da cidadania. O que implica trabalhar práticas pedagógicas para além dos conteúdos disciplinares, indo ao encontro da formação de nossa humanidade, aquilo que para Freire (1997, p. 162-165) significava possibilitar a experiência da "genteidade".

> Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que está sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar desapercebido pelo educador progressista... O nosso é um trabalho com gente... Uma gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, movimentando-se, melhorando... Gente mais gente.

A organização da escola em Ciclos de Formação pode se constituir numa grande oportunidade de garantir o ensino e a aprendizagem para a humanização, na medida em que se propicia no mesmo espaço, o encontro de gerações. De acordo com Arroyo (2001, p. 54):

> A relevância da escola está em que essa imitação, esse diálogo de gerações não se dá de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, mas de maneira pedagógica, intencional, cuidadosa. O tempo de escola é um diálogo de gerações programado por adultos que dominam um saber de ofício.

Esse encontro de gerações pode ser propiciado na estrutura de ciclos quando se tem o devido cuidado na composição das turmas. Isto pode vir a fazer uma grande diferença. Para Krug (2002, p. 11):

> O ensino fundamental que se organiza em Ciclos de Formação enturma as crianças e adolescentes de acordo com as fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência e se propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica com a comunidade e oportunizando a permanência e a aprendizagem a todos os estudantes.

Outra marcante característica desta organização escolar é a catalogação dos conteúdos disciplinares que devem ser baseados em uma pesquisa sócio-antropológica prévia com a comunidade a fim de se descobrir as características biológicas e culturais da realidade do lugar onde a escola está inserida, a fim de se desenvolver um trabalho pedagógico, onde se garanta ao estudante o interesse, levando em conta que os interesses têm natureza objetiva, oriunda dos objetos ou atividades, e subjetiva, relacionada aos instintos e atrações internas, a permanência, o desenvolvimento da construção e reconstrução do conhecimento na escola e comunidade.

Nessa perspectiva de Ciclos de Formação a prática social dos sujeitos é sempre fonte de conhecimento. É a partir desses processos histórico-culturais que a escola deve intervir, trabalhando, simultaneamente para fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem

do aluno. Isto requer uma compreensão Vygotskyana das fases do desenvolvimento humano, das construções culturais do sujeito e dos processos de mediação por definições culturais.

> Para buscar a essência do processo de desenvolvimento, Vygotsky indica a necessidade de investigar o que se oculta dos indícios externos facilmente observáveis em diferentes idades, nas trocas internas do próprio desenvolvimento, não o entendendo como um caráter evolutivo, mas percebendo que as trocas entre sujeito e meio são qualitativas e precisam de mediações especiais. (KRUG, 2002, p. 27).

Segundo Rego (1995), Vygotsky chama atenção quanto à importância de se considerar os saberes dos educandos oriundos da fonte sócio-antropológica. Além do conhecimento das idades e dos interesses infantis que lhes são peculiares, a antropologia cultural da criança deve ter influência marcante na organização do fazer docente para a promoção de processos de desenvolvimento e aprendizagem.

> O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe. Ele está nas bases dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana. Poderíamos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para elaboração de suas ações e pensamentos e para a construção de significados. (LIMA, 1997. APUD KRUG, 2002, p. 33).

Tão importante quanto o conhecimento profundo das referências culturais na formação das crianças é a qualidade social da intervenção pedagógica docente. As intervenções devem se dar no sentido de potencializar as funções psicológicas que estão em formação, promovendo avanços no desenvolvimento e na aprendizagem.

> Para que a criança ou adolescente esteja em movimento constante de aprendizagem é necessário que se organizem trocas entre o nível de desenvolvimento futuro e o imediato. A convivência, portanto, de diferentes níveis de conhecimento em sala de aula, desde que potencializadas com atividades pertinentes a todos que ali se encontram, facilita o aprendizado e o desenvolvimento não os prejudica. (KRUG, 2002, P.49).

Movimentar esses mecanismos psicológicos exige do professor domínio teórico das Zonas de Desenvolvimento formuladas por Vygotsky, especialmente, a Zona de Desenvolvimento Proximal. Uma das contribuições desta zona para a escola por Ciclos de Formação é a possibilidade que oferece ao mediador de distinguir nitidamente a distância entre o desenvolvimento real da criança e o desenvolvimento potencial, e então intervir diretamente para ajudá-la a concretizar uma aprendizagem que ainda não domina sozinha.

O papel da escola Vygotskyana é impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento, ao invés de ficar à espera de "maturação" biológica e psicológica. Ao organizar situações de aprendizagem, precisa considerar e respeitar os conceitos espontâneos que as crianças desenvolvem na convivência com seus pares e firmar um compromisso de trabalhar coletivamente a fim de que esses conhecimentos evoluam para o nível dos conceitos científicos. A escola se torna inútil se não atenta para esses princípios.

Numa proposta pedagógica histórico-cultural os conhecimentos espontâneos que as crianças possuem são respeitados e valorizados. O aluno é tratado de fato, como um ser que cognoscente em busca de sua autonomia. Alguém que pensa de uma forma muito pró-

pria, e que é estimulado a construir e reconstruir suas hipóteses sobre as coisas e o mundo. Seus pontos de vista são regidos por uma lógica que é bem diferente da lógica do adulto.

Vejamos o que diz Emília Ferreiro (2001, p. 17) a esse respeito:

> Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas, se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

De acordo com a autora, felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os paises ignoram esta restrição de que tem uma idade própria para começar a aprender. Desde que nascem, empreendem grandes esforços para compreender o mundo que as rodeia. Não esperam completar a idade certa para elaborar respostas às interrogações que formulam. A escola deve está muito atenta à formação dessa criança cognoscente.

Para a sociedade brasileira e a América Latina que há décadas buscam implementar propostas pedagógicas que possam contribuir para transformar os índices crônicos de analfabetismo, "abandono" e reprovação em sucesso escolar, especialmente, para os filhos das classes menos favorecidas economicamente, que têm ficado à margem do usufruto de direitos constitucionalmente conquistados, a teoria histórico-cultural, através dos estudos sobre a psicogênese do sistema de escrita, se apresenta como alternativa revolucionária.

Emília Ferreiro tem divulgado essa proposta como possibilidade para a América Latina reverter quadros de analfabetismo e exclusão escolar. Ela vem provando por meio de suas pesquisas feitas também no Brasil, que é possível revolucionarmos os processos de ensino e aprendizagem, à medida que sejamos capazes de aplicar metodologias de ensino que respeitem o universo e a fala de cada criança, dando voz, sobretudo às crianças mudas e tímidas das classes pobres do terceiro mundo.

O educador que se dispuser a fundamentar sua prática na direção dessa perspectiva há que fazer uma mudança de atitude, quem sabe até, uma revolução conceitual. Precisa compreender que as mudanças na educação escolar, não dependem de aspectos isolados como a eficácia de novos métodos e teorias revolucionárias. O primeiro passo para a mudança é de caráter eminentemente filosófico que é um comprometimento pessoal com uma proposta de educação inclusiva, possível na conjugação de esforços para a elaboração de respostas a duas questões fundamentais: que tipo de ser humano e de sociedade a nossa prática de ciclos vai ajudar a formar?

Diferentemente dos Ciclos de Formação Humana que reúnem crianças e adolescentes por idade, a Seriação agrupa-os por nível de conhecimento e este fator pode ser o responsável pela classificação e exclusão dentro do âmbito escolar. Outra diferença fundamental entre Ciclo e Seriação é o trabalho feito com os conteúdos a partir dos Complexos Temáticos, objetivando desconstruir a alienação na leitura do cotidiano e construir a utopia pelos caminhos possíveis no diálogo com a comunidade. Por outro lado, a Seriação é reducionista, pois os conteúdos são preestabelecidos série a série, limitando a capacidade de aprender das crianças e adolescentes.

Freitas (2003) denuncia que atualmente o ciclo é apenas uma progressão continuada, com isso ele faz uma diferenciação entre estes dois modelos: progressão continuada consiste em viabilizar o fluxo de aluno e melhorar o aprendizado com medidas de apoio.

Desta forma, apóia-se apenas em uma educação de cunho neoliberal preocupada em apenas diminuir gastos com os alunos repetentes, por isso não reprovam os alunos nos ciclos – somente pode haver a retenção, de um a outro ciclo.

A formação em ciclos contrapõe-se ao projeto neoliberal para a educação. Se assentado na dialética Marxista, pode configurar-se numa possibilidade de revolucionar a educação, viabilizando um projeto político-pedagógico efetivo.

> A fonte Marxista na educação pode ser entendida, portanto, como uma escola comprometida com a classe trabalhadora que busca a formação integral de seus homens e mulheres, divulgadora dos valores e princípios da nova ordem socialista, pensada a partir do método dialético. O método dialético irá revolucionar a compreensão sobre a educação formal [...]. (KRUG, 2002, p. 122).

Nessa perspectiva, o ciclo baseia-se em experiências socialmente significativas para a idade do aluno, onde o tempo e o espaço da escola são colocados a serviço de novas relações entre professor e aluno, de caráter progressista, não aceitando as imposições oriundas das ideologias neoliberais dominantes.

Estamos diante de uma proposta de educação revolucionária que para ultrapassar o mundo das idéias e sair da retórica, deve se materializar numa organização pedagógica voltada a ressignificação de saberes e práticas.

Torna-se pertinente perguntarmos, será que as Secretarias que estão implantando os Ciclos de Formação, estão conseguindo, de fato, desenvolver a proposta da escola inclusiva ou ficam apenas na progressão continuada, visando diminuir os gastos com os alunos repetentes?

2. Um olhar sobre formação e o cotidiano do professor que atua na escola municipal

A implantação da proposta de Ciclos de Formação na SEMED foi realizada em 2004. A mudança foi tão abrupta, que os professores reclamam do fato de terem dormido no sistema seriado e quando acordaram já estavam na estrutura de ciclos. Observemos estas falas dos professores A, B, C e D, respectivamente: *"Não concordo. O ciclo é uma desgraça"! "A proposta é ótima, mas foi imposta pela SEMED". "Não sou a favor do ciclo. Prefiro a seriação". "Não funciona. Tem uma teoria excelente, mas uma prática deficiente".*

A participação dos professores, sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva histórico-cultural como requerem os ciclos de formação, não deveria ter sido descartada na formulação desta política educacional como demonstra ter sido. Isto pode ter sido um grave erro.

> Um aspecto que precisa ser considerado no desenvolvimento dos ciclos é o envolvimento daqueles que conduzem o dia-a-dia da escola e, em especial, de dois atores importantes: os professores e os pais. Se perdermos os professores isso afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem [...] Se perdermos os pais, estes são vitais para a aceitação dos ciclos, pois eles reagem com as expectativas que têm, com sua consciência ingênua em relação ao papel da escola como fator de ascensão social. É preciso então envolver os pais no processo de implantação dos ciclos, para que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação dos ciclos [...] O envolvimento desses atores

> tem de ocorrer no próprio momento de adoção do ciclo na escola, e não como um jogo de *marketing* montado para convencer professores e pais a aceitarem a *posteriori* os ciclos (FREITAS, 2003, p.69-70).

No terceiro ano de vigência dos ciclos (2007), a maioria dos professores expressa não ter domínio teórico da proposta, então agem como se trabalhassem com a seriação; as salas de aula apresentam superlotação; os professores que iniciaram o trabalho no ano da implantação e que deveriam acompanhar as turmas durante todo o primeiro ciclo que corresponde a três anos, somente ficaram com as turmas no primeiro ano; os professores concursados que entraram ainda se encontram um tanto "perdidos" pedagogicamente. Vejamos a seguir o que é destacada na fala de uma professora:

> A SEMED jogou o ciclo para os professores, sem nenhuma formação. Não acontece a continuidade da turma até o 2° ano do 2° ciclo. Houve remanejamento de turmas: turmas de 2 ° ano do 2° ciclo com alunos que sabem ler e dos que não sabem. A proposta cíclica não aprova esta atitude, mas foi em minha opinião uma boa saída para trabalhar as dificuldades dos alunos. Existem professores que não se responsabilizam com o aprendizado e passam de qualquer jeito os seus alunos.

Na escola, os Ciclos de Formação aparecem como uma política pública de grande repercussão, e paradoxalmente, talvez, ao que se desejava, a superação da lógica seriada, vem gerando contradições outras, dando a impressão de se ter criado, na verdade, uma espécie de seriação no interior dos ciclos. Vejamos a fala a seguir:

> A SEMED não quer saber de qualidade, mas de quantidade, quando nós reprovamos um aluno a pedagoga e as diretoras cumprem as ordens da SEMED e aprovam o aluno de qualquer jeito. A proposta do Ciclo pode ter dado certo no Paraná com turmas que chegam no máximo a 20 alunos, além do professor contar com o professor auxiliar, mas a nossa realidade é outra. Os pais ficaram mais ausentes no ciclo pelo fato de seus filhos não reprovarem mais. È por estas questões que acho a seqüência da seriação ser excelente, melhor que a do ciclo.

A possibilidade de êxito nos ciclos, ainda é fortemente travada pela forma como se deu sua implantação. Não se estimulou a participação coletiva ampla, não se oportunizou aos professores um Programa de Formação Continuada e com acompanhamento pedagógico em serviço. Os professores reivindicam formação, argumentando que até o momento foram oferecidos apenas encontros esporádicos de dois ou três dias, insuficiente diante da complexidade da efetivação da proposta no cotidiano da sala de aula.

Frente aos inúmeros desafios dos Ciclos de Formação, faz-se necessário realizar planejamentos coletivos que promovam estudos da realidade, buscando construir conhecimentos a fim de que o professor tenha condições efetivas de mediar adequadamente o processo ensino-aprendizagem.

A função da professora na mediação da aprendizagem é desencadear debates, a partir dos conteúdos selecionados de acordo com a realidade e desenvolver atividades diversificadas que irão contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos e, portanto, construção de novos conhecimentos.

Nesse processo de mediação da aprendizagem, a avaliação tem um papel fundamental na identificação dos limites e avanços de cada criança.

> Hoje a avaliação é continua, a prova em si não existe mais, o aluno é avaliado pelo processo todo e não se trabalha mais com o sistema de notas – que ao meu modo de ver é punitivo - mas com pareceres. A criança não precisa saber que está sendo avaliada, no entanto quando elas perguntam quando vão fazer as provas eu digo que elas já fizeram, ou seja, as crianças não têm medo mais de provas porque elas não existem mais.

Freitas (2003) salienta a importância da avaliação no diagnóstico como meio de identificar os avanços e as dificuldades dos alunos para uma futura intervenção pedagógica.

A análise a partir dos dados coletados com os professores entrevistados revelam que a maioria destes profissionais é comprometida em fazer um trabalho diferente, com mais espaço para participação e aplicação das idéias, apesar das dificuldades que vão desde a falta de compreensão da lógica que rege os Ciclos de Formação e da falta de um maior comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

> A idéia é boa, mas existem muitas falhas. A questão de não reprovar o aluno em um ciclo dentro de uma etapa (só há retenção de uma fase para outra) deixa os alunos desinteressados porque sabem que independente de aprender os conteúdos eles irão passar de ano. Não concordo também com o acompanhamento da turma até o final do ciclo, por exemplo: o professor recebe uma turma no 1° ano do 1° ciclo e só vai deixá-los no 2° ano do 2° ciclo. Querendo ou não o professor enjoa do aluno e o aluno dele. Por isso deve-se sempre haver rotatividade de turmas. (Professora A, agosto de 2007).

Sobre a concepção de ciclo a professora expressa ausência de conhecimento da base teórica da proposta de ciclos, pois associa o desenvolvimento e o aprendizado do aluno à idéia de aprovação ou reprovação. Em relação à professora B, na sua fala fica evidente a insatisfação com a forma como foi realizada a implantação da proposta de formação em ciclos, pois a mesma fala "*A proposta é ótima, mas foi imposta pela SEMED*". (Professora B, agosto de 2007).

> Na prática a idéia do ciclo não funciona. O acompanhamento sistemático da turma não acontece. Hoje estou com uma turma de 3° ano do 1° ciclo, ano que vem provavelmente não estarei mais com esta turma, devido o fato de alguns professores ao final do ano letivo pressionar a diretora dizendo: "com esta turma eu não fico mais". O fato de não reprovar relaxa todos os alunos, até mesmo aqueles que estão aprendendo a ler. (Professora C, agosto de 2007).

Na fala anterior a professora B questionava a forma verticalizada da implantação dos ciclos e a professora C salientava o fato de não ter ocorrido um acompanhamento contínuo dos professores em relação aos alunos e associava o desenvolvimento e o aprendizado do aluno à idéia de aprovação ou reprovação. Demonstrando assim uma confusão em relação à compreensão da proposta de Ciclos de Formação.

> O lado bom do Ciclo é a teoria que é excelente, o lado ruim é a prática que não acontece como a teoria propõe. O fato do aluno não estudar em decorrências das provas, mas do aprendizado é bom, mas em relação à tarefa do professor avaliar o aluno individualmente em uma sala de 40 alunos é difícil. (Professor D, agosto de 2007).

Constata-se que a professora considera a proposta muito boa, mas questiona a falta de condições efetivas de trabalho para o professor atuar, especialmente, a superlotação das turmas que impede um acompanhamento personalizado do aluno. Avaliando as mudanças ocorridas com a implantação do Ciclo nas escolas da

rede pública como insuficientes para dar conta da proposta, pois segundo a esta, os pais antes do ciclo acompanhavam o aprendizado das crianças para saberem se iam passar de ano, hoje isso não acontece mais porque eles sabem que seus filhos vão passar de qualquer jeito mesmo. Por isso, afirma que a proposta de Ciclo de Formação Humana do jeito que está colocada no papel é muito boa, mas na prática não se concretizou de fato.

Considerações Finais

As escolas públicas no Brasil estão tendo dificuldades em superar o sistema de ensino seriado e implementar a lógica da organização escolar em Ciclos de Formação. Considerando que esta superação implica tempo, "nada se muda em um passe de mágica" é necessário a adesão da comunidade o comprometimento dos professores, administradores da escola e a participação ativa dos alunos.

Em Manaus, a proposta de Ciclo de Formação Humana foi implantada em 2004, mas, ainda não teve o devido êxito em razão de diversos fatores como a não participação ativa da comunidade escolar e a resistência dos professores pela ausência de um Programa de Formação Continuada.

Enquanto as experiências de outros estados e de algumas capitais nos dão conta de projetos pilotos, como é o caso de Porto Alegre que em 1996 iniciou com apenas uma escola, e isto, após discussões junto às instituições e um programa de formação para os professores, para os assessores e coordenadores, visando aprofundamento teórico da concepção e compreensão da organização curricular da proposta de ciclos, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em tempo recorde, adotando uma política verticalizada, implanta o ciclo básico em toda a rede.

Neste processo, não houve o envolvimento da comunidade em relação às mudanças da seriação para os Ciclos de Formação Humana. Em outras palavras, a SEMED não realizou um processo de implantação do ciclo de forma participativa e processual gerando a atual falta de clareza sobre a proposta.

De fato, era urgente repensar a lógica do sistema seriado e romper com o conhecimento linearmente organizado, mas será que a decisão tomada, ao invés de uma perspectiva transformadora de educação, fortaleceu uma reforma de caráter neoliberal?

Portanto, constatamos que os ciclos não devem ser implantados como política pública massificada. A implantação de uma proposta desse porte deve ser precedida de uma discussão com todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. As escolas, devidamente esclarecidas sobre o teor da proposta, devem ter autonomia para optar pela introdução da organização ciclada em seu interior e serem apoiadas nessa decisão, por meio de uma formação continuada sistemática que gere espaços de avaliação na perspectiva de uma constante reconstrução do processo. Haja vista que o principal objetivo dos Ciclos de Formação diz respeito à valorização do ser humano através de um processo de ensino que respeita as possibilidades de idade e de tempo para aprender dos sujeitos historicamente situados, oportunizando-lhes processos de aprendizagem significativa.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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.

FACULDADE SALESIANA
DOM BOSCO