

REVISTA CIENTÍFICA SOPHIA - FACULDADE AVANTIS

REVISTA CIENTÍFICA

Sophia

vol. 1 - n. 1 - dez 2009

www.avantis.edu.br - Balneário Camboriú - SC



REVISTA CIENTÍFICA SOPHIA

ISSN: 2176-2511

Ano: 01

Número:01

Dezembro/2009

Balneário Camboriú – SC

SOCIEDADE CIVIL AVANTIS DE ENSINO SUPERIOR

Presidente: Artenir Werner

Vice-presidente: André Werner

Diretora Geral: Isabel Regina Depiné Poffo

Comitê Editorial

Editor Responsável: Isabel Regina Depiné Poffo e Bianca Regina Fornari

Conselho Editorial: Andreia Martins

Equipe Técnica: Gabriela Depiné Poffo Costa e Iris Weiduschat

Capa/Arte: Marcio Martinson

Traços da escultura da personificação da sabedoria (Sophia), com a referência das cores da instituição.

Revisão de Português: Sílvia Bastian

Revisão Técnica: Tayane Medeiros d'Oliveira

Bibliotecária Assessora: Aline Medeiros d'Oliveira
CRB 14-1063

Impressão e Acabamento: Jawi Indústria Gráfica Ltda.

Endereço para correspondência:

Revista Faculdade AVANTIS – Comitê Editorial

Av. Marginal Leste, Nº 3600, Km 132 – Bairro dos Estados
Balneário Camboriú – SC – CEP: 88339-125

Fone: (47) 3363-0631 E-mail: biblioteca@avantis.edu.br

Publicação Semestral

Tiragem desta Edição: 3.000

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida,
desde que citada à fonte.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Revista Científica Sophia.

Sociedade Civil Avantis de Ensino Ltda. - Faculdade Avantis, Balneário Camboriú, SC:

Jawi Indústria Gráfica Ltda, 2009.

V.1, n.1, dezembro: 2009

Semestral

ISSN: 2176-2511

1. Psicologia. 2. Administração. 3. Ciências Contábeis. 4. Sistemas da Informação. 5. Revista Científica. 6.Periódico

CDD 21ª ed.
070.4



A **Revista Científica Sophia** é um grande passo da Faculdade AVANTIS em direção ao seu crescimento como Instituição de Ensino Superior. A maturidade da Faculdade Avantis constituída em seus 8 anos de história, se revela na identidade que seus acadêmicos e seus professores assumem frente ao conhecimento, à ciência, à formação profissional, aos trabalhos de extensão e ao desenvolvimento humano.

SOPHIA é o nome que escolhemos para nossa Revista. Sophia, porque entendemos que seu significado, **SABEDORIA** (do grego Σοφία, “sofia”), é o que exprime o sentido que damos à produção científica dos artigos aqui publicados. Produção esta que se externa no compromisso com a investigação, no rigor metodológico e científico, na criatividade e na inovação. Portanto, Sophia é sinônimo do pensamento crítico, da teorização do conhecimento, do aprimoramento do trabalho humano.

Enfim, a Revista Científica Sophia é um veículo de socialização deste amplo universo acadêmico: o conhecimento científico. Desejamos a todos os leitores destas valiosas páginas um bom aprendizado e que procurem estabelecer um diálogo com os autores para o exercício da dialética, necessária para a construção do saber e da ciência.

Profa. MS. Isabel Regina Depiné Poffo
Diretora da Faculdade Avantis

3. Apresentação

6.

Aprendizagem Organizacional: Um Instrumento para os Seres serem Mais Humanos

André Gobbo e Ana Paula Cardoso

15.

Utilização das Medidas de Carga Mental na Avaliação Psicológica no Trabalho

Andreia Martins

24.

O Professor Universitário X Aluno Adolescente: Uma Reflexão para a Todos

Bianca Regina Fornari

29.

Avaliação Institucional: A Participação do Docente no Conceito da IES

Cristina Kuroski

35.

O Planejamento Público no Brasil: Os Mecanismos para se Implementar e Avaliar as Políticas Públicas

Fernando Sadrez Silva

43.

Gestão da educação a distância: tecnologias, conhecimento e administração

Gabriella Depiné Poffo Costa

48.

Educação Superior e a Tríade: Ensino-Aprendizagem-Extensão

Isabel Regina Depiné Poffo e Iris Weiduschat

53.

O Ensino Superior na Sociedade do Conhecimento

Mara Regina Zluhan

58.

A Importância de o Estado implementar Políticas Públicas Bem Planejadas para a Educação

Márcia Cecília Vassoler

| | |
|--|------------|
| A Ética e a Complexidade da Vida: A Redescoberta do Homem como Ser Planetário <i>Paulo R. Duarte Maia</i> | 62. |
| Estatística e Psicologia: Algumas Considerações <i>Simone Maidel</i> | 71. |
| É Importante o Estudo da Matemática na Formação do Administrador Contemporâneo <i>Walderley Pivatto Brum</i> | 75. |
| Norma de Apresentação de Originais | 79. |

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UM INSTRUMENTO PARA OS SERES SEREM MAIS HUMANOS

André Gobbo¹
Ana Paula Cardoso²

RESUMO

Através deste estudo, busca-se discutir as possíveis contribuições freireanas para a atuação do gestor nas organizações empresariais, transformando-as em espaços de ensino-aprendizagem. Peter Senge, em “A Quinta Disciplina” (1998) acendeu uma fagulha sobre as organizações de aprendizagem onde, conforme ele, o domínio pessoal, o modelo mental, a visão compartilhada, o aprendizado em grupo e o raciocínio sistêmico são capazes de alicerçar o ser humano para que se torne competente mediante a visão e a prática num mundo de aprendizagem, onde o fundamento está no aprender a ser, fazer e conviver. Afinal, com as novas exigências advindas com Era da Informação e do Conhecimento, é chegada a hora de buscarmos um “novo” jeito de administrar e de liderar as equipes de trabalhadores e de trabalhadoras, propondo um modelo mais participativo, democrático e humano, que seja apropriado de perceber os trabalhadores e as trabalhadoras como “gente viva” que quer e precisa ser feliz!

Palavras-chave: Aprendizagem. Organizacional. Conhecimento.

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, com a máxima de que os colaboradores devem ser encarados como o principal ativo das empresas, e não mais como meras extensões das máquinas, cabe aos administradores, entre outras tantas coisas, perceberem as organizações empresariais como espaços privilegiados de aprendizagem.

Diante desta teoria difundida por Elton Mayo há quase um século, porém ainda incompreendida por muitos gestores empresariais, pretende-se com este artigo rediscutir o papel e a responsabilidade dos gestores com a missão de ‘educar’ seus trabalhadores e trabalhadoras, não apenas como forma de aumentarem a produtividade

e os lucros, mas, sobretudo, para fazerem da educação na empresa um ponto de partida para transformar, libertar, modificar e renovar tanto o ambiente organizacional quanto as pessoas que a formam e a sociedade onde vivem.

Ao entendermos as organizações empresariais como espaços privilegiados para a aprendizagem, através deste estudo, busca-se descobrir as possíveis contribuições freireanas para a atuação do gestor nas organizações empresariais, transformando-as em espaços de ensino-aprendizagem. Afinal, com as novas exigências advindas com Era da Informação e do Conhecimento, é chegada a hora de buscarmos um “novo” jeito de administrar e de liderar as equipes de trabalhadores e de trabalhadoras, propondo um modelo mais participativo,

1 Professor da Faculdade AVANTIS - Curso de Administração de Empresas.

2 Mestranda em Educação. Universidad Del Cono Sur de las Américas.

democrático e humano, que é capaz de perceber os trabalhadores e as trabalhadoras como “gente viva” que quer ser feliz!

Com esta visão surge esta pesquisa bibliográfica, para que os líderes possam perceber seus liderados como potenciais e eternos aprendizes, os quais, se motivados a isso, podem ocupar seus espaços de trabalho para educar-se, serem mais criativos e comprometidos com a própria organização e melhor aproveitados.

2. UM MUNDO EM CONSTANTES MUDANÇAS

2.1 GERINDO AS MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS

Atualmente, não há como se negar que o processo vivenciado pelas organizações em termos de mudanças para a competitividade caracteriza-se por mudanças rápidas, em contraste às transformações vivenciadas nas décadas passadas quando o diferencial competitivo era o preço. Em tão pouco tempo assistimos as organizações e a sociedade como um todo passar da era industrial para a era de informação; do local para o global; do permanente para o efêmero; do muscular para o cerebral; da obediência para a orientação; do capital financeiro para o intelectual; da burocracia para a adhocracia; do trabalho focado no produto, para todos os esforços empresariais focados ao cliente. Como reflexo dessas tantas mudanças, observa-se no contexto organizacional uma valorização cada vez maior dos trabalhadores e das trabalhadoras, uma vez que são estes os que detêm o poder de surpreender, encantar e fidelizar os clientes.

Esta nova forma de ver, tratar e valorizar a classe trabalhadora pode ser atribuída, entre outras razões, à necessidade que as organizações enfrentam em oferecerem respostas mais rápidas e que abrangem questões complexas, como as novas formas de organização do trabalho e as posturas das pessoas, na busca de práticas mais efetivas. Eis aqui a necessidade de encararmos as organizações como espaços privilegiados para a aprendizagem.

Francisco José Masset Lacombe e Gilberto Luiz José Heilborn, em “Administração

Princípios e Tendências” (2006), deixam claro que a essência do papel do administrador é a obtenção de resultados por meio de terceiros, do desempenho da equipe que ele supervisiona e coordena, portanto, os próprios autores mostram-se convencidos de que, para obter estes resultados, o administrador depende de terceiros para alcançar seus objetivos pessoais e do próprio grupo que lidera. “Essa definição dá ênfase ao papel do administrador no sentido de obter resultados conseguindo que outros façam o que é necessário, em vez de fazê-lo pessoalmente” (LACOMBE; HEILBORN, 2006, p.3). Os autores ainda alertam que:

Na nova era da informação, a capacidade de obter resultados por meio de terceiros torna-se prioritária, pois o conhecimento está na mente das pessoas e a capacidade do administrador para saber transformar conhecimento em resultados requer grande habilidade, além dos conhecimentos de administração. (*id.*).

Transformar recursos em produtos, bens e serviços desejados pelas pessoas; ser empreendedor e capaz de criar resultados maiores que a soma das suas partes; estabelecer rumos e dirigir as pessoas que executam o trabalho e, além disto, ser generalista é uma das exigências para os líderes desta Nova Era alcancem os níveis mais altos da sua organização.

Gerir as mudanças organizacionais constantes é um dos maiores desafios da atualidade. Diante desse contexto Marras (2000, p. 315) conceitua aprendizagem organizacional como:

É o aprimoramento de questões que dizem respeito à vida própria da empresa, sua composição, sua estrutura, seu desenvolvimento, seus pontos fracos e fortes, seu presente e futuro. É parte do desenvolvimento gerencial e dos talentos da empresa. É uma tendência das organizações modernas instalar centros de desenvolvimento e políticas orientadas a esse modelo como alavancas de reeducação e atualização constante dos membros da empresa em assuntos internos e externos.

Nesse mesmo sentido Lacombe (2005, p.328) define aprendizagem organizacional como:

[...] estratégia educacional, [...] que tem por finalidade mudar as crenças, as atitudes, os valores e a estrutura das organizações, de modo que elas possam se adaptar melhor aos novos mercados,

tecnologias e desafios e ao próprio ritmo vertiginoso de mudança.

Em todas as áreas do conhecimento, inclusive na administração, não se pode jamais parar de aprender, não apenas em função das constantes mudanças e da evolução científica e tecnológica cada vez mais acelerada, mas também porque, por ser um campo muito vasto, permite um contínuo aperfeiçoamento pessoal. “Assim, os que se iniciam em administração devem procurar continuar aprendendo para o resto das suas vidas profissionais” (LACOMBE; HEILBORN, 2006, p. 6). E aprender não ocorre apenas através de cursos, mas também em leituras, filmes, em conversas com amigos e, principalmente, no próprio trabalho. É claro que a este processo de educação não pode ser de forma opressora (de exploradores e explorados), autoritária (onde quem tem o poder mandar e quem não tem obedece), bancária (onde o educador é o que sabe e os alunos não sabem nada), muito menos desumanizadora onde tudo vira coisa, inclusive as pessoas, invertendo a lógica da vida onde se coisifica as pessoas e se personifica as coisas.

Depois de Elton Mayo, Peter Senge, em “A Quinta Disciplina” (1998), reacendeu uma fagulha sobre a importância das organizações de aprendizagem onde, conforme ele, o domínio pessoal, o modelo mental, a visão compartilhada, o aprendizado em grupo e o raciocínio sistêmico são capazes de alicerçar o ser humano para que se torne competente mediante a visão e a prática num mundo de aprendizagem, onde o fundamento está no aprender a ser, fazer e conviver.

Na obra, Senge nos faz perceber de que precisamos, independente da posição que ocupamos, resgatar a nossa capacidade de ver o mundo como um emaranhado de diferentes forças que estão entrelaçadas e relacionadas entre si. Uma vez que conseguimos isso, seremos capazes de construir organizações de aprendizagem pautadas na aprendizagem de qualidade, onde as pessoas que a formam, aprenderão a descobrir quem são, para que servem e para onde vão e, sobretudo, aprenderão continuamente a trocar experiências no grupo, aprendendo em equipe e valorizando as contribuições das partes.

Sobre esta questão recorreremos mais uma vez Freire que defendia a educação como um processo de educação e para isto propunha que a mesma deve ser realizada como consciência da realidade, onde os se reconhecem como seres ontológicos e históricos. A educação, conforme ele, deve ser encarada como uma ato dialógico de humildade, amor e esperança entre sujeitos diferentes; deve também ser vista como uma prática da liberdade, como uma ação libertadora e da paz social.

O conceito de aprendizagem organizacional surgiu do reconhecimento de que para uma organização sobreviver e se manter competitiva no mercado deve estar comprometida com o aprendizado individual ou coletivo. Desta forma, a aprendizagem organizacional tem forte relação com os processos de gestão de conhecimento, que integram as atividades de identificação, aquisição, desenvolvimento, disseminação, utilização e manutenção do conhecimento organizacional de uma forma sistemática (SANTORO, 2007).

Senge coloca a questão da seguinte forma: uma organização que aprende é um agrupamento de “pessoas que, ao longo do tempo, aprimoram sua capacidade de criar o que elas verdadeiramente desejam criar” (Senge *et al*, 1996, p. 16). Como a organização é o produto do “pensar e interagir dos seus membros” (*op. cit.*, p. 44), aprimorar as capacidades organizacionais requer aprimorar a forma como seus membros pensam e interagem. Para isto, lançam mão do processo de “testar continuamente [sua] experiência, e transformar essa experiência em conhecimento - acessível a toda organização, e pertinente ao seu propósito central” (*op. cit.*, p. 45), ou seja, o processo de aprendizagem organizacional. Senge observa que não basta à organização atingir resultados extraordinários, apesar de criar aquilo que seus membros desejam. Se a experiência na obtenção destes resultados não for testada, ou se não for transformada em conhecimento, ou se este conhecimento não estiver acessível a toda organização, ela não expandirá sua capacidade de atingir estes resultados. Em outras palavras, é preciso dominar o modo de auto-aprimoramento.

Por sua vez, Dutra (2006, p. 20) considera que a “criação de uma cultura de aprendizagem nas organizações é fundamental para dar respostas a um ambiente exigente, complexo e dinâmico”. O autor ressalta ainda que o aprendizado está vinculado ao desenvolvimento das pessoas que fazem parte da organização.

Ao compreendermos as organizações como espaços privilegiados para a aprendizagem podemos nos servir do ideário freireano para entendermos como as organizações empresariais, destacando os seus líderes, podem utilizar-se do “Método Paulo Freire” de educação popular para fazerem com que seus liderados sejam capazes de descobrir, na vida e na convivência do dia-a-dia, quem são, para que servem e para onde vão.

Conhecido pela disseminação em diversos continentes do “Método Paulo Freire” de alfabetização de adultos, esse educador é praticamente desconhecido para o grande público brasileiro, principalmente pelos homens e as mulheres simples, objetivados por suas propostas pedagógicas.

Paulo Freire (1996, p. 23) já dizia que: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Sobre esta visão holística começamos a entender que nesta Nova Era cabe aos líderes e à própria organização repensarem seus papéis não apenas para produzirem mais e gerarem mais lucros, mas, sobretudo, para sobreviverem à competitividade acelerada e às constantes crises internas, regionais e internacionais. Conforme Peter Drucker (1992) *apud* Howard (2000) em uma economia do conhecimento, a fonte real de vantagem competitiva deixou de ser a tecnologia, a pesquisa e o desenvolvimento ou mesmo o próprio conhecimento. Agora, a vantagem reside nas pessoas, os profissionais do conhecimento cujas habilidades e especializações são o fundamento de toda a inovação.

Complementando, pode-se citar que pesquisas revelam que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas organizações que buscam mudanças internas orientadas para uma maior competitividade refere-se às resistências

relacionadas não aos aspectos técnicos, mas a questões que remetem à postura gerencial e ao relacionamento no ambiente de trabalho (Lustaman; Triches, 1996; Roesch, 1994; Ruas In Neffa, 1992; Caetano; Hérmandez, In Neffa, 1992). Já para Coopers e Lybrand (1997), o processo de mudança só ocorre quando muda a forma de pensar e agir dos membros da organização, por sua vez Paulo Freire entende que o processo pelo qual as pessoas vão se completando durante toda a vida na busca de serem mais é o que constitui a Educação. Logo, as organizações empresariais serão capazes de verdadeiramente adentrarem nesta nova Era quando os membros que a compõem perceberem-se como seres incompletos e, através da educação, mudem suas formas de pensar e agir.

Paulo Freire, em sua obra “Educação e Mudança” alimenta a idéia de que “o homem se sabe inacabado e por isso se educa” (1979, p. 14). Por isso, entende ele que “a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (*id.*). Ou seja, não estamos e nunca estaremos prontos! Para o bem das organizações, ninguém, nem o melhor profissional pode sentir-se e conformar-se com a condição de um ser “acabado”, afinal, a educação tem caráter permanente. Homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, devem ser provocados a refletirem sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento. Deve-se entender que, independente da escolaridade, da idade, da condição social, política ou de gênero, não há seres educados e não educados, mas sim devemos entender que estamos, todos, nos educando.

O homem, para Freire (1979, p. 27), “é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Isto o leva à sua perfeição”. Eis aqui, conforme ele, “a raiz da educação”. Se esta é, verdadeiramente, a raiz da educação e se nosso objetivo neste trabalho é relacioná-la com a administração de empresas e com a missão de liderar, pode-se desde já creditar a responsabilidade de educar, aos homens e mulheres que gerenciam empresas, máquinas, lucros, e, muito além disto, as vidas humanas que fabricam e comercializam

produtos e serviços, atendem clientes, realizam pagamentos e cobranças, cumprem metas e são co-participantes da missão a ser cumprida pela empresa.

Freire também acreditava que “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p. 17), ou seja, o autor alicerçou toda sua obra em favor da ética universal do ser humano e do trabalhador, que se afronta na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classes, ainda constatada dentro e fora das organizações empresariais. As organizações empresariais só mudarão quando se assumirem como organizações éticas.

Esta mesma ética que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal (*id.*).

“A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”, disse Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1970, p. 65), logo as organizações empresariais desta nova Era do Conhecimento não devem oprimir, mas devem ser éticas e alimentarem em seu âmago a mudança de mentalidade de seus líderes e liderados, o que implica fazer com que todos se percebam como parte integrante do mundo e que os problemas vivenciados por cada um são causados pelos seus próprios atos, não por alguém ou por alguma coisa como, conformistas costumamos explicá-los.

Vera Barreto (1998, p. 50), biógrafa de Freire, diz que o pensamento do seu biografado nasce de uma visão de ser humano e de mundo. “Para ele a pessoa deve ser vista como um ser de relação. Ninguém está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo e com o mundo” Isso nos leva a entender que o educador, nas escolas ou nas organizações, acredita no potencial de cada ser humano, que são capazes de mudar o mundo, constantemente, para torná-lo mais adequado à suas necessidades, diferentemente dos animais

irracionais, que guiados pelo instinto, apenas se adaptam ao mundo em que vivem.

Freire acredita que homens e mulheres são seres que vivem em busca de sua “completude” e suas ações no dia-a-dia não apenas mudam o mundo, mas mudam também os sujeitos destas ações. “Ao construir o mundo, homens e mulheres se completam, se humanizam” (BARRETO, 1998, p.54). Investindo na questão cultural como cerne do processo alfabetizador/conscientizador, em *Education for Critical Consciousness*, Freire diz que:

[...] o analfabeto começaria a operar uma mudança em suas antigas atitudes, descobrindo-se a si próprio como um participante na construção do mundo da cultura, descobrindo que tanto ele como a pessoa alfabetizada tem impulso criativo e recreativo. (V. LIMA, *apud*, 1981, p. 81).

Vera Barreto (1998, p. 55) também afirma que “Na visão de Freire, o ser humano é também um ser religioso, no sentido de que se liga a seu Criador numa relação libertadora”, e ao contrário dos animais, homens e mulheres podem tridimensionar o tempo, reconhecendo, desta forma, o passado, o presente e o futuro. E sobre isso o mestre fala:

Ao perceber o ontem, o hoje e o amanhã, o ser humano percebe a consequência da sua ação sobre o mundo, nas diferentes épocas históricas. Se torna o sujeito da sua história e por isso responsável por ela. Faz hoje o que se tornou possível pelo ontem. Fará amanhã o que está semeando hoje. (*id.*)

Conforme Freire entendia, esta vocação que homens e mulheres têm de serem mais humanos, se realiza pela Educação. Logo, a educação pode ser o caminho que nos levará a construirmos organizações empresariais mais humanas, onde as mãos trabalhadoras voltem a ganhar mais valor do que as coisas. O mestre advertia que esta vocação de ser mais deixa de concretizar-se quando as relações entre os homens se desumanizam. Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e a criação de alternativas a essa situação. É o que percebemos quando escreve:

[...] sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o

opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem expectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo... (FREIRE, 1984, p. 36).

Esta desumanização histórica, condenada por Freire e sofrida constantemente por décadas em todos os tipos de organizações e em diferentes instituições, tem seu estopim quando os que detém o poder passam a abusar dele e obter privilégios para si e para seus iguais em prejuízo dos outros.

Esta supremacia dos opressores sobre os oprimidos, para Freire, fazem com que as relações humanas deixam de ser de cooperação para tornarem-se em relações de dominação, onde os poderosos vêem os outros não mais como seus iguais, mas como objetos necessários para a satisfação de seus interesses. À luz de Freire, Barreto trata deste assunto dizendo:

Gradativamente, estas relações opressoras foram se institucionalizando de tal maneira que passaram a ser consideradas naturais. Apareceu uma "Ordem" que legitima esta situação de opressão e reage contra todos que ameçarem os privilégios para restaurar a humanidade de todos. (*op. cit.*, 1998, p. 56).

O mais preocupante desta ordem opressora que se apoderou do poder para satisfazerem seus próprios interesses fez também com que os próprios oprimidos se conformassem com a situação e se adaptassem a elas. Este conformismo transformou-se no ventre que deu à luz à educação domesticadora, destinada a contribuir para perpetuar "esta ordem injusta e desumanizante, favorável a minorias, educação que deixou de ser instrumento para ser mais para tornar-se agente de ser *menos*" (*id.*, itálico do autor).

Mas, notamos que este processo de pressão e de desumanização não se encerra por aqui. Uma das maiores preocupações de Paulo Freire era de que os próprios oprimidos, transformados em objetos, passaram a introjetar esta ordem injusta e castradora, como se fosse natural, e então, passaram a considerar os próprios opressores

como modelos bem sucedidos de seres humanos e como exemplos a serem seguidos.

Todavia, conforme escreve Vera Barreto, Paulo Freire alertava que só os oprimidos é que poderão se libertar da própria condição de oprimidos rompendo a estrutura que desumaniza tanto os opressores quanto os oprimidos. "Os opressores não têm este poder, uma vez que implicaria na renúncia de privilégios que consideram justos e necessários à sua realização pessoal e de classe" (*ibid.*, p. 57).

Freire também diz que não há libertação sem "humanização do homem", e não há humanização sem a ruptura com a estruturação classista do capitalismo. Para ele a Educação decorre do fato de as pessoas serem incompletas e estarem em relação com o mundo e com as outras pessoas e, gradativamente estas "incompletudes" vão sendo superadas, mas ainda assim, os seres humanos não ficarão totalmente completos na infância, juventude, maturidade ou velhice. Passam a vida toda se modificando na busca de se completarem como pessoas, realizando, como diz Paulo Freire, a sua vocação de "ser mais" humano.

É interessante observar que, para Freire, este processo ocorre nas relações que os seres humanos mantêm entre si e com o mundo. Relação que se diferencia do simples contato, que é próprio dos outros seres vivos, por ser consciente e implicar em mútua transformação. O contato é passivo enquanto a relação é ativa.

É na relação que mantêm entre si e com o mundo que os seres humanos, sem deixar de ser sujeitos, vão se completando e ajudando os outros a se completarem. Igualmente na relação com o mundo eles se completam e contribuem para transformar o mundo.

2.2 O CONHECIMENTO NASCE DA AÇÃO

Na visão de Paulo Freire o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar

formas alternativas de responder e selecionar a resposta mais adequada.

A cada resposta, novas situações se apresentam e outros desafios vão se sucedendo. Estas respostas e suas conseqüências representam experiência adquirida e constituem o conhecimento das pessoas. São registradas na memória e ajudarão a construir novas respostas. Portanto, devemos entender e compreender que as pessoas são sujeitos e não objetos neste processo. Elas realizarão este esforço de aprendizagem para construir o seu saber, estimuladas por outros, mas de acordo com o que já sabem, porque o conhecimento é social. Conhecer, porém, é uma aventura pessoal, impossível de ser transferida de uma pessoa para outra.

Sobre esta concepção freireana, fica evidente que o Conhecimento nasce da ação. É agindo que homens e mulheres se confrontam com a necessidade de aprender e constroem Conhecimento – inclusive dentro das organizações empresariais. Moacir Gadotti (1997, p. 4), em Lições de Freire, afirma:

‘A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona apenas como puro agente econômico, um «fator humano’. O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela ‘lógica do controle’. O neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade. ‘É assim mesmo’, ‘Não há outra coisa a fazer’, ouve-se dizer’.

Sobre este ponto de vista, ao estudarmos sobre a aprendizagem organizacional, devemos dizer que esta não pode dar ênfase apenas à eficiência, ou seja, a missão da empresa em educar seus colaboradores não se encerra no simples ato de ensinar os trabalhadores a fazerem certo a coisa. Quando se fala em eficiência, está se falando em produtividade, em fazer mais com o mínimo de recursos possíveis, onde o ser humano funciona apenas como um agente econômico, que tem um preço pré-determinado pelo que faz. Melhor explicando podemos dizer que este tipo de paradigma que ainda impera em algumas organizações empresariais encara as normas e a disciplina como “trilhas” e não como

“trilhas”, onde já existe uma fórmula pronta e inquestionável tanto para o início, quanto para o meio e para o fim de todo o processo.

Já se orientarmos o processo educacional pela eficácia nos parece um processo mais humano já que essa está relacionada à escolha e, depois de escolhido o que fazer, fazer esta coisa de forma produtiva de forma que atenda aos desejos do ambiente interno e externo. As organizações que despertarem para a modernização de suas estruturas com a finalidade de atingir a eficácia e não apenas a eficiência para o aumento da produtividade, na melhoria do relacionamento interpessoal e no incremento da sua competitividade no mercado em que atua haverão de agregar mais conhecimento e habilidades para a execução das atividades e o alcance de metas, uma vez que o aprendizado em equipe é capaz de criar uma sinergia entre os membros da equipe provocando o desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, o organizacional.

Por fim, ressaltamos que Paulo Freire sempre insistia e re insistia que formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas. Segundo ele é necessário o diálogo, a humildade, um pensar crítico e verdadeiro, o amor ao mundo e às pessoas. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os seres humanos, não me é possível o diálogo. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há seres humanos que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1979, p. 94).

Logo, se entendermos a gestão de pessoas como um ato de diálogo e de amor tanto ao mundo quanto às próprias pessoas, mais nos convencemos de que a mudança no modo de ser e de agir das empresas é urgente. Para Marco Antonio Garcia de Oliveira (1988, p. 95) “muitas empresas não realizam, todo seu potencial, porque permanecem confinadas a conceitos sobre si mesmas e sobre o meio ambiente que não mais são guias úteis para seu comportamento”. Está mais do que na hora de líderes e liderados libertarem-se dos velhos paradigmas, pois como diz Freire “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse

parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos.” (FREIRE, 1984, p. 36).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é nossa intenção encerrar por aqui esta discussão, mas sim apenas iniciar a discussão sobre a importância das relações humanas e da educação dentro da empresa como forma de contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional tanto de líderes quando de liderados, para que a cada dia estes seres se percebam como seres mais humanos.

Para isto, entende-se que as organizações empresariais são e podem ser encaradas pelos seus próprios gestores como espaços privilegiados para o ensino e a aprendizagem de todos os que a compõem. Entende-se também que ensinar é uma especificidade humana, que exige segurança, competência profissional e generosidade. Ensinar exige comprometimento, disponibilidade de diálogo, liberdade, tomada consciente de decisões, saber escutar e, entre outros tantas exigências, que os ‘educadores’ queiram bem seus ‘educandos’.

Diante desta visão freireana é que, os líderes devem perceber as organizações empresariais como algo vivo e, conseqüentemente, como uma importante ferramenta que pode servir para a intervenção no mundo onde vivemos com menos opressão, menos oprimidos e menos opressores.

Com este espírito otimista e esperançoso, próprio das obras de Paulo Freire, transforma-se em mais uma esperança para romper com as ideologias meramente capitalistas que aprisionam o desenvolvimento das empresas e das pessoas, de subordinador e de subordinados, de mandados e de mandatários, ideologias estas que aprisionam os trabalhadores, que os amesquinham como gente e que os transformam em meros “esfarrapados do mundo”, tão injustiçados e acorrentados e escravos de um mercado neoliberal que serve aos interesses de poucos, soterrando sonhos e utopias da maioria.

Enfim, nesta Nova Era, reinventamos Paulo

Freire e com isto levamos adiante o seu esforço por uma educação com uma nova qualidade para todos, especificamente, para os trabalhadores e trabalhadoras que estão sedentos por líderes que entendam de ‘gente’ e que reconheçam as organizações como uma escola democrática, participativa, humana e mais feliz, e que façam da aprendizagem organizacional um instrumento para formar seres mais humanos.

Pode-se afirmar que precisamos resgatar a nossa capacidade de ver o mundo como um emaranhado de diferentes forças que estão entrelaçadas. Uma vez que conseguimos isso, seremos capazes de construir organizações de aprendizagem pautadas na aprendizagem de qualidade, onde as pessoas que a formam, aprenderão a descobrir quem são, para que servem e para onde vão e, sobretudo, aprenderão continuamente a trocar experiências no grupo, aprendendo em equipe e valorizando as contribuições das partes.

Por fim, como diz Paulo Freire em ‘Pedagogia do Oprimido’: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo, nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1967, p. 107).

REFERÊNCIAS

- ARTHUR, Kelly Regina. **Aprendizagem em Equipe**: Uma revisão bibliográfica dos principais pilares para a implementação das técnicas de aprendizagem organizacional. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/510.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2009.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- DUTRA, Joel Souza. **Gestão de Pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2009.

LACOMBE Francisco José Masset. **Recursos Humanos: princípios e tendências**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2005.

_____; HEILBORN, Gilberto Luiz José. **Administração Princípios e Tendências**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2006.

OLIVEIRA, Marco Antônio Garcia. **Cultura Organizacional**. São Paulo: Nobel, 1988. p. 95.

SANTORO, Flavia Maria. **Suporte à aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento através de ambientes de aprendizagem cooperativa apoiada por computador**. Universidade do Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008. Disponível em <www.ppgi/projetos_de_pesquisa/resumo_de_projetos_flavia.pdf>. Acesso em 11/04/2009.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. 2ª ed. João Pessoa: Ed. Universitária (UFPB), 1999.

SENGE, Peter M. **A Quinta Disciplina: Arte, Teoria e Prática da Organização de Aprendizagem**. Tradução Regina Amarante. 5ª ed. São Paulo: Best Seller, 1998.

UTILIZAÇÃO DAS MEDIDAS DE CARGA MENTAL NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO TRABALHO¹

Andreia Martins²

RESUMO

A crescente automação industrial e os sistemas de gerenciamentos virtuais tornam o trabalho cada vez mais cognitivo e abstrato. Nesse contexto, o processo de avaliação no trabalho deve buscar métodos eficazes e confiáveis para investigar aspectos psicológicos presentes na atividade de trabalho. As medidas de carga mental auxiliam nos processos de investigação psicológica no trabalho, possibilitando a identificação de comportamentos de riscos à saúde do trabalhador e investigando aspectos da capacidade humana nas atividades de trabalho. Este estudo teve como objetivo caracterizar as medidas de carga mental de trabalho e verificar sua contribuição nos processos de avaliação psicológica no trabalho. O método de pesquisa bibliográfica foi utilizado no intuito de compreender as contribuições científicas dos estudos realizados sobre carga mental de trabalho entre os anos de 2000 a 2005. As reflexões neste trabalho revelaram aspectos promissores na utilização das medidas de carga mental em processos de avaliação psicológica no trabalho, tanto para prevenção e detecção de problemas organizacionais quanto para avaliação da capacidade humana em situações de trabalho.

Palavras-chaves: Avaliação Psicológica. Medidas. Atividade Laboral.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse estudo foi caracterizar as medidas de carga mental de trabalho e verificar sua contribuição nos processos de avaliação psicológica em contextos de trabalho.

A avaliação psicológica no trabalho é uma atividade inerente e de fundamental importância ao exercício profissional do psicólogo que atua no âmbito das organizações de trabalho, visto que tem como objetivos investigar cientificamente fenômenos e processos psicológicos nas situações de trabalho, analisar a extensão a repercussão desses fenômenos e apontar diagnósticos e prognósticos associados à análise desses fenômenos. Assim, é necessário à modernização das práticas profissionais e o desenvolvimento de estudos e pesquisas que contemplem medidas de processos psicológicos mais fidedignos e precisos na realização das investigações psicológicas no trabalho.

Carga de trabalho pode ser definida como uma relação entre as exigências e as decorrências ou

efeitos do trabalho, mediadas pela capacidade do trabalhador em responder as exigências e controlar as decorrências nesta relação. A carga de trabalho, para fins didáticos, é dividida em carga física e carga mental.

Carga mental de trabalho, de um modo em geral, diz respeito às alterações perceptivas e as características do funcionamento cognitivo do indivíduo, tais como percepção, atenção, concentração e memória. A carga mental de trabalho contempla aspectos da carga psíquica e da carga cognitiva.

As medidas de carga de mental auxiliam na investigação de processos psicológicos que envolvem riscos à saúde do trabalhador, levantando evidências presentes nas situações de trabalho que prejudicam o desempenho do indivíduo em suas atividades.

Na esfera profissional, as medidas de carga mental de trabalho podem auxiliar os psicólogos organizacionais nas atividades de avaliação psicológica, nas avaliações de desempenho,

1 A autora agradece ao Professor Doutor Roberto Moraes Cruz da Universidade Federal de Santa Catarina – Curso de Psicologia, pela revisão desse trabalho.

2 Professora da Faculdade AVANTIS – Curso de Psicologia e Administração de Empresas.

nas análises de competências, na prevenção de acidentes e doenças laborais, nas estratégias organizacionais e na compreensão dos fenômenos psicológicos ocorrido nas situações de trabalho.

O método de pesquisa bibliográfica foi utilizado, neste estudo, no intuito de compreender as contribuições científicas dos estudos realizados sobre carga mental de trabalho entre os anos de 2000 a 2005.

A pesquisa por meio eletrônico e via Internet foi realizada nos meses de abril e maio de 2005, por meio das bases de dados do SCIELO, SCHOLAR GOOGLE, PSYINFO e banco de teses e dissertações de universidades brasileiras. As palavras-chaves utilizadas para acessar os referidos estudos foram: carga de trabalho, carga, medida, carga mental, carga psíquica e carga cognitiva, medida e avaliação psicológica.

2. MÉTODOS E MEDIDAS DE CARGA MENTAL DE TRABALHO

Nos dicionários da língua portuguesa, é possível encontrar diversos significados relacionados às definições de carga. De um modo em geral, pelo senso comum, carga é definida como um peso a ser transportado por animais, homens ou outros meios de transporte; obrigação no sentido de aumento de responsabilidade, ataque, investida violenta, pressão moral; elétrica, a quantidade de eletricidade contida num corpo, carga elétrica numa região do espaço; psicológica no sentido de reações de afeto intenso (BUENO, 1998; CRUZ, 2003).

No meio científico, conceito de carga de trabalho teve origem nos estudos da Psicologia do Trabalho, sendo posteriormente desenvolvido pela ergonomia francesa por Alan Wisner, um dos principais estudiosos da ergonomia (LEPLAT; CUNY, 1983; SPERENDIO, 1988).

As cargas de trabalho estão relacionadas entre as necessidades de estudar e avaliar os impactos produzidos pelos elementos constitutivos do processo de trabalho, tanto os objetos e tecnologias como a própria organização e divisão do trabalho, que estão relacionados com a saúde física e psicológica dos trabalhadores. Assim,

Leplat (1983, p. 180) comenta que “a noção de carga de trabalho será, pois, sempre relativa à interação entre o sujeito e as exigências de determinado meio”.

Para Laurell e Noriega (1989) a noção de carga de trabalho está associada às variáveis presentes na situação de trabalho que agem de modo combinado e impactam sobre o trabalhador, exigindo deste um esforço permanente de regulação e adaptação; tal esforço de regulação é acompanhado de desgaste e de custo para o sujeito.

Segundo Wisner (1994) o conceito de carga de trabalho pode ser didaticamente abordado a partir de três componentes inter-relacionados, os quais estão presentes em todas as atividades humanas, abrangendo também o trabalho: o físico, o cognitivo e o psíquico. Toda a carga de trabalho é portadora desses três componentes, repercutando um nos outros. Cada um desses três aspectos, o físico, o cognitivo e o psíquico, podem determinar uma sobrecarga. A carga psíquica de trabalho é caracterizada por Wisner (1994) nos níveis de conflitos, conscientes e inconscientes, identificados nas relações entre pessoa e a situação (neste caso, a organização de trabalho), no sofrimento, na fadiga, falta de sono provocada pela distribuição dos períodos de trabalho nas 24 horas, aos distúrbios afetivos.

A partir de Wisner, começa-se a diferenciar os aspectos físicos e mentais da carga de trabalho (Corrêa, 2003). Seligmann-Silva (1994, p. 58) define carga de trabalho: “carga de trabalho representa o conjunto de esforços desenvolvidos para atender as exigências das tarefas, abrangendo os conceitos físicos, cognitivos e psicoafetivos (emocionais)”.

Para Dejours *et al* (1994) a carga de trabalho pode ser analisada sob dois âmbitos; a carga mental e a carga física. No que se refere à carga mental, autor separa os elementos afetivos e relacionais em um referencial específico - a carga psíquica do trabalho, definindo-a como o “resultado da confrontação do desejo do trabalhador à injunção do empregador, contida na organização do trabalho. Em geral, a carga psíquica de trabalho aumenta quando a liberdade de organização de trabalho diminui” (DEJOURS

et al, 1994, p. 28).

Dessa forma, Dejours (1994) considera que o indivíduo possui quatro vias de descarga para aliviar sua tensão: a via psicossensorial, a via psíquica, a via motora e a via visceral. O autor parte do princípio de que em função dos trabalhadores terem características pessoais únicas e histórias de vida diferenciadas, conseqüentemente dispõem de vias de descarga preferenciais e distintas uns dos outros. Assim, as atividades do trabalho conduzem as seguintes questões: “A tarefa que afeta um trabalhador oferece uma canalização apropriada a sua energia psíquica? [Ou seja,] a tarefa exige suficientes atividades psíquicas fantasmáticas e psicomotoras?” (*ibid.*, p. 24).

Essas questões mostram a problemática da relação entre a noção de processos psicológicos e trabalho, diferenciando que na carga física o alerta está no excesso das aptidões físicas, já na carga psíquica o perigo encontra-se exatamente no subemprego das aptidões psíquicas resultando na retenção da energia pulsional e constituindo precisamente a carga psíquica de trabalho. A partir dessa análise, considera-se: “se determinado trabalho permite a diminuição da carga psíquica conseqüentemente esse trabalho é equilibrante, por outro lado se o trabalho se opõe à diminuição da carga psíquica, ele é fatigante” (*ibid.*, p. 25).

Conforme Greco et al (1996, p. 61), o conceito de carga de trabalho está associada com o desgaste psicobiológico produzido na situação de trabalho, sendo definida como: “exigências ou demandas psicobiológicas do processo de trabalho gerando, ao longo do tempo o desgaste do trabalhador”. Segundo Moura (1998, p. 80), “pode-se afirmar que a carga de trabalho é a relação entre constrangimentos impostos pela tarefa, pela interface, pelos instrumentos e pelo ambiente em conjugação com as atividades desempenhadas e a capacidade de trabalho do operador”.

No que se refere às cargas físicas, elas podem estar presente tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele e são decorrentes principalmente das exigências técnicas para a transformação do objeto de trabalho. São

exemplos de carga física: o ruído, a temperatura, a iluminação etc. Segundo Corrêa (2003), as cargas físicas são divididas em:

Cargas Químicas: decorrentes dos objetos de trabalho e dos instrumentos utilizados para sua transformação, como por exemplo: poeira, radiações, fumaças, gases, névoas.

Cargas Biológicas: estão relacionadas com as condições de higiene do próprio ambiente de trabalho ou do processo de trabalho e podem ser causadas por qualquer organismo animal ou vegetal que gere ao trabalhador danos à sua saúde.

Cargas Mecânicas: são decorrentes das tecnologias utilizadas e das condições de instalação e manutenção do processo de produção. Suas conseqüências mais visíveis são os acidentes de trabalho.

Cargas Fisiológicas: estão relacionadas com a forma a qual o trabalhador utiliza seu próprio corpo durante suas atividades de trabalho, são advindas de uma determinada posição ou da realização de esforços físicos.

Conforme Sperandio (1988), são necessários maiores estudos no campo das cargas de trabalho, visto que elas constituem um problema prático que vem exigindo respostas rápidas. Da mesma forma, Cruz (2002) afirma que métodos de mensuração são importantes para determinar uma taxa de conforto à carga de trabalho de modo que se possa prevenir o surgimento da fadiga, a diminuição do desempenho, o aumento do risco de acidentes e erros de trabalho com conseqüências graves. Nesse sentido, a tabela 1, mostra a síntese de alguns estudos que utilizaram predados em carga mental de trabalho. (tabela1)

A dissertação de Santos (2004), apresentada na tabela teve como objetivo verificar fatores que contribuem para a percepção da carga de trabalho e possíveis situações de sobrecarga. Os resultados mostraram aspectos mentais e psíquicos na carga de trabalho e prevalência de DORT³ em momentos onde os trabalhadores percebem um nível maior de carga.

A pesquisa realizada por Madruga (2002),

conforme a tabela, teve como finalidade analisar a carga de trabalho encontrada na atividade laboral do coletor de lixo. Os resultados indicaram que os coletores de lixo estão expostos a riscos de acidentes de trabalho, doenças ocupacionais e situações que podem despertar sofrimentos físicos, mentais e emocionais.

Lemos (2005), evidenciado na tabela 1, avaliou a carga psíquica no trabalho de professores universitários e sua influência nos processos de adoecimento, uma tese no campo de Ergonomia. Os resultados mostraram que

comparando com outros países, as condições de trabalho desses profissionais são precárias, o que os deixa suscetíveis a processos de adoecimento físico e psíquico.

Baumer (2002), referenciado na tabela 1, analisou a eficácia do instrumento NASA - TLX em pilotos de aviação militar e comparou os dados obtidos com estudos semelhantes realizados nos EUA e Inglaterra. Os resultados apontaram que o instrumento demonstrou eficácia na avaliação e mensuração da carga mental dos pilotos brasileiros e resultados compatíveis aos

Tabela 1: SÍNTESE DE ESTUDOS QUE UTILIZARAM MEDIDAS EM CARGA MENTAL DE TRABALHO (2002-2005).
Fonte: Andreia Martins, 2004.

| Fonte | Medida |
|---|---|
| SANTOS, L. M. Avaliação de Carga de Trabalho em Operadores de Caixa de Supermercado: Um Estudo de Caso. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia) Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <www.produção.ufrgs.br/banco-teses/detalhes-trab.asp>. Acesso em 07 abril. 2005. | NASA - TLX |
| MADRUGA, R. B. Carga de Trabalho Encontrada nos Coletores de Lixo Domiciliar: um estudo de caso. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção – Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>. Acesso em: 18 abril. 2005. | Escala de Avaliação da Carga Psíquica, segundo Lemos, 2001. |
| LEMONS, J. C. Carga Psíquica no Trabalho e Processos de Saúde em Professores Universitários. Florianópolis, 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>. Acesso em: 18 abril. 2005. | Escala de Avaliação da Carga Psíquica – EACP. |
| BAUMER, M. H. Avaliação das Cargas Mentais de Trabalho em Pilotos da Aviação Militar. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção – Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>. Acesso em: 20 abril. 2005. | NASA - TLX |
| ERDMANN, K. Carga Mental em Cirurgiões Ortopedista. Florianópolis, 2003. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção – Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>. Acesso em: 23 abril. 2005. | NASA - TLX |
| CÔRREA, F. P. Carga Mental e Ergonomia. Florianópolis, 2003. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção – Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>. Acesso em: 20 abril. 2005. | NASA - TLX |

investigados nos países dos EUA e Inglaterra.

Edmann (2003), de acordo com a tabela, avaliou a dimensão da carga mental na atividade do cirurgião ortopedista no centro cirúrgico. Os resultados demonstraram que o instrumento NASA foi eficaz para medir a carga de trabalho desses profissionais em todos os níveis de cirurgias; que há diferença nas exigências físicas no que se refere às cirurgias planejadas e de emergência, sendo a última com um nível maior de exigência. Os cirurgiões mais experientes apresentaram maior nível de exigência mental do que os de início de carreira.

O trabalho de mestrado de Côrrea (2003) analisou a interação do uso da base teórica de Carga de Trabalho na prática da Ergonomia e verificou em pesquisa de campo a aplicação da carga de trabalho em ergonomia. Os resultados demonstraram vantagens para os ergonomistas ao utilizarem a medida NASA e a abordagem teórica de Carga de Trabalho.

3. CONTRIBUIÇÕES DAS MEDIDAS DE CARGA MENTAL NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO TRABALHO

O aumento acelerado das transformações tecnológicas, na automação industrial, nas mudanças dos padrões de gestão e a implementação de sistemas de gerenciamento virtual trazem modificações nas relações estabelecidas entre empregado/empregador e promovem um mercado de trabalho mais competitivo, enxuto e com atividades laborais mais complexas e cognitivas.

A postura do psicólogo organizacional e do trabalho não pode estar voltada a condutas reprodutivas e tecnicistas, mas sim direcionada a uma visão ampla de todos os processos organizacionais e aberta para novas formas de investigação psicológica no trabalho que busquem resultados fidedignos e eficazes aos problemas relacionados ao homem no contexto do trabalho.

As cargas mentais dizem respeito aos

aspectos psicológicos e as características do funcionamento cognitivo do trabalhador (como atenção, percepção, concentração e memorização) relativo à capacidade que o trabalhador possui para atender as exigências das tarefas. Assim, Cruz e Schomblun (2005, p. 1) apontam:

[...] a carga mental de trabalho, busca suprir a carência hoje, no Brasil, de desenvolvimento e implementação de métodos fidedignos de medidas fisiológicas e psicológicas que sirvam de parâmetro de análise do complexo resultado entre exigências cognitivas do trabalho e as capacidades humanas em respondê-las efetivamente, relação esta que define o conceito de carga mental de trabalho. O desenvolvimento de medidas e sistemas de avaliação de cargas mentais de trabalho é um aspecto importante a ser considerado para a redução dos índices de erros e acidentes em sistemas operacionais complexos do trabalho. Infelizmente, o caráter dos acidentes torna seu estudo ao mesmo tempo socialmente desejado e tecnicamente difícil. Porém, uma das dificuldades encontradas nesse âmbito é como medir e avaliar a carga mental de trabalho, de maneira coerente e confiável. A definição de atributos psicométricos para a construção de instrumentos de medida de carga mental de trabalho poderá auxiliar no aperfeiçoamento dos métodos de detecção da capacidade humana no trabalho, tendo em vistas às exigências, assim como na validade do construto carga mental como parâmetro de desenvolvimento de processos de avaliação psicológica em situações de trabalho.

As medidas de carga mental de trabalho tornam-se métodos eficientes e eficazes nas investigações sobre a relação homem/trabalho, visto que aferem a relação entre as exigências que determinada tarefa impõe ao trabalhador e as competências formuladas por essas exigências. As medidas de carga mental mostram-se úteis na análise dos recursos cognitivos e psíquicos que os trabalhadores utilizam para desempenhar suas atividades e na verificação da capacidade que os trabalhadores apresentam em responder às exigências e controlar as decorrências, manifestando ou não uma relação de equilíbrio e/ou desequilíbrio frente essas exigências e conseqüências impostas pelas atividades de trabalho.

Nas atividades desenvolvidas pelos psicólogos organizacionais e do trabalho, as perspectivas de utilização das medidas de carga mental de trabalho são bastante promissoras tanto no âmbito da prevenção de problemas organizacionais, tais como, acidentes de trabalho, estresse, rotatividade, baixa produtividade; quanto para auxiliar nos métodos de investigação e avaliação da capacidade humana em situações de trabalho, tais como avaliações de desempenho, avaliações de competências e os programas de treinamento.

As medidas de carga mental de trabalho auxiliam nos processos de avaliação psicológica formulando um sistema alternativo de investigação e análise dos processos de avaliação psicológica no trabalho, realizando uma compreensão das relações estabelecidas entre o trabalhador e sua capacidade de responder as exigências e controlar as decorrências de sua atividade de trabalho. Tanto nos programas de intervenções organizacionais como nas avaliações da interação homem/trabalho as medidas de carga mental de trabalho mostram-se válidas.

As utilidades das medidas de carga mental de trabalho estão relacionadas aos estudos e as investigações da análise do trabalho, justamente pelo seu modo dinâmico de compreender as relações estabelecidas entre homem/trabalho. É importante frisar, que a análise do trabalho fundamenta outras atividades do psicólogo na organização, tais como promoção e remanejamentos de cargos, programas de treinamento, planos de cargos e salários, avaliação de desempenho, avaliação de competências, planejamento de carreira e programas de ergonomia. Nesse sentido, Latham e Levy-Leboyer apud BASTOS (1992, p. 79) assinalam:

(...) a análise do trabalho deve ser um instrumento que permita detectar mudanças desejáveis no desempenho de tarefas em função das transformações tecnológicas e seus impactos na qualificação/desqualificação do trabalho. O avanço tecnológico torna as tarefas cada vez mais complexas (elas passam a envolver mais o processamento de informações do que desempenhos motores simples).

Dessa forma, Bastos (1992, p. 79) complementa:

Em síntese, as análises do trabalho necessitam do desenvolvimento de técnicas que possam captar mudanças nos processos de trabalho. As descrições tenderiam, assim, a ter um caráter eminentemente prospectivo, desde que ajustadas às estratégias de crescimento organizacional em contexto progressivamente competitivo.

Na avaliação de competências, as medidas de carga mental auxiliam no sentido de avaliar os aspectos psicológicos que o trabalhador utiliza para atuar e atender as exigências do seu trabalho. Assim, as medidas de carga mental são utilizadas para averiguar os recursos cognitivos e psicológicos que o trabalhador possui para o exercício de determinadas atividades profissionais, predizendo o possível nível de regulação da carga do trabalhador.

Nas avaliações de desempenho, as medidas de carga mental de trabalho subsidiam a verificação do modo de execução da competência do indivíduo nas mais diversas atividades de seu trabalho. Conforme, relata Cruz (2002, p. 186):

Os fatores que influenciam as experiências com a carga de trabalho emergem da própria realização das tarefas: o que o sujeito sente com relação ao seu desempenho, quanto esforço foi colocado nessa tarefa, os sentimentos de estresse e frustração experimentados, dentre outros. Porém, a carga de trabalho possui elementos de diferentes tarefas, podendo variar de acordo com cada exigência.

A utilização de medidas de carga mental de trabalho mostra-se uma estratégia confiável para avaliar o desempenho das atividades do trabalhador, no sentido de investigar a percepção de cada indivíduo na prática de suas atividades laborais.

As medidas subjetivas de carga mental contribuem na área de ergonomia no sentido de verificar os “pontos de vista” de cada indivíduo na execução de suas tarefas e avaliar os supostos riscos de acidentes na relação do trabalhador com os artefatos de trabalho e nas estratégias que o trabalhador utiliza para suportar e/ou regular o seu nível de carga. Assim, comenta Dejours (1994, p. 31):

[...] um trabalho intelectual pode se revelar mais

patogênico que um trabalho manual, por exemplo. Isso é que nos leva a crer que não existe uma única organização do trabalho, que seria a boa solução para diminuir a carga psíquica de trabalho de todos os trabalhadores. [...] O estudo da carga psíquica de trabalho procede a caso por caso. Não há uma solução geral para diminuir a carga psíquica do trabalho.

Acrescentam-se as reflexões de Dejours (1994) que não existe um modelo único para verificar a carga mental de trabalho, pois a carga se apresenta de forma dinâmica e pessoal, conseqüentemente não existe uma melhor seleção ou uma melhor avaliação, mas sim uma avaliação do que melhor se aproxima da relação entre as exigências e competências do trabalhador para o exercício de determinadas atividades profissionais.

As medidas de carga mental de trabalho não são dirigidas a cargos e a pessoas, mas estão direcionadas as possibilidades de equilíbrio/desequilíbrio nas relações do trabalhador com suas atividades de trabalho e no grau de rendimento do trabalhador para a execução de suas tarefas.

Na esfera de prevenção e situações de problemas organizacionais, as medidas de carga mental de trabalho podem predizer e investigar conseqüências negativas à organização, averiguando a carga mental do trabalhador e o grau de desequilíbrio que este se encontra apresentando um quadro de sobrecarga de trabalho, que tem como conseqüências: fadiga, estresse, acidentes de trabalho, doenças ocupacionais; ou um quadro de subcarga, provocando desmotivação e a frustração com o trabalho, desencadeando problemas ainda maiores como a rotatividade e o absenteísmo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões a respeito da utilização das medidas de carga mental de trabalho inferem contribuições significativas e relevantes nos processos de avaliação psicológica em contexto de trabalho, visto que investigam as características do funcionamento cognitivo do trabalhador e sua capacidade para responder as exigências das atividades de trabalho.

As medidas de carga mental de trabalho são úteis para verificar o equilíbrio/desequilíbrios que o trabalhador apresenta em relação às exigências e conseqüências do trabalho, demonstrando-se um método de análise preciso e fidedigno do complexo resultado entre exigências cognitiva do trabalho e as efetivas capacidades humanas em responder essas exigências.

As medidas de carga mental de trabalho mostram características promissoras na prevenção de problemas organizacionais, pois demonstram a relação do trabalhador com as exigências e decorrências de seu trabalho e, conseqüentemente, os possíveis riscos de sobrecarga e subcarga que esse trabalhador se encontra frente suas atividades laborais, que podem acarretar problemas como acidentes de trabalho, absenteísmo, rotatividade entre outras.

Nas avaliações da capacidade humana em contexto de trabalho, as medidas de carga mental são confiáveis no sentido de avaliar o desempenho e a atuação do trabalhador em situações de trabalhos, investigando os recursos que o trabalhador utiliza para responder as exigências do trabalho e analisando como são estabelecidas as relações entre o trabalhador e sua atividade de trabalho.

São necessários maiores estudos práticos na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho para desenvolver métodos e ampliar a utilização da teoria de carga mental de trabalho nas atividades realizadas pelos psicólogos organizacionais. No entanto, as medidas de carga mental de trabalho mostram-se métodos válidos e propícios para contribuição do desenvolvimento da avaliação psicológica no trabalho.

REFERÊNCIAS

BASTOS, B. V. Antonio. A Psicologia no Contexto das Organizações - tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo. In: FRANCISCO, L.A., KLOMFHS. R. C. e RODENS, D. N. **Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços**. Campinas: Ázona, 1992.

BAUMER, M. H, ALMEIDA, D. e MAZIERO,

- Daiane. **Avaliação da Carga Mental de Trabalho nos Fisioterapeutas de Concórdia** - SC. Net, São Paulo, 2004. Sessão Artigos de Fisioterapia. Disponível em: <<http://www.wgate.com.br/fisioweb>> Acesso em: 21 abril. 2005.
- BAUMER, M. H. **Avaliação das Cargas Mentais de Trabalho em Pilotos da Aviação Militar**. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção-Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>>. Acesso em: 20 abril. 2005.
- BUENO, F. S. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE, 1985.
- CÔRREA, F. P. **Carga Mental e Ergonomia**. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção- Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>>. Acesso em: 20 abril. 2005.
- CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Avaliação Psicológica: Conceito, Métodos e Instrumentos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- _____; _____. PUGLIESI, S. Medidas Psicológicas: Um Panorama no Brasil e na Argentina. Em Pauta – **Revista Psicologia Brasil**, [S.l.], ano 3, n. 18, março de 2005.
- _____; SARDA, J. J.; ALCHIERI, J. C. Medidas de Carga Mental de Trabalho. In: **Avaliação e Medidas Psicológicas: Produção do Conhecimento e da Intervenção Profissional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- _____; SCHOMBLUN, R. A **Necessidade de Investigar Medidas de Carga Mental de Trabalho**. Florianópolis, UFSC, 2005. Submetido a Publicação.
- DEJOURS, C. ABDOUCHELI, E. JAYET, C. A Carga Psíquica do Trabalho. In: **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuição da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.
- ERDMANN, K. **Carga Mental em Cirurgiões Ortopedista**. Florianópolis, 2003. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção - Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>>. Acesso em: 23 abril. 2005.
- FERREIRA, M. C. e FREIRE, Carga de Trabalho e Rotatividade na Função de Frentista. **Revista de Administração Contemporânea** - RAC, Curitiba - PR, v. 5, n. 2, p. 175 a 200, 2001. Em publicação. Disponível em: <www.scilo.com.br>. Acesso em: 25 abril. 2005.
- GRECO, R. M., OLIVEIRA, V. M. e GOMES, J. R. Carga de Trabalho dos Técnicos Operacionais da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Em pauta - **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 25, p. 59-75, 1996.
- LAUREAL, A., NORIEGA, M. **Processo de Produção e Saúde**. São Paulo: Hucitc, 1989.
- LEMOS, J. C. **Carga Psíquica no Trabalho e Processos de Saúde em Professores Universitários**. Florianópolis, 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção - Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>>. Acesso em: 18 abril. 2005.
- LEPLAT, J. e CUNY. X. **Introdução à Psicologia do Trabalho**. Trad. Helena Domingos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.
- MADRUGA, R. B. **Carga de Trabalho Encontrada nos Coletores de Lixo Domiciliar: um estudo de caso**. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção - Área de Concentração: Ergonomia) Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/bibliografia>>. Acesso em: 18 abril. 2005. Fundacentro, 1994.

MOURA, W. **Trabalho e Doença Existencial: Uma Visão Psicosociológica das Doenças Ocupacionais**. Rio de Janeiro: Laboratório de Editoração da UFRJ, 1998.

QUEIJO, A. F. **Tradução para o Português e Validação de um Instrumento de Medida de Carga de Trabalho de Enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva: *Nursing Activities Score* – (NAS)** São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.teses.usp.br>. Acesso em: 24 abril. 2005.

SANTOS, L. M. **Avaliação de Carga de Trabalho em Operadores de Caixa de Supermercado: Um Estudo de Caso**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia) Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <www.produção.ufrgs.br/banco-teses/detalhes-trab.asp>. Acesso em: 07 abril. 2005.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste Mental no Trabalho Dominado**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Marques Rosana. **O Papel do Psicólogo Organizacional na Gestão da Qualidade Total**. Disponível em: <www.guiarh.com.br>. Acesso em: 04 de jun de 2005.

SPERANDIO, J. C. ***Lergonomie du Travail Mental***. Paris: Masson, 1988.

STRIBEL, V. L. W. **Avaliação da Percepção da Carga de Trabalho em Fisioterapeutas em Atividade de Reabilitação de Pacientes Neurológicos**. Porto Alegre, 2003. Dissertação. (Mestrado Profissionalizante em Engenharia) Departamento de Engenharia da Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <www.produção.ufrgs.br/banco-teses/detalhes-trab.asp>. Acesso em: 23 abril. 2005.

WISNER, A. **A Inteligência no Trabalho: Textos Seleccionados de Ergonomia**. São Paulo:

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO X ALUNO ADOLESCENTE: UMA REFLEXÃO PARA TODOS

Bianca Regina Fornari¹

RESUMO

Este artigo visa elucidar quais as abordagens educacionais utilizadas pelos professores do ensino superior e suas influências nos aspectos psicológicos dos alunos. O professor universitário precisa contemplar novas metodologias para o enfrentamento de sala de aula, tornando-se um grande desafio a ser vencido, na busca da qualidade do ensino superior. As contribuições aqui elencadas garantem o quanto é importante a transformação da ação docente e a troca com os pares, na tentativa de seguir novos caminhos, na busca da qualidade do ensino e aperfeiçoamento dos docentes no que se refere à psicologia do adolescente. A atuação docente começa a buscar novas perspectivas de mudança dos paradigmas. Torna-se relevante a reflexão dos professores sobre o aluno adolescente que frequenta a Universidade, e que busca uma produção de conhecimento significativa na formação profissional.

Palavras-chaves: Professor; Aluno; Universidade.

1 O PROFESSOR E O ALUNO

A partir da Idade Média a educação deixou de ser fruto do próprio meio, onde as pessoas viviam para se tornar finalidade da escola. Escola, esta estabelecida num espaço específico e dirigida por pessoas especializadas na transmissão do conhecimento. Desta forma, a escola tornou-se privilégio da nobreza, atendendo principalmente a elite, repassando e cultuando o passado, já que nesta época a escola era sinônimo de “aprender a pensar e a comportar-se como Grandes Senhores”. (BABETTE, 1993, p. 27).

Com a revolução tecnológica surgiu a exigência do treinamento e da instrução. A educação foi difundida como um meio voltado ao controle e submissão de muitos por uma minoria dominadora.

Esse período foi marcado pelo repasse de uma doutrina dominadora, propagando uma visão acrítica, conformista e individualista, retirando do povo a oportunidade de se conscientizar e

superar as suas dificuldades.

A finalidade normativa da escola ainda se faz presente atualmente, cumprindo, conforme Patto (1994, p. 40), “o papel de qualificar a mão de obra na medida das necessidades do sistema”. Preparando, do ponto de vista da autora, as atitudes, crenças e valores do indivíduo para respeitar a divisão social e as regras mantenedoras da dominação de classes.

O professor, que reflete sobre esta problemática, pode contribuir para minimizar essas diferenças sociais. Basta saber valorizar a realidade de cada aluno, levando, assim, ao seu reconhecimento enquanto pessoa, concebendo-o, segundo (FREIRE, 1979), como construtor de uma realidade histórico - cultural - humana, criada por ele e que, portanto, também poderá ser transformada por ele.

O respeito à individualidade de cada aluno proporciona condições para que as trocas ocorram, enriquecendo as experiências de cada

¹ Coordenadora e Professora da Faculdade AVANTIS - Curso de Psicologia e Professora do Curso Administração de Empresas.

integrante do grupo. “[...] a diferença entre os indivíduos de um certo grupo é tida como fundamental para a própria interação social que irá se dar em sala de aula.” (DAVIS et al, 1989, p. 53).

Por meio das interações que ocorrem no ambiente universitário, o aluno é levado a conhecer melhor outros indivíduos, respeitando e concebendo-os como integrantes de um mesmo grupo. A interação desde grupo somente irá ocorrer se houver uma conexão entre os objetivos dos seus integrantes e do professor, que têm como finalidade a construção do conhecimento.

É função do professor assegurar a valorização das diferenças individuais em sala de aula, constituindo-se, segundo (DAVIS et al, 1989; RODRIGUES, 1993), como parte ativa e integrante da interação e que estabelece condições para que as demais relações se processem.

A atmosfera de respeito mútuo, onde as divergências são acolhidas, visões distintas contempladas, bases de desacordos compreendidas, têm na interação, conforme (DAVIS et al, 1989), um dos principais, senão o único meio de construir o verdadeiro conhecimento.

Na escola, quando os indivíduos procuram expressar a sua maneira de perceber e agir diante de situações, podem ocorrer conflitos. Conflitos decorrentes da contradição entre resposta padronizada que a escola estabelece como ideal e a realidade dos alunos que atende. “[...] é sempre mais exigido do aluno que se adapte às condições impostas pela escola e pelos professores; poucas vezes indagamos honestamente se a própria escola e os professores estão se adaptando aos alunos, às suas necessidades, interesses e características pessoais.” (NOVAES, 1992, p. 53).

As idealizações do professor quanto ao aluno, comportamento e aprendizagem ideais, influenciam relativamente às relações escolares, pois os professores consideram difíceis ou problemáticos os alunos que não se enquadram nos seus modelos.

Este indivíduo, agora denominado “o indisciplinado”, precisa ser entendido no seu meio, pois este, muitas vezes, não possui padrões tão rígidos como os exigidos na Universidade. O seu comportamento pode ser resultado das próprias condições de vida. Segundo Novaes (1992), o aluno, ao ingressar no ensino superior, já teve inúmeras experiências, e as normas para tais situações eram geralmente conhecidas e compreendidas por ele.

Na Universidade, conforme D’Antola et al (1991), as normas são impostas aos alunos sem a participação destes, e até mesmo sem o esclarecimento da sua finalidade. Na situação, a participação dos alunos no estabelecimento das regras é negada e, conseqüentemente, segundo Grinspun (1994), também será negada a concepção de indivíduo inserido no mundo, como ser histórico que se transforma e transforma o meio social. Assim, percebe-se que a Universidade e mais propriamente as salas de aula: “[...] revelam a estrutura uma sociedade, sua divisão de classes, sua distribuição de papéis, suas formas de controle, suas expectativas, suas crenças, seus valores mais altos, suas rejeições.” (MORAIS, 1993, p.09).

A construção de uma consciência histórica, a um só tempo autônoma e compromissada com a autonomia das demais consciências é, segundo Davis e Luna (1991), objetivo último e maior da autoridade na relação pedagógica.

A concepção de autoridade, que a priori vem em mente quando alguém a cita, é a autoridade cerceadora de todas as possibilidades e vontades individuais, apresentando-se como uma força que nos torna meros escravos, sendo na verdade a mais pura forma de autoritarismo. “[...] o autoritarismo é uma autoridade de sujeição, supressora da liberdade; já que nela a obediência é feita por coação. No autoritarismo desaparece a confiança, substituída pelo domínio, e o crescimento do indivíduo não ocorre, pois a relação autoritária envolve a diminuição da pessoa.” (LEITÃO, 1988, p 06).

O autoritarismo tem na punição uma forma de cercear as atividades individuais que não estejam de acordo com o modelo de comportamento e disciplina desejados, sendo aplicada, conforme

Makarenko (1981), aos indivíduos que não são “obedientes”.

As punições escolares, para D`Antola et al, (1991) e Tragtemberg (1992), não objetivam acabar ou recuperar os indivíduos indisciplinados, mas são aplicadas para resolverem os problemas dos professores e da Universidade, pois procuram conseguir que o aluno indisciplinado não incomode mais.

A autoridade, no entanto, busca por meio da transparência das razões pelas quais se realiza manter: “[...] um compromisso genuíno com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que, conhecendo a realidade, disponham-se a modificá-la em consonância com um projeto comum.” (DAVIS; LUNA, 1991, p. 69).

Este tipo de autoridade se faz necessário em várias situações sociais, incluindo a Universidade, já que é nesta que o indivíduo se apropria do patrimônio cultural e passa de uma situação onde era regido por normas sociais para uma situação onde poderá absorvê-las e modificá-las conforme sua necessidade. Neste momento, este indivíduo torna-se um cooperador na construção da história e, portanto, estará contribuindo com a sua própria história. Há uma natural vinculação entre autoridade e ensino, porque não pode haver diretividade sem autoridade, sendo que a autoridade: “[...] conduz aos alunos a tomarem consciência de si, de seus deveres, direitos e responsabilidades, inicialmente no espaço escolar e, progressivamente no meio físico e social em que vivem. A verdadeira autoridade é, pois, aquela que destrói a si mesma no decorrer do processo educativo.” (ibid., p.70).

O professor universitário deverá ser o mediador das funções de autoridade e da universidade no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, necessita, conforme (ORTEGA Y GASSET apud NÉRICI, 1993, p. 64), de:

- conhecer a fundo a disciplina que ministra;
- conhecer os métodos e técnicas de pesquisa, por ter-se a ela dedicado com sucesso, dentro dos limites científicos do seu ramo de ensino;

- conhecer a melhor maneira de transmitir aos seus alunos as leis científicas da matéria que leciona, bem como os métodos de trabalho para a realização de pesquisas e experiências originais;

- conhecer a mocidade e ter qualidades de convivência e liderança que façam o seu trabalho fácil e eficiente.

Inevitavelmente, a relação entre professores e alunos deve ser uma relação dinâmica, como toda e qualquer relação entre seres humanos. Na sala de aula, os alunos não deixam de ser pessoas para se transformarem em coisas, em objetos, que o professor pode manipular, jogar de um lado para o outro.

O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados, como um fichário ou uma gaveta. O aluno é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano assim como o professor.

Na realidade, o que acontece numa relação não autoritária entre as pessoas? Todas podem crescer a partir desse tipo de relação. Assim, na sala de aula, como já foi dito, enquanto ensina o professor também aprende, e enquanto aprende o aluno também ensina.

O professor ouve as experiências que são únicas e não podem ser repetidas, e que podem trazer muitas lições ao professor e aos colegas. Dessa forma, o professor deixará de ser mero instrutor ou treinador para se transformar em educador.

Uma pessoa não deixa de aprender quando exerce a função de professor. A aprendizagem é um processo contínuo, que dura toda vida. Só cresce e se desenvolve na medida em que se está aberta a novos conhecimentos, na medida em que se encontra disposta a modificar as opiniões, as crenças, e as convicções.

Apegar-se às idéias sem disposição para discuti-las e modificá-las pode conduzir a uma estagnação mental e perpetuar as velhas visões de ser humano e de mundo.

2. SER PROFESSOR - MITO OU

REALIDADE

Ser professor deve ser motivo de orgulho, exige talento para contagiar gerações com o entusiasmo de suas idéias. Deve ser provocador, instigador, facilitador e mediador da transformação do cidadão consciente, eficiente e responsável.

O verdadeiro professor deve ser aquele capaz de deixar passar os erros, de permitir ao educando uma outra realidade, que só será descoberta com a liberação do conhecimento próprio, onde o educando tornar-se-á consciente da sua opção.

A produção do conhecimento é uma das funções básicas da Universidade. Facilitar esta apropriação dos saberes é função primordial dos professores. E como fazer isto? O bom professor consegue romper com a arrogância de alguns professores que se consideram os donos da verdade, e avança ao combinar pesquisa, ensino e extensão.

Acredita-se que os professores sejam os profissionais que podem mudar este país! Apesar da descrença de muitos, esses heróis que lecionam geralmente 40 horas, que se defrontam com alguns alunos preguiçosos, não vocacionados, petulantes e malcriados, sem deixar de acreditar neles, tentam proporcionar uma relação humana, segura e com confiança para encorajar a exploração dos conhecimentos e o esforço despendido pelos alunos.

Ter consciência de que realmente é um professor progressista, que dialoga com os alunos e estabelece uma relação horizontal com os mesmos, e não um simples reprodutor de conhecimentos ultrapassados, é a base do profissional do ensino superior verdadeiramente preparado para a virada do século.

Os alunos tendem a espelhar-se no mestre, que para eles é aquele que conhece a verdade humana, cujo discurso pode ultrapassar de gerações para gerações. Então, faz-se necessário pensar e refletir antes de discursar, tornando-os conscientes da auto-suficiência para transcender a fadiga, o sofrimento e a tensão a que muitas vezes são submetidos.

Ser professor é acreditar no desempenho dos seus alunos, é acreditar que a mediação do conhecimento acontece na interação das relações, na troca de saberes e no clima favorável, quando o professor trabalha de forma mediadora, na tentativa de resgatar a criatividade, o conhecimento e as experiências trazidas pelos educandos. No dizer de Guillaume Apollinaire sobre o ato de ensinar:

Cheguem até a borda, ele disse aos seus alunos!

Eles responderam: Temos medo.

- Cheguem até a borda, ele repetiu.

Eles chegaram.

Ele os empurrou... e eles voaram.

Os professores que amam e preparam os seus alunos para voarem, poderão empurrá-los, pois, com certeza, sobreviverão à queda. Ao contrário dos contos de fadas, o mito é considerado verdadeiro pelos seus narradores e ouvintes, formula a visão do mundo e concepção da história de uma nação, muito embora, em termos racionais e casualmente explicativos, pareça improvável e absurdo. Somente, um professor com essas características poderá traduzir os sonhos de toda uma sociedade e tornar realidade nosso mito de professor universitário.

REFERÊNCIAS

BABETE, Harper. **Cuidado Escola**: Desigualdade, Domesticação e Algumas Saídas. 25ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

D'ANTOLA, Arlete. **Disciplina na Escola!** Autoridade versus Autoritarismo. São Paulo: Pedagogia e Universidade, 1991.

DAVIS, Cláudia. Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 17, p. 49-54, nov. 1989.

_____; LUNA, O. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. **Coleção Educação e Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1979.

LEITÃO, S. Autoridade nas Organizações. **Revista Trimestral do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, jul/set 1988.

MAKARANKO, A. **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MORAIS, Gizelda. **Pesquisa e Realidade no Ensino de 1o Grau**. São Paulo: Cortes, 1993.

NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da Educação e Prática Profissional**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A.Q., 1994.

RODRIGUES, Marlena. **Psicologia Educacional: Uma Crônica do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: MacGraw - Hill do Brasil, 1988.

_____. _____. 2ª ed. São Paulo: McGraw - Hill do Brasil, 1993.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A PARTICIPAÇÃO DO DISCENTE NO CONCEITO DA IES

Cristina Kuroski¹

RESUMO

Este artigo propõe-se a apresentar a avaliação institucional do Ensino Superior como um novo paradigma onde os acadêmicos aparecem como determinantes na emissão de conceitos da instituição em que estudam. Descreve sobre o papel do Estado com suas características controladoras e fiscalizadoras que averigua periodicamente a adequação das condições de funcionamento das IES em relação aos objetivos e atividades a que se propuseram por ocasião de seu credenciamento, a partir das avaliações dos acadêmicos no Enade. Cita os principais indicadores da avaliação para as IES sendo que estes se traduzem em conceitos capazes de definir a visita in loco ou a sua dispensa. E que estes procedimentos dependem diretamente da avaliação discente.

Palavras Chave: Avaliação Institucional, Conceitos, Discente.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil precisa atingir um patamar mínimo de qualidade educacional, sob pena de não apresentar melhoras significativas na esfera mundial, em relação às severas distorções relacionadas à qualidade da aprendizagem educacional. Neste sentido, as políticas educacionais voltam-se para a expansão da oferta de educação formal em todos os níveis e modalidades, a melhoria contínua da eficácia institucional, bem como da sua efetividade acadêmica e social.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA

Apresentar propostas educacionais, condizentes com a construção de um Brasil mais culto e escolarizado, sinaliza para o ensino superior consistentes mudanças em favor da ampliação, democratização do acesso e qualidade educacional como dimensões vitais para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural de nosso país, e consolidar o projeto de nação democrática, autônoma, soberana e solidária.

Trata-se de um projeto que percebe a educação superior como um direito público a ser ofertado pelo Estado gratuitamente, com qualidade, com democracia e comprometido com a dignidade do povo brasileiro. A proposta considera as expressões multiculturais que emergem do interior da sociedade, prioriza ações de sustentabilidade ambiental e investe no desenvolvimento tecnológico de sua estrutura produtiva.

Para o Ministério da Educação, a universidade tem um papel estratégico na construção de um novo projeto de desenvolvimento, que compatibilize crescimento sustentável com justiça social.

No entanto, são as instituições privadas que dão conta de atender a maior fatia de estudantes. No cenário das Instituições por Organização Acadêmica, ano 2006, 7,8% são universidades e 92,2% agregam as Faculdades, Centros, Escolas e Centros de Educação Tecnológica². O MEC, ao propor a Reforma Universitária, constatou que 70% das vagas são não estatais e, apenas, 30% estatais. Com esse índice, o Brasil transformou-se no país com maior participação privada no

1 Professora da Faculdade AVANTIS – Curso Administração de Empresa.

2 MORAES, Márcio César Barreto. **A Educação Superior no Brasil**. Palestra proferida pela AMPEC (SC). Florianópolis, 2008.

ensino superior no mundo. As IES - Instituições de Ensino Superior, segundo o tamanho, por matrículas, indica que 67,8% possuem até mil alunos. São consideradas, portanto, pequenas e jovens instituições, sendo este o cenário a que se refere o presente artigo.

Os maiores cursos oferecidos pelas IES são os de Administração, Direito e Pedagogia, sendo o primeiro o que concentra o maior número de alunos, seguido pelo Direito e a Pedagogia, em terceiro lugar.

Os cenários e tendências apontam para questões antes irrelevantes para as grandes instituições: matrículas em crescimento nas IES, democratização do acesso com a participação das classes menos favorecidas, crescimento do número de IES, participação feminina, diversidade de clientes, interiorização, crescimento do número de cursos oferecidos, maior número de concluintes do ensino médio.

Decorrentes destes fatores, a reforma do ensino superior une todas as instituições, grandes e pequenas, públicas e privadas, levando-as a considerar em seus projetos pedagógicos e planejamentos estratégicos, a competição e os custos e a exigência de um diferencial competitivo.

De forma sucinta, apresentamos outros fatores importantes previstos para a reforma do ensino superior: a) evitar a mercantilização do ensino superior democratizando o acesso de jovens de baixa renda ao ensino superior³; b) priorizar a qualidade indispensável para a garantia do papel social e político da Educação e a Universidade pública; c) construir uma Gestão Democrática de um projeto de educação de qualidade social, que promova o exercício pleno da cidadania. As universidades e as instituições públicas e privadas devem produzir uma nova estrutura organizativa que dê sustentação para os desafios presentes e futuros do ensino superior em nosso país.

Compreende-se, que o ensino não é

mercadoria, é um bem público. Prevê a Constituição Federal a educação como dever do Estado, garantindo, também, a participação da iniciativa privada. No entanto, ao exercer uma função pública delegada, o setor privado deve buscar a qualidade como centro de sua ação.

O Estado, amparado no seu papel regulador, deve garantir esse princípio, orientando a expansão de forma ordenada, evitando a proliferação de instituições caça-níqueis, cujo único objetivo é a obtenção de lucros exorbitantes. Nesse sentido, explica Weber (2008):

Regulação é vigilância e ordenamento do Estado: as IES precisam dispor de todas as condições requeridas para realizar suas finalidades e seus objetivos e devem cumpri-los de acordo com as normas fixadas.

Portanto, o processo de regulação estabelece regras de entrada, regras de permanência e de regras de saída no sistema de educação superior: possui características controladoras e fiscalizadoras; visa averiguar periodicamente a adequação das condições de funcionamento das IES em relação aos objetivos e atividades a que se propuseram por ocasião de seu credenciamento; busca aprimorar e corrigir objetivos institucionais e de cursos.

3. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL SOB A ÓTICA DOS NOVOS INDICADORES

Um novo marco normativo se apresenta para orientar e dar eficácia que visam contribuir para o avanço da educação superior. A avaliação institucional é diretriz já prevista nos instrumentos legais que norteiam a educação brasileira: a Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Nº 10.172/2001 que contempla o Plano Nacional de Educação. Estes documentos ratificam a avaliação institucional como instrumento necessário para promover a melhoria da qualidade da educação superior.

A Lei Nº 10.861/2004, que rege o

3 Hoje, apenas 9% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos está cursando o ensino superior, número bem abaixo da Argentina, que tem 32%, dos Estados Unidos, com 50%, e do Canadá, com 62%, conforme disponível em < <http://mec-srv04.mec.gov.br/reforma/porque.asp> >

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - destaca especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais do ensino superior e o reconhecimento da diversidade do sistema. A avaliação institucional prevista pelo SINAES compreende dois momentos: a auto-avaliação ou avaliação interna, articulada pela CPA - Comissão Própria de Avaliação - e a avaliação externa, de responsabilidade do INEP⁴. No processo de avaliação interna e externa estão na berlinda a IES e os cursos oferecidos. O objetivo é aferir a contribuição da instituição e dos cursos para a formação do profissional.

Avaliar, portanto, tornou-se uma palavra de ordem advinda das políticas educacionais, apresentando-se como uma nova fase, um novo paradigma que volta o seu olhar para a participação ativa dos estudantes nesse processo. A avaliação interna é feita geralmente a partir da aplicação de um questionário a ser respondido por todos os participantes do processo educativo, mas o que mais pesa na análise, é a resposta do acadêmico.

A verificação externa, de responsabilidade dos órgãos reguladores do Estado, ao articular regulação e avaliação busca propiciar a coerência da concepção geral da avaliação com os objetivos e a política de educação superior.

Trata-se de um processo sistemático de identificação de mérito e valor, sendo uma atividade complexa que envolve múltiplos instrumentos, diferentes momentos e diferentes agentes que pretende transcender o desempenho e rendimento, buscando os significados mais amplos da formação e da responsabilidade social das IES. São princípios norteadores da avaliação institucional: a responsabilidade social; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade institucional; a globalidade; a continuidade e o compromisso formativo (RISTOW, 2008).

Os principais indicadores da avaliação das instituições são a Nota e Conceito Enade⁵, o IDD

e o Conceito do Curso. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o SINAES, tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. É realizado por amostragem e a participação no Exame constará no histórico escolar do estudante ou, quando for o caso, sua dispensa pelo MEC. O Inep/MEC constitui a amostra dos participantes a partir da inscrição, na própria instituição de ensino superior, dos alunos habilitados a fazer a prova. Portanto, o Enade pretende ser um indicador de qualidade do egresso sendo o principal indicador de resultados quanto à avaliação da IES e de seus cursos.

Para compreender melhor, o IDD - Indicador de Diferença de Desempenho é o Indicador de qualidade do curso obtido a partir da comparação do desempenho de ingressantes e concluintes na prova do Enade em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. O CPC - Conceito Preliminar de Cursos Superiores é um indicador de qualidade do curso para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES, importante, principalmente, para o público interno e para o regulador quando das visitas in loco. O CPC tem como base o Conceito Enade (40%), o Conceito IDD (30%) e as variáveis de insumo (30%). O dado - variáveis de insumo - que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico - é formado com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do Enade.

O CPC é que vai definir a visita in loco ou a sua dispensa. A avaliação da infraestrutura e dos recursos didáticos é considerada a partir da percepção dos alunos no preenchimento do questionário socioeconômico do Enade.

Os cursos que tenham obtido conceito preliminar satisfatório ficam dispensados de avaliação in loco nos processos de renovação de

4 INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

5 Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

reconhecimento respectivos. Os conceitos de três a cinco são positivos. Os iguais ou inferiores a dois são insatisfatórios e conduzem a processo de saneamento de deficiências.

Logo, após a criação do CPC, regulamentado pela Portaria Normativa nº 4 de 5/08/2008, surge nova portaria Normativa, a de nº 12, de 5/09/2008 que Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), calculado pela média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa nº 4, de 2008.

O Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas de 1 a 5.

No atual cenário da educação superior, IDD, CPC, IGC são indicadores que traduzem uma quebra de paradigmas. Os resultados apurados a partir destes indicadores dependem diretamente da ação dos acadêmicos. Novas formas de relacionamento com os alunos devem ser estabelecidas. A eficiência, qualidade e responsabilidade educacional são definidas não somente pelo mercado (concorrência), mas, acima de tudo, pelo índice de satisfação dos acadêmicos em relação à instituição que escolheu para sua formação superior.

Neste sentido, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que instituiu a avaliação das IES (Autoavaliação e Avaliação Externa), de seus cursos (IGC/CPC) e do desempenho dos estudantes (Enade) vem exigindo uma série de providências por parte das Instituições para que se mantenham competitivas no mercado.

São desafios gerais da IES a análise do mercado, os aspectos acadêmicos, tecnológicos,

de gestão e de marketing. A gestão acadêmica, por sua vez, exige mudanças no que se refere ao ensino e à aprendizagem, ao acompanhamento dos aspectos legais, aos problemas emergentes, à nova ordem: o SINAES, o Enade, o CPC, o IDD, o IGC, o Núcleo Docente Estruturante (nem falamos dele⁶), a avaliação dos cursos, os instrumentos avaliativos.... Enfim, as boas organizações educacionais precisam planejar com competência, ter uma visão estratégica diante do novo cenário que se consolida a cada dia, valorizar muito mais o seu aluno.

3.1 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A PARTICIPAÇÃO DISCENTE

Abordar a avaliação institucional significa focar, acima de tudo, a ótica do acadêmico. Se avaliar significa regulação dos órgãos competentes, internamente refere-se à dimensão da autorregulação e da prática social que permitem elaborar um Plano de Ação da instituição. Todas essas ações emanam do parecer dos acadêmicos. A avaliação institucional tem, efetivamente, como atores principais, os estudantes. Estes avaliam tudo: a instituição, o pedagógico, o administrativo, a infraestrutura. O Enade, por sua vez, avalia o desempenho da instituição a partir do desempenho dos acadêmicos.

O que hoje percebemos é a falta de responsabilização do aluno avaliado. De fato, ele não tem qualquer tipo de compromisso (ou tem muito pouco) com e na sua avaliação, especialmente no Enade e na Avaliação Institucional. Se o acadêmico se sentir injustiçado, ou algum fato o desagrade, gerando algum tipo de insatisfação, muitos deles, sentindo-se prejudicados, podem perfeitamente entregar a prova em branco ou criticar duramente a instituição no questionário socioeconômico. O mesmo ocorre na avaliação interna da IES. Alunos exteriorizam sua insatisfação na avaliação institucional.

6 O NDE de um curso é um grupo de professores altamente qualificado e engajado na construção dos projetos pedagógicos. Para a renovação de reconhecimento fica mantido o percentual mínimo de 30% e surge a imposição de que os docentes do NDE atuem “ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório”. Além disso, a previsão de um percentual mínimo de doutores no NDE - 50% - também é acrescentada para todos os cursos de licenciatura, tecnologia e bacharelado.

Essa constatação nos faz refletir sobre o fato de que somos herdeiros de um sistema em que somente ao professor era dada a incumbência de avaliar. Didaticamente falando, muito pouco se buscava fundamentar teoricamente a avaliação feita pelos docentes. A melhor competência do professor era medida pelo número de reprovações que sua disciplina apresentava no final do semestre. E iam avaliando... a exemplo de como seu professor avaliava... e este avaliando aos moldes do seu professor... e assim sucessivamente. (confuso)

Com a mudança de foco, onde o processo avaliativo tornou-se um compromisso de todos, mais especificamente do acadêmico, mesmo que fundado na gestão democrática da educação, descentralizada e autônoma, deparamo-nos com o fato de que não aprendemos a avaliar corretamente, nem como professores, e muito menos, como acadêmicos. Daí que, para aplicar a avaliação interna nas instituições de ensino superior, é preciso, antes de tudo, ensinar a avaliar.

4 PARA REFLETIR...

Conforme abordado, a avaliação institucional, através do SINAES, direciona-se muito além de um sistema pedagógico de avaliação como instrumento utilizado nas disciplinas curriculares, mas sim, apresentando-se como uma nova proposta, que visa a diagnosticar a qualidade do ensino ministrado pelas IES no país, a partir do olhar discente.

Diante dessa nova proposta avaliativa e da constatação de que os acadêmicos precisam aprender a avaliar, sugere-se:

1. Exercitar o ato de autoavaliar-se, pois que isto não é prática ainda dominada pelos envolvidos no processo. A autoavaliação apresenta-se como um excelente exercício de tomada de consciência sobre o compromisso individual para com a qualidade educacional;

2. Acompanhar o processo de avaliação do discente, ensinando-o a desvincular a razão da emoção, a pautar sua ação avaliativa na ética e não no desejo de exteriorizar simpatia ou antipatia em relação aos seus professores, a sua

instituição;

3. Sensibilizar discentes e docentes para a relevância do processo de avaliação institucional, transformando-a numa prática educativa capaz de compreender e julgar os sistemas de ensino e as instituições, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino superior;

4. Perguntar-se: Como aferir se uma IES é boa ou má por meio de um instrumental avaliatório construído a partir da linguagem verbal (testes de múltipla escolha, questionários etc.). Seria esta avaliação fiel à realidade que pretende reproduzir? Como considerar relevante a opinião do aluno sobre o funcionamento técnico e/ou pedagógico da instituição, seu PDI? Como ele irá opinar sobre o que não conhece ou mal ouviu falar? Por que os professores e coordenadores do curso examinado não respondem ao questionário? Não seria mais justo considerar a visão do aluno e do professor ou coordenador?

5. Finalmente, às instituições, sugere-se que a elaboração de seu projeto de avaliação à luz do SINAES se concretize efetivamente como um processo aberto a mudanças, preservando sua essência, desenvolvendo ações de adequação contínua e mantendo abertos canais que recebam a análise crítica do docente e do discente, constituindo-se num referencial para diagnosticar os pontos a melhorar, atuando de forma eficaz rumo à qualidade educacional.

Que a avaliação reflita efetivamente um novo paradigma: não mais unilateral e nem tendencioso, mas de responsabilidade de todos, servindo como um detector de melhorias da qualidade educacional. Um direito e um dever do governo, das instituições, do corpo docente, discente e comunidade.

REFERÊNCIAS

MORAES, Mário Cesar Barreto. **A Educação Superior no Brasil**. Palestra proferida na AMPESC (SC). Florianópolis, 2008.

WEBER, Silke. **Oficina de Apoio à Autoavaliação**. Palestra proferida pela CONAES, na FURB (SC), Blumenau, 13 mar 2006.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 02 set. 2009.

BRASIL. **Lei Nº 10.172/2001 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 02 set. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 02 set. 2009.

BRASIL. **Lei Nº 10.861/2004 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em 02 set. 2009.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 4 de 5/08/2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa n.º 1, de 2007**. Disponível em <http://www.ufpb.br/avalies/PORTARIA_%20NORMATIVA4.htm>. Acesso em: 02/09/2009.

BRASIL. **Portaria Nº 1.081, DE 29 DE AGOSTO DE 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/institucional/2008/Portaria_1081_29.08.2008_inst_renovacao_rec.pdf> . Acesso em: 02 set. 2009.

BRASIL. **Portaria normativa Nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC)**. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/Legislacao/2008/portarias.asp>>. Acesso em: 02 set. 2009.

SITES CONSULTADOS

CM CONSULTORIA. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

REFORMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/porque.asp>>.

O PLANEJAMENTO PÚBLICO NO BRASIL: OS MECANISMOS PARA SE IMPLEMENTAR E AVALIAR POLÍTICAS PÚBLICAS

Fernando Sedrez Silva¹

RESUMO

Este breve ensaio busca apresentar aspectos conceituais e legais acerca do planejamento na administração pública, sua importância e peculiaridades, além de tentar alinhar a ideia de formulação e avaliação de política pública ao planejamento público tecnocrata. O debate no contexto de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas vem acompanhado da ideia de participação popular o que remete a uma breve reflexão acerca do sistema democrático brasileiro e os mecanismos já institucionalizados de participação da sociedade após o advento da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Palavras-Chave: Planejamento. Lei de Responsabilidade Fiscal. Avaliação de Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 define três instrumentos integrados de gestão que visam ao planejamento das ações do poder público. São eles: o Plano Plurianual (PPA) que estabelece as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública para um período de quatro anos, isto é, em seu primeiro ano de mandato o administrador elaborará o PPA que abordará seus próximos três anos e o primeiro ano do mandato subsequente; a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que, a partir do PPA, define as metas e prioridades para o ano subsequente, além de servir como orientação para a elaboração da Lei Orçamentária Anual (LOA), o último destes três instrumentos, que consiste no orçamento propriamente dito, que contém os programas, projetos e atividades que contemplam as metas e prioridades estabelecidas na LDO, juntamente com os recursos necessários para o seu cumprimento.

Com o advento da Lei Complementar nº 101/2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), experiências inovadoras estão modificando e direcionando os atos das Administrações Públicas Municipais. Entre elas, as complementações a estas peças orçamentárias a fim de que se

tenha a maior proximidade possível entre o planejado e o executado. Além disso, a Lei de Responsabilidade Fiscal veio ainda assegurar a participação popular na elaboração e discussão do planejamento público e o acompanhamento da execução orçamentária através de audiências públicas garantindo maior transparência da gestão fiscal.

Contudo, o planejamento público é uma ferramenta extremamente importante que possui uma extensa quantidade de informações, porém devido a sua linguagem extremamente tecnicista acaba se tornando de difícil compreensão. Além disso, o planejamento público, no contexto das disposições impostas pela LRF, contém mecanismos de avaliação de metas como avaliação de resultados que precisam ser explorados.

O presente ensaio visa mostrar a importância do planejamento como ferramenta para a formulação e avaliação de políticas públicas a partir da efetiva participação popular e, os subsídios que a legislação vigente oferece para o legítimo exercício da democracia.

2 O PLANEJAMENTO

O planejamento é uma característica

¹ Professor Curso Ciências Contábeis - Faculdade AVANTIS.

comumente visível na rotina do ser humano e consiste na pré-determinação ordenada dos objetivos, além de idealizar os meios consistentes para alcançá-los a partir dos recursos disponíveis.

O ato de planejar é inerente à vida humana face a necessidade de dar um ordenamento às suas ações bem como selecionar entre as alternativas possíveis aquelas que se coadunam como os condicionantes temporais, espaciais e circunstanciais. (NASCIMENTO, 1997. p. 25).

Da mesma forma em que atua no cotidiano, o planejamento, na estrutura governamental, é um elemento fundamental para que se possa preservar o patrimônio público. Neste caso, o planejamento é o meio através do qual, com segurança, as metas são estabelecidas contínua e sistematicamente, sendo valoradas e quantificadas. É um cálculo que precede e preside a ação.

A garantia legal para regulamentar e fundamentar o planejamento no Brasil, definindo a organização administrativa federal, provém do Decreto de Lei nº 200, de 25-2-1967, o qual rotula o planejamento como um “princípio fundamental” que merece obediência na execução das atividades.

“A ação governamental obedecerá o planejamento que visa promover o desenvolvimento econômico e social do País e a segurança nacional, norteados-se segundo planos e programas elaborados [...]”. (GIACOMONI, 1997. p.188).

Posteriormente, em 1988, a Constituição Federal especificou a obrigatoriedade, vigente atualmente, dos planejamentos e determinou, em seu art. 165, I, §1º, a elaboração dos planos plurianuais, que estabeleceriam, regionalmente, “as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada” (BRASIL, 2001. p. 100).

2.1 AS ETAPAS DO PLANEJAMENTO

Para que se possa planejar algo, é necessário que se cumpram as seguintes etapas propostas e definidas por Nascimento (1997 p. 38-39):

Diagnóstico;

Programação;

Execução e controle;

Avaliação e revisão.

Por diagnóstico entende-se a identificação da natureza e amplitude dos problemas que comprometem a atividade analisada. Para isso, é necessário que se conheça a situação atual desta atividade no que tange aos seus resultados, seus instrumentos e ao meio no qual atua, além de identificar as origens das condições atuais. É uma etapa extremamente importante por ser o ponto de partida para a elaboração de políticas públicas.

Por programação se entende a fixação de metas quantitativas, prevendo recursos materiais e/ou humanos utilizados e determinando prazos, a fim de oferecer subsídios para que se atinja a condição ambicionada.

A execução e o controle são etapas que envolvem a discussão e decisão. Para isso, é preciso que a programação seja discutida e questionada por uma quantia expressiva de pessoas, a fim de proporcionar às autoridades elementos para o “processo decisório”.

E, por fim, a avaliação e revisão refletem a flexibilidade do planejamento, ou seja, atuam como um feedback para averiguar a execução do planejamento e a necessidade de modificações no planejado. Mais adiante, no presente estudo, será tratada a necessidade desta avaliação contemplar não apenas avaliação entre o planejado e o executado e, sim, avaliar também os impactos, das políticas públicas planejadas, diretamente na sociedade.

2.2 TIPOS DE PLANEJAMENTO

Existem dois tipos de planejamento que são determinados pelo seu grau de amplitude: o planejamento estratégico e o operacional. O planejamento estratégico é um planejamento amplo e abrangente, projetado em um longo prazo e executado igualmente. É através do planejamento estratégico que se identificam os pontos fortes e fracos do ambiente interno,

podendo ser citados: situação financeira e econômica da entidade, o nível de produtividade fiscal, os recursos já comprometidos com as atividades continuadas e projetos em andamento.

É através desta identificação que se pode estabelecer as diretrizes estratégicas que melhor se enquadrarem ao perfil da instituição, assegurando-se, desta forma, uma série de alternativas para o cumprimento das metas, devidamente limitadas pelas capacidades da instituição.

O Planejamento Estratégico de governo materializa-se na Lei do Plano Plurianual, definindo-se as metas e prioridades da administração pública e os programas que viabilizarão as diretrizes estratégicas, para os quais são estabelecidos os indicadores físicos e os recursos financeiros correspondentes.

O segundo tipo é o planejamento operacional. O planejamento operacional é o planejamento elaborado para cada atividade, baseando-se na situação atual e seguindo os programas já estabelecidos pelo planejamento estratégico. Por se basear na situação atual, é projetado para curto prazo, e preocupa-se com o alcance de metas específicas, criando condições para que se possa avaliar resultados quanto à eficiência do planejamento e sua implementação.

2.3 O SISTEMA ORÇAMENTÁRIO BRASILEIRO

De acordo com Filho e Moreira (2001, p. 72), “o orçamento público é um processo de planejamento contínuo e dinâmico de que o Estado se utiliza para apresentar seus planos e programas de trabalho para determinado período”.

Os primeiros indícios da organização de um “sistema” de orçamento público do Brasil são datados de 1808, com a chegada do rei D. João VI e a abertura dos portos. Nesta época, foram criados o Erário Público e o regime de contabilidade, iniciando um processo embrionário de previsão de receita e fixação de despesa anual.

Embora fracassados, diversos dispositivos legais dispuseram a respeito da implantação

de um orçamento geral, principalmente a Lei Magna de 1891, procedente da Proclamação da República, cujo texto determina a distribuição de competências no que concerne ao orçamento:

A elaboração deste (o orçamento) passou a ser função privativa do Congresso Nacional, assim como a tomada de contas do Executivo. Visando auxiliar o Congresso no controle, a Constituição instituiu um Tribunal de Contas. Para o cumprimento do dispositivo constitucional, os parlamentares tiveram de decidir qual das duas casas do Congresso passaria a elaborar o orçamento. (GIACOMONI, 1997. p. 49).

Não obstante, apenas a partir da Constituição de 1946 iniciou-se o processo de estabelecimento de um sistema nacional de orçamento, o qual foi adotado na Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964, mantido na Carta Magna de 1967 e consolidado, apesar de diversas modificações, na Constituição de 1988.

Produto de excessivas solicitações das mais diversas áreas, a Lei nº 4.320/64, centro do sistema orçamentário brasileiro, adotou o modelo orçamentário padrão para os três níveis de governo e determinou que as Receitas e as Despesas de Capital projetar-se-iam trienalmente.

Além dessa Lei, o governo brasileiro instituiu o Decreto de Lei nº 200/67, que fortaleceu os procedimentos determinados na Lei nº 4.320/64 e disciplinou as questões de organização e de reforma administrativa da União.

Atualmente, o sistema orçamentário do Brasil, além de respeitar princípios instituídos na Lei nº 4.320/94, no Plano Plurianual e na Lei de Diretrizes Orçamentárias, é fundamentado na Constituição de 1988, a qual associa “planejamento e orçamento como elos de um mesmo sistema, ao tornar obrigatória a elaboração de planos plurianuais abrangendo as despesas de capital e demais programas de duração continuada”.

A Constituição de 1988 é responsável por regulamentar e ordenar o sistema orçamentário atual, dispondo, no seu art. 165, a respeito das leis de iniciativa do Poder Executivo: o Plano Plurianual (PPA), as Leis Diretrizes Orçamentárias (LDO) e as Leis Orçamentárias Anuais (LOA).

O Projeto de Lei do Plano Plurianual planeja as prioridades de um Governo por um período de quatro anos e deve conter as “diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada”.

O Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias estabelece as metas e prioridades para o exercício financeiro seguinte, norteia a elaboração do orçamento, dispõe sobre as alterações no que tange à legislação tributária e estabelece a política de aplicação das agências financeiras de fomento.

O grande objetivo da LDO é colocar em discussão, logo no início do exercício, os grandes números do orçamento para o exercício seguinte, dando, por consequência, objetividade à intervenção legislativa, bem como estabelecendo rumos à futura Lei Orçamentária. (VIVEIROS *apud* FILHO; MOREIRA, 2001. p. 72).

No Projeto de Lei Orçamentária Anual, o Governo define as prioridades contidas no PPA e as metas que deverão ser executadas naquele ano. Desta forma, é a LOA quem comanda todos os atos do Governo, já que nenhuma despesa pública não existente previamente no Orçamento pode ser efetuada, exceto em casos realmente necessários, nos quais o Poder Executivo submete ao Congresso Nacional o projeto de lei de crédito adicional.

Cabe ressaltar, no entanto, que nem todas as ações públicas são executadas pelo Governo Federal. A Constituição atribui as ações de governos estaduais ou municipais, as quais precisam estar mencionadas em suas respectivas Leis Orçamentárias.

A integração dos instrumentos de planejamento, o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei do Orçamento Anual (LOA), garantirá que as ações planejadas para o médio prazo efetivamente orientem o administrador ao longo de cada exercício fiscal. (VAINER; ALBUQUERQUE; GARSON, 2000. p. 11).

Em maio de 1999 o Congresso Nacional aprovou a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) que veio atribuir novas responsabilidades para o administrador público no que concerne ao orçamento Federal, Estadual e Municipal.

A Lei de Responsabilidade Fiscal traz uma mudança institucional e cultural no trato com o dinheiro público, dinheiro da sociedade. Estamos gerando uma ruptura na história político-administrativa do País. Estamos introduzindo a restrição orçamentária na legislação brasileira. (TAVARES *apud* VAINER; ALBUQUERQUE; GARSON, 2000. p. 07).

De acordo com sua ementa, a lei “estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências”. Assim sendo, a LRF, já em seu art. 1º, §1º, postula:

A responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange a renúncia de receita, geração de despesas com pessoal, da seguridade social e outras, dívidas consolidada e mobiliária, operações de crédito, inclusive por antecipação de receita, concessão de garantia e inscrição em Restos a Pagar.

Embora, já houvesse penas previstas para os infratores no art. 73 da LRF, o Congresso Nacional aprovou, em 19 de outubro de 1999, a Lei de Crimes de Responsabilidade Fiscal, que tipifica os crimes deste tipo de responsabilidade e define penas rigorosas aos infratores.

Além disso, a LRF determina a transparência da gestão como sistema de controle social, tendo em vista a publicação de relatórios e demonstrativos da execução orçamentária, apresentando ao contribuinte a utilização dos recursos que ele coloca à disposição dos governantes. Cria também, mecanismos de controle e avaliação de resultados. A LRF é considerada como um instrumento para assistir os governantes na administração dos recursos públicos dentro de um marco de regras claras e precisas, aplicadas a todos os gestores de recursos públicos e em todas as esferas de governo, relativas à gestão da receita e da despesa públicas, ao endividamento e à gestão do patrimônio público.

Em seu artigo 48, Parágrafo Único, a Lei de Responsabilidade Fiscal, determina que: “A transparência será assegurada também mediante incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e de discussão

dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos”. Além disso, estabelece também meios de acompanhamento da gestão através de audiências públicas quadrimestrais na sede do Legislativo para avaliação do cumprimento das metas fiscais estabelecidas. Esta participação popular, para alguns autores, é entendida como o efetivo exercício de uma democracia direta, nos termos constitucionais, porém na prática, ainda não foram registrados resultados muito promissores neste contexto.

3 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O planejamento público, como visto, é um instrumento de gestão extremamente importante, uma vez que após sua discussão e posterior aprovação se converte em Lei e, da mesma forma, as políticas públicas nele definidas. No entanto, muito se almeja de um plano bem elaborado como a solução dos problemas da sociedade e pouco se fala de implementação e, menos ainda, de avaliação.

O Planejamento em se tratando de uma ferramenta de auxílio a gestão, deve conter mecanismos de avaliação das políticas nele definidas. Conforme, supracitado o poder público deverá realizar quadrimestralmente audiências públicas na sede do legislativo para avaliação do cumprimento das metas “fiscais”. Estas metas fiscais consistem basicamente no controle de metas de arrecadação, resultados primário e nominal etc. Enfim, nada mais do que indicadores para se avaliar o equilíbrio da gestão, tratando o planejamento público como uma ferramenta estritamente contábil.

É conhecida a imagem que se faz da avaliação no campo social. Associa-se a avaliação à auditoria ou ao controle externo de um dado programa. Ou a uma prática a mais das tecno-burocracias das instituições, que estão mais propensas a prestar contas dos resultados dos programas às suas chefias que à comunidade em geral e usuários em particular. (CARVALHO *apud* RICO, 2001. p. 87).

Quando a Lei de Responsabilidade Fiscal determina a definição de metas a serem atingidas, de certa forma, já proporciona um mecanismo de avaliação da implementação do plano, porém talvez isto não traduza um meio eficaz de avaliação da política pública

caracterizando certa fragilidade metodológica do planejamento público, ou seja, as disposições legais acerca dos planejamentos públicos tratam efetivamente de um modelo altamente tecnocrático de metas quantitativas a serem realizadas quando na complexidade do campo das políticas públicas necessita-se de uma visão ampla que contextualize todas as variáveis que as envolvem. Por exemplo, um plano que defina como meta uma quantidade específica de atendimentos odontológicos a pessoas carentes a serem realizados mensalmente. Se mensalmente é atingida a quantidade previamente definida pode-se dizer que a implementação está de acordo com o planejado, mas isso não proporciona uma visão do resultado dessa política, ou seja, se esta política está resolvendo todos os problemas bucais destas pessoas, ou se está atingindo a todos que necessitam dela, se a comunidade está satisfeita com os atendimentos odontológicos realizados pelo programa etc. Nesse contexto, o planejamento parece incompleto possuindo indicadores de medição de implementação de planos, deixando de lado a avaliação de resultados das políticas públicas. Assim, fica evidente a necessidade de se criar indicadores adequados que possibilitem a avaliação dos resultados destas políticas públicas.

A avaliação [...] deve voltar-se para captar mudanças nas condições de vida de um determinado grupo ou população, superando a concepção da avaliação como “simples medida de desvio entre o esperado e o realizado [...]” (SILVA, 2001. p. 9).

Desta forma, além da criação de indicadores mais adequados à avaliação das políticas públicas em si, o planejamento dispõe de uma ferramenta já mencionada no presente trabalho, porém utilizada de forma singular: o diagnóstico. Entendo o diagnóstico, supracitado como etapa do planejamento, uma importante ferramenta para que se possam avaliar políticas públicas. A partir do diagnóstico os planejadores elaboram as políticas públicas que julgam ser as mais adequadas a determinadas situações e criam programas a serem implementados na execução orçamentária. Esta ferramenta é utilizada apenas nesta fase inicial onde se criam políticas, porém poderia ser muito útil na avaliação de políticas através da realização de novos diagnósticos a fim de evidenciar as mudanças advindas destas

políticas. Neste sentido, o diagnóstico adquire, de certa forma, uma função de indicador.

A problemática que aparece nesse contexto é em como realizar um diagnóstico fidedigno da situação? Penso que este ponto de vista reconhece a necessidade de participação da sociedade no sentido de que ninguém sabe mais as aspirações e necessidades da sociedade do que ela mesma. Desta forma, pode-se concluir que para se avaliar os resultados de políticas públicas torna-se necessário o envolvimento de seus beneficiários.

4 AVALIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Com a evolução da comunicação, a facilidade de acesso às informações e o liberalismo crítico atual, a tendência de evolução da participação da sociedade na administração pública é inevitável. No entanto, o que se observa, hoje, no Brasil, é a falta de uma organização da sociedade civil e a falta de uma cultura participativa por parte da mesma. Um dos fatores que contribui para este fato segundo Dowbor, (1987, p. 386), “[...] é o fato de o Brasil ser simplesmente um país de urbanização muito tardia, que está dando os primeiros passos na formação de uma cultura participativa que em outras partes do mundo já avançou muito”.

Cada vez mais se evidencia a necessidade de se criar mecanismos que possibilitem participação mais direta da comunidade na formulação, no detalhamento e na implementação das políticas públicas. Nos últimos anos, no Brasil este tema tem sido fruto de grande discussão entre os órgãos públicos administrativos, fiscalizadores e sociedade organizada. A crescente difusão desse enfoque pode ser atribuída, por um lado, ao próprio avanço da democratização do país e, por outro, a uma nova abordagem que se vem tornando dominante no contexto internacional, que enfatiza a importância da participação da sociedade civil nas ações do Poder Público.

Uma forma de participação, que se está difundindo de forma crescente entre as administrações locais, são orçamentos participativos (nomenclatura criada pelo Partido dos Trabalhadores - PT), em que a população e/ou representantes de organizações da sociedade

civil são chamados a deliberar sobre a alocação de recursos públicos destinados a investimentos. De qualquer forma, esta participação é um tanto quanto limitada por deliberarem apenas sobre investimentos, uma vez que as políticas públicas não são apenas investimentos em obras públicas, aliás, estas representam uma fatia muito pequena nos orçamentos públicos. O exemplo mais conhecido talvez seja o de Porto Alegre, que já completou uma década de existência. Os chamados “orçamentos participativos” nada mais são do que audiências públicas, como as que a LRF determina, porém existem, no Brasil, outros instrumentos de participação direta como os plebiscitos, referendos etc. O exemplo brasileiro mais recente e marcante, por ser de âmbito nacional, foi o Referendo, realizado em outubro de 2005, que tratou sobre o Desarmamento, onde a sociedade votou contra ou a favor da proibição da comercialização de armas de fogo e munições.

A organização da sociedade civil torna-se peça fundamental para participação na administração pública, pois é onde a sociedade ganha poder, representatividade, voz ativa para reivindicações, sugestões e avaliações de políticas públicas. Outros componentes importantes neste contexto de participação e avaliação são os chamados conselhos gestores que são peça fundamental na formulação e fiscalização de políticas públicas específicas e o terceiro setor que atualmente exerce um papel importante na execução de programas sejam eles sociais, ambientais etc.

De fato, tratando de unidades mais delimitadas (uma instituição ou um programa) a avaliação participativa torna-se procedimento rico dado que sua realização é partilhada com os agentes e beneficiários envolvidos (no programa ou instituição) permitindo para além da avaliação uma apropriação reflexiva e socializada entre os diversos sujeitos da ação em movimento. (CARVALHO *apud* RICO, 2001. p. 87).

Esta partilha entre formuladores, gestores, implementadores e beneficiários na formulação e avaliação de políticas públicas agrega conhecimento técnico externo e conhecimento *in loco* das necessidades e aspirações da comunidade, possibilitando a elaboração de políticas públicas mais condizentes com a realidade e as necessidades da sociedade além de aproximar a população da gestão pública.

Segundo Dowbor (1987, p. 366): “O cidadão das democracias mais avançadas participa hoje de numerosas discussões comunitárias. Participa da gestão da escola, do seu bairro, de decisões do seu município, de grupos culturais etc.”. Nesse sentido a Lei de Responsabilidade Fiscal veio incentivar esta participação contribuindo, assim, para a administração de recursos públicos de forma transparente e responsável, buscando cada vez mais a eficiência e eficácia da gestão. Torna-se, necessário apenas, utilizar-se destes mecanismos da melhor forma possível, buscando uma relação entre o planejamento público tecnocrata e os impactos sociais das políticas nele inseridas. Buscar, também, uma articulação entre atores sociais na busca da elaboração e acompanhamento de políticas públicas de forma a torná-las cada vez mais condizentes com as necessidades e aspirações da comunidade em geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento público é uma ferramenta de gestão de extrema importância que contém um grande número de informações de forma organizada e integrada sobre as políticas públicas definidas pelo governo. A Lei de Responsabilidade Fiscal trouxe inovações importantes no processo de discussão e elaboração do planejamento no setor público, reforçando os mecanismos de controle e transparência da aplicação dos recursos, atribuindo aos administradores a responsabilidade pela gestão fiscal.

A LRF é norteada pelo equilíbrio orçamentário, ou seja, o combate sistemático ao déficit no setor público. Almeja, acima de tudo, estabelecer uma gestão fiscal responsável no âmbito dos Poderes Públicos, combatendo o desequilíbrio financeiro e, para tal, utiliza-se dos instrumentos de planejamento, contemplados no artigo 165 da Constituição Federal, além de complementá-los e exigir a conformidade entre o planejado e o executado. Neste contexto, fica evidente a ausência de mecanismos de controle e avaliação das políticas públicas, uma vez que apenas a averiguação acerca da conformidade entre o planejado e o executado não traduz os efeitos da política pública diretamente na população. Desta forma, torna-se necessário a criação de mecanismos para avaliação de políticas públicas

na elaboração dos planejamentos públicos, como novos indicadores e não mais apenas indicadores fiscais. Além disso, existe uma etapa do planejamento chamada diagnóstico que vem sendo utilizada apenas como base para a elaboração de programas, porém esta pode ser utilizada também como um tipo de indicador, a partir da elaboração de diagnósticos periódicos para avaliação dos impactos das políticas públicas diretamente na sociedade. Neste contexto, evidencia-se a necessidade de participação direta dos beneficiários das políticas públicas, pois o diagnóstico não será fidedigno sendo realizado externamente, um bom diagnóstico só será realizado internamente com a comunidade integrada com os formuladores das políticas públicas.

Enfim, os mecanismos não só para elaboração de políticas públicas condizentes com as necessidades da população, mas também, para a participação efetiva da sociedade na formulação e avaliação das políticas públicas estão disponíveis e garantidos legalmente. Torna-se necessário buscar a melhor forma de utilizá-los a fim de garantir a elaboração de políticas públicas que satisfaçam as necessidades da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Hamilton Antonio de. **Gestão Fiscal: A Responsabilidade dos Municípios Perante a Lei Complementar nº 101, de 4.5.2000**: São Paulo: LTR, 2001.
- BANDEIRA, Pedro. **Participação, Articulação de Atores Sociais e Desenvolvimento Regional**. Disponível em: <http://home.furb.br/wilhelm/COMPETIV/Desenv_Regional.pdf>. Acesso em: 18 out. 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2001.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular**. 3ª ed. [S. L.]: EdABDR editora filiada, 1998.
- BOEIRA, Sérgio Luís. **Democracia & Políticas Públicas: Diversidade Temática dos Estudos Contemporâneos**. Editora da Universidade do Vale do Itajaí, 2005.

- DOWBOR, Ladislau. **Introdução ao Planejamento Municipal**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FILHO; MOREIRA. Expectativas de Mudanças na Contabilidade Governamental Brasileira: Projeto de Lei Complementar nº 135/96 e Lei de Responsabilidade Fiscal versus Lei Federal nº 4.320/64. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília, DF, ano 30, n. 128, p.72, mar/abr. 2001.
- GIACOMONI, James. **Orçamento Público**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- LEI COMPLEMENTAR** nº 101, de 4/5/2000. Presidência da República. Disponível em: <www.stn.fazenda.gov.br/hp/lei_responsabilidade_fiscal.asp> Acesso em: 01 jul 2008.
- LINHARES, Paulo Afonso. **Voto Eletrônico e Democracia Direta**. Disponível em <www.ipe.rn.gov.br/secao55.asp> Acesso em: 01 jul 2008.
- LOPES, José Rogério. **Terceiro Setor: a Organização das Políticas Sociais e a Nova Esfera Pública**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000300007&script=sci_arttext> Acesso em: 16 jul 2008.
- LUBAMBO, Cátia W. COUTINHO, Henrique G. **Conselhos Gestores e o Processo de Descentralização**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000400008> Acesso em: 01 jul 2008.
- NASCIMENTO, Carlos Valder do. **Finanças Públicas e Sistema Constitucional Orçamentário**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de Políticas e Programas Sociais: Teoria & Prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.
- VAINER; ALBUQUERQUE; GARSON. **Lei Orçamentária Anual: Manual de Elaboração**. Banco Federativo. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/conhecimento/livro_lrf/Loa.pdf> Acesso em: 01 jul 2008.
- VAINER; ALBUQUERQUE; GARSON. **Plano Plurianual**. O Passo a Passo da Elaboração do PPA para Municípios. Ministério do Planejamento. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/conhecimento/livro_lrf/Ppa.pdf> Acesso em: 01 jul 2008.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TECNOLOGIAS, CONHECIMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Gabriella Depiné Poffo Costa¹

RESUMO

Este artigo visa reunir os principais elementos que compõe a atividade da gestão, desde os seus aspectos pedagógicos ao administrativo, concernentes à operacionalização de um Centro de Educação a Distância. Estes elementos são compostos por equipes multidisciplinares e por fluxos específicos que devem ser tomados, de forma gradativa e de forma integrada. Determinadas atividades evocam tomada de decisões e ações dirigidas, envolvendo a gestão de conhecimentos tangíveis e intangíveis, que qualificam o trabalho dos setores, dos serviços e do potencial humano necessário à Organização que oferta a modalidade de ensino a distância.

Palavras-Chave: Educação à Distância. Gestão. Fluxo de Atividades.

INTRODUÇÃO

Um programa de Educação a Distância, em sua especificidade, exige o delineamento de sua Gestão, desde a gestão de tecnologia, a gestão do conhecimento, a gestão de produtos e serviços.

Todas apresentam, contudo, uma articulação inter- e multidisciplinar diante da operacionalização das atividades programadas para cada especificidade da gestão. Neste sentido, os estudos em EAD visam identificar e responder ao seguinte questionamento: Qual o modelo de gestão que otimiza o gerenciamento de um Centro de Educação a Distância, diante de sua arquitetura inter- e multidisciplinar, que integra concomitantemente as atividades de produção, de conhecimento de tecnologia, e de serviços?

É a partir destes estudos, que é possível identificar um modelo de gestão organizacional que otimize o funcionamento de um Centro de Educação a Distância. Em consequência, a análise do amplo cenário da gestão de um Centro de Educação a Distância, permite identificar os trabalhos e as equipes que são desenhados a partir de uma função integradora e multidisciplinar, bem como, permite qualificar

um modelo de gestão organizacional que visa igualmente qualificar a oferta de cursos na modalidade à distância.

1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - O PEDAGÓGICO

Um programa de ensino à distância revela uma nova organização cultural e educacional da sociedade. Ou seja, a sociedade passa a explorar as conseqüências da pós-modernidade nas suas características mais genuínas que se revelam no ser humano com diferentes perspectivas: sua recusa ou adiamento para viver bem o futuro, privando-se de viver bem o momento presente; ter a satisfação como lema de vida; evitar a rotina; ter autonomia; tomar decisões próprias. A própria humanidade começa a sentir os efeitos destas características, provando dos problemas que acarretam esta nova forma de organização social, como a maior individualização que pode levar a graves conseqüências para a vida planetária. Este é o cenário que se apresenta, mas que, como resultado da grandiosa capacidade humana, é passível de mudanças, especialmente centradas nos valores fundamentais à vida.

A Universidade, envolta e intérprete destes movimentos políticos, sociais, culturais,

¹ Pesquisadora Institucional – Faculdade Avantis.

tecnológicos, econômicos e científicos também é reorganizada a fim de conjecturar com a diversidade pós-moderna. Uma das formas de participação da universidade junto a estes novos tempos é apresentada através do desenvolvimento de programas de educação aberta à sociedade, e com cursos de educação à distância. Neste sentido, a característica do aluno que estuda à distância é a autonomia para conduzir de forma independente os seus próprios estudos. Mesmo com acesso à formas interativas de aprendizagem é o estudante que comporá uma rotina de vida que inclui sua dedicação aos estudos desta modalidade de ensino.

No que concerne aos aspectos pedagógicos, a configuração de um projeto de educação a distância é dada pela própria legislação que a normatiza, por meio do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Em seu artigo 13 temos a composição pedagógico desta modalidade de ensino assim apresentada:

Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência

dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

A partir daí, passa a ser composta a organização metodológica da EAD, para atendimento ao Decreto n. 5.622 com sua estrutura específica, que deve ser coordenada por um Gestor interdisciplinar. Esta gestão perpassa o trabalho da tutoria, da produção da material didático e do sistema de avaliação, como explanado nos próximos tópicos.

1.1 A TUTORIA

Um tutor acompanha o aluno, quer de forma presencial ou a distância, com a função de acompanhamento pedagógico e administrativo. O tutor é o grande elo de comunicação entre a instituição de ensino e o aluno. Os encontros presenciais compõem o momento de integração do grupo de alunos junto a uma sala de aula para o estudo coletivo, discussões temáticas, para assistir a um filme sugerido pelo professor, dentre outros. O tutor estará presente com o grupo, articulando o processo de ensino-aprendizagem do mesmo. Também compõe o encontro presencial o dia da prova de cada disciplina.

1.2 PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Os conteúdos essenciais de cada disciplina, além de orientações sobre demais leituras e objetos de estudo, são sistematizados por meio de caderno pedagógico, ambiente virtual de aprendizagem e vídeo aulas. Cada um deles tem importante papel junto ao auto-estudo, permitindo a leitura do material impresso e a realização de exercícios e atividades dirigidas para a disciplina. Estes estudos independentes caracterizam a educação a distância como um conceito de autoformação e de habilidade de leitura e interpretação textual.

1.3 AVALIAÇÃO

A avaliação deve primar pelas reflexões que contemplem a diagnose e a formação do aluno, no sentido de análise do processo de aprendizagem, de contribuição para que esta ocorra. As instituições reconhecidas pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura - para ministrar cursos à distância, utilizam a forma mista da

EAD, onde a avaliação final, no mínimo, é feita presencialmente. Este procedimento é uma exigência do órgão regulamentador da EAD, o MEC, para certificar os cursos ministrados a distância.

A avaliação é um processo integrado à aprendizagem e funciona como elemento motivador e incentivador desta. Em alguns momentos é um conjunto de provas e trabalhos, realizados em datas previamente estipuladas e que servem para aprovar ou reprovar o aluno. Em outros momentos, a avaliação em cursos a distância é uma oportunidade de aprender e reaprender sozinho e/ou com o grupo.

2 OS ESTÁGIOS DE QUALIFICAÇÃO DA IES PARA A OFERTA DE EAD

A competência de uma instituição de Ensino Superior para ofertar cursos a distância, transita por diferentes estágios, que a capacita e qualifica para esta modalidade de ensino. Segundo o modelo de capacitação tecnológica descrita por Schreiber (1998), as instituições transferem sua experiência adquirida e construída nos estágios de capacitação tecnológicas anteriores (primeiro, segundo, terceiro e quarto estágios), configurando-se como uma jornada gradual.

No primeiro estágio, a Instituição inicia a sua trajetória de educação a distância através da oferta de cursos de extensão de pequena duração (40 e 60 horas). Esta é a primeira experiência em EAD, singela e genuína, mas que permite a visualização de necessidades operacionais simples, como a opção pelo recurso tecnológico utilizado (apostilas e posteriormente, os cursos foram ofertados via internet) e a formação de uma pequena equipe de professores para as atividades EAD.

No segundo estágio, a Instituição institucionaliza seus cursos de extensão, estabelecendo um planejamento de periodicidade e de oferta dirigida às agências e órgãos, sistematicamente, como às prefeituras e empresas privadas.

No terceiro estágio a Instituição estabelece um projeto de EAD. Definem-se rotinas de EAD, como um guia para os professores autores,

roteirizando a construção dos materiais didáticos. Também é institucionalizada a coordenação de informática e a coordenação de comunicação, rumo a criação de uma equipe multidisciplinar para a sua estrutura de EAD. Neste momento, um importante passo é dado pela instituição: a busca pelo credenciamento, junto ao Ministério da Educação, para a oferta de cursos de graduação, com área de abrangência definida junto ao território nacional.

No quarto e último estágio a Instituição de ensino, ao receber o seu credenciamento, emprega a sua experiência anterior para decidir pelo melhor caminho para a oferta de seus cursos de graduação na modalidade a distância: opta pela mídia, associada à utilização de uma área de aprendizagem via internet; amplia a sua equipe multidisciplinar; instala um setor de logística para a operacionalização da distribuição de material; amplia a equipe pedagógica visando a qualidade pedagógica dos materiais de estudo.

Assim, a partir deste momento, entra em cena a gestão de EAD da Instituição de Ensino. Este estudo procura reunir as ações e a estrutura desta gestão, bem como, sistematizar o amplo universo do trabalho.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A GESTÃO DA OFERTA DA EAD

Há que se entender o que é a Educação a Distância, como é desenvolvido o processo de ensinar e aprender nesta modalidade de ensino e quais as especificidades da EAD. Estes são alguns dos questionamentos recorrentes, apresentados pela comunidade externa e também pelos próprios professores. Para o Ministério da Educação a EAD:

[...] é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (MEC/Decreto Nº 5.622/2005)

Assim, nesta modalidade, os conteúdos de ensino chegam aos alunos por meio de diferentes

metodologias e diferentes recursos midiáticos aplicados a esta modalidade. Podemos citar o Material Impresso, o Ambiente Virtual de Aprendizagem, a Tele-aula, o Vídeo e a Web-conferência, que podem ser utilizados de forma individualizada ou híbrida, como citado por Peters (2001).

Por outro lado, há que se definir o processo de gestão para a EAD. Assim uma Instituição de ensino precisa identificar seus ativos intangíveis, definido como o capital humano, que, nesta pesquisa é especialmente centrada no gestor, a partir de talentos e habilidades, que por sua vez, precisam ser integrados o capital estrutural interno e externo, que são os sistemas administrativos internos e o foco nos clientes. Esta ênfase é alicerçada no conhecimento tácito, na gestão de talentos e nas competências essenciais e complementares do gestor. Conforme Wrigth (2001), a competência, ou o “saber ser”, foi incorporado no vocabulário empresarial com o objetivo de centralizar forças no desenvolvimento da eficiência do colaborador, em especial, do gestor.

Portanto, busca-se a âncora na legislação de ensino, nos processos de educação a distância e no estudo sobre o capital humano, especialmente sobre o gestor. Como um amplo resumo, podemos dizer que toda organização, independentemente de porte ou segmento, mas neste caso, tomado como objeto de análise um Centro de Educação a Distância, prescinde de material intelectual que é expresso sob a forma de ativos e recursos, perspectivas e capacidades tácitas e explícitas, dados, informação e conhecimento. Este é o cenário de estudo da Engenharia do Conhecimento, para a qual visualizamos a convergência do amplo referencial teórico da gestão de EAD.

4 TEORIA E PRÁTICA DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

O amplo trabalho do gestor junto a um Centro de Educação a Distância pode ser contemplado junto à Linha de Pesquisa proposta para o estudo. Para a compreensão do cenário de atuação deste gestor podemos apresentar a seguinte estrutura administrativa e organizacional na EAD que, por sua vez, requer clara definição do profissional

que atua neste gerenciamento. Conforme tabela1.

Assim, os estudos em educação apontam para a função do gestor em sua diversificação, mas também, em sua objetiva tarefa de dirigir o contexto educativo em seus aspectos pedagógicos e administrativos. Mais especificamente: acompanhar o planejamento, a execução e os serviços de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira vem oportunizando e potencializando a educação à distância como uma estratégia de formação técnica e científica. A sociedade, acompanhando nossos tempos de alta tecnologia, participa de um processo acelerado de formação acadêmica. Neste sentido, é necessário a visualização de suas etapas.

A implantação de um sistema próprio para o ensino à distância envolve basicamente o desenvolvimento de um gestor a partir de novas especificidades para a sua atuação: como profissional de ensino, encarregado na montagem do projeto pedagógico da modalidade de ensino à distância e seus conteúdos de ensino; como profissional responsável pela gestão de informática, na montagem do ambiente tecnológico que dará suporte ao sistema de ensino à distância; ainda, como profissional de gestão acadêmica, de logística e de produção.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para a EAD**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília: CNE, 2005.

DRUCKER, P. **Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2002

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: SENAC, 2004.

LAASER, Werner. **Manual de criação e elaboração de materiais para educação à distância**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

Tabela1

| GESTÃO DE TECNOLOGIA | | |
|--|---|---|
| Sistema Acadêmico (via internet): | Ambiente Virtual de Aprendizagem | Suporte Tecnológico Institucional |
| - inscrição de alunos - ensalamento de turmas e pólos, relatórios de alunos - matrícula e solicitação de documentos - digitação de notas e frequência - emissão de boletos (1ª/2ª vias) - negociação de dívidas - emissão relatórios | - ambiente virtual Modlle - acesso via login e senha ao aluno, tutores e dinamizadores - ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas (fórum, chat, e-mail) - oferta de cursos virtuais (total ou parcialmente) | - servidores - rede |
| GESTÃO DO CONHECIMENTO | | |
| Equipe multidisciplinar técnica - designer gráfico, - administrador de página web/site, - corretor ortogramatical, - editor de vídeo, - revisor de conteúdo para cada curso/área) | Equipe multidisciplinar pedagógica - designer instrucional, - professor autor, - tutor virtual e a distância - dinamizadores Formação continuada para EAD - Produção de materiais para as diversas mídias - Linguagem dialógica | Construção de materiais orientadores para os projetos e programas de EAD - guia do professor autor - guia do tutor - guia do aluno - Guia do Ambiente Virtual - Guia do Pólo de Apoio Presencial |
| GESTÃO DE PRODUTOS E SERVIÇOS | | |
| Produção de conteúdos para as diversas mídias (material impresso, on-line, off-line, vídeo e vídeo-conferência) - edição, - diagramação, - editoração, - publicação de conteúdos no AVA | Logística - recepção de materiais e envio aos setores (ex: documentos de alunos para a secretaria acadêmica) - distribuição de materiais: correspondências, materiais pedagógicos...) | Controle de Qualidade - pré-teste das mídias e conteúdos - pré-teste do AVA |

PETERS, Otto. **Didática do ensino à distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na EAD: significados e dimensões. In: _____. **Educação à distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000.

SARTORI, Ademilde; RAMOS, Daniela K. **Ambientes virtuais de aprendizagem e a gestão**

da comunicação em educação à distância. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 4. **Anais**. Ponta Grossa: UEPG, 2002.

WRIGTH, Peter. **Administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 2000.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A TRÍADE: ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

Isabel Regina Depiné Poffo¹
Iris Weiduschat²

RESUMO

O presente artigo aborda a trajetória da educação brasileira, centrando-se especialmente no atual cenário do ensino superior, em seu aspecto didático. O artigo, neste sentido, não se resume à apresentação de dados estatísticos, mas aponta, para o sentido social da formação acadêmica junto a estas Instituições. Por esta via, observa-se o ensino superior como local de desenvolvimento da cultura, da ciência, do conhecimento, da profissionalização e da formação humana, fomentados pela tríade ensino-pesquisa-extensão como uma concepção pedagógica inerente ao processo didático-metodológico.

Palavras-Chave: Educação Superior. Ensino. Pesquisa. Extensão.

1 INTRODUÇÃO

A caminhada histórica da educação brasileira apresenta dois momentos que se definiram a partir das estruturas político-econômicas existentes no cenário nacional, a saber:

a) Dos anos 30 aos anos 80, o Brasil foi essencialmente marcado pelo vínculo de subordinação ao grande capital internacional ou por uma relação soberana que implicava um projeto auto-sustentado de desenvolvimento e, portanto, uma integração internacional com a “marca cultural” brasileira, expressa nos regimes de governo militar, quer explícita, quer implicitamente.

b) A partir dos anos 80, a transição do golpe civil-militar envolveu a sociedade brasileira com o motor de sonhos e lutas pela democracia, com a participação de trabalhadores organizados que se revelaram na elaboração de uma nova Constituição Brasileira. Também para o campo educacional efetivou-se um projeto unitário com a criação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB da educação brasileira, nº 9394/96.

No momento histórico atual, no entanto, são conhecidas as críticas que a LDB sofre. Ela é vista como que orientada segundo um plano político institucional e um plano econômico-administrativo, em detrimento dos anseios revolucionários da sociedade brasileira que estão expressos nas organizações políticas, científicas, educacionais e culturais. Para estes, vê-se a LDB subordinada a diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial.

Por outro lado, há que se reconhecer que a LDB teve grande relevância para a constituição de um currículo oficial no cenário educacional brasileiro. A pergunta que se lança, então, é: delineado um currículo para a educação superior, qual será a concepção educativa a que se quer chegar?

2 CONCEPÇÃO EDUCATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Encontramos em Frigotto³ a proposta, ou melhor, a contra-proposta para que se conceba uma educação formadora de sujeitos-cidadãos.

¹ Diretora Geral da Faculdade AVANTIS. Professora do Curso de Ciências Biológicas – Modalidade EaD UNIASSSELVI.

² Assessoria pedagógica da Faculdade AVANTIS. Professora junto aos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Trata-se de uma educação que tenha os princípios e os conceitos de escola omnilateral, unitária, universal, laica e democrática. Em suas palavras:

Omnilateral - que desenvolva todas as dimensões do ser humano: intelectivas, biopsíquicas, lúdicas, afetivas, etc. Não apenas formar para a visão unidimensional do mercado. **Unitária**: Que forneça as bases científicas, sociais e culturais, unidade do diverso. Crucial para preparar o aluno para o mundo da vida e do trabalho, para a cidadania efetiva, portanto. **Universal**: O conhecimento sempre é construído a partir do específico, do particular, da cultural particular e dos saberes particulares. Para ser democrático, todavia, tem que constituir-se cada vez mais universal. O ponto de chegada é a maior universalização. Neste particular, é crucial, que o professor saiba distinguir o sujeito que conhece, independentemente da escola, para construir na escola o sujeito do conhecimento. **Laica e democrática**: Que esteja sob o controle da esfera pública garantindo a todo o cidadão, independentemente de credo, etnia, origem social e gênero, acesso aos conhecimentos, valores e bens culturais do seu tempo histórico. (grifo nosso).

Identifica-se uma concepção educativa que culmina com uma escola, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, que forma profissionais capacitados para as mudanças da vida em sociedade e do mercado de trabalho, que desenvolva princípios éticos e valores que nos humanizem. Ou seja, uma escola “de verdade”, parafraseando Collodi, autor do personagem da literatura infantil, Pinóquio. Uma escola que, com a família e o Estado, ajude os alunos a tornarem-se “meninos e meninas de verdade”. Esta escola assume o papel da varinha mágica que transforma o boneco de pau falante em um humano. Humano este, com suas fragilidades e necessidades formativas para viver em sociedade. Fragilidades estas, que precisam ser atendidas e supridas pela escola. Afinal, é o que vemos, por exemplo, nas discussões da criação da escola em tempo integral, que visa justamente adaptar-se às atuais mudanças da sociedade e às necessidades dos alunos.

Diante deste cenário, queremos entender a transposição deste enredo para um protagonista muito particular: o ensino superior no papel

da vara mágica. O que se quer desvelar é como pode a educação superior, corroborando com a assertiva deixada por Frigotto, ser uma escola omnilateral, unitária, universal, laica e democrática? E, portanto, ter sentido para o aluno frente aos novos tempos e às novas mudanças?

A resposta não é desconhecida. No entanto, na prática, ela não acontece especificamente dentro do espaço acadêmico. Trata-se de uma forma genuína e simples de organização dos estudantes e dos professores em torno do conhecimento, para constituir-se como “universal”, parafraseando novamente Frigotto. Ou seja, trata-se de praticar a produção da **pesquisa** e a realização da **extensão** na Instituição, a partir do próprio ambiente da sala de aula, no espaço de **ensino**. Esta ação culmina como uma metodologia, na busca eminente do saber. Saber dialético, dinâmico, construído através dos estudos científicos e da realidade dos seus atores: alunos, professores, comunidade.

3 CONCEPÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Quando afirmamos que a resposta ao questionamento apresentado anteriormente já é conhecida no meio acadêmico, nos reportamos justamente à trajetória do ensino superior. A partir da reforma universitária implantada pela Lei Nº 5540/68 é instituída a obrigatoriedade de garantir a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, que se constitui como o tripé de sustentação do ensino superior, cuja função se atém à geração do saber e à preservação da cultura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9394/96 em seu artigo 43º destaca como prioridade do ensino superior:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento científico e do pensamento reflexivo;

II - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se vive.

3 Conforme palestra apresentada no X Encontro Regional de Psicopedagogia, em Goiânia/GO/2000.

Garantir, pois, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão se constituiu em um desafio, ou seja, o de assegurar um processo de produção do saber que permite estabelecer um fluxo entre o conhecimento acadêmico e o popular.

A formação do pesquisador estrutura-se basicamente nos cursos de mestrado e doutorado das Universidades, sendo apoiados pelo CNPq e CAPES. Porém se faz necessário repensar a questão da pesquisa em nível de graduação e especialização, buscando garantir a utilização de projetos de trabalho que estejam relacionados às áreas, aos componentes curriculares, aos conteúdos de Ensino dos cursos ofertados pelas Instituições de ensino, e que contribuam para a formação do profissional.

Ao relacionar ensino e pesquisa na graduação, desmistifica-se seu vínculo exclusivo à pós-graduação. A pesquisa permite estabelecer uma lógica diferente do ensino tradicional, que é constituído de certezas, de normas, de segurança. A pesquisa, a partir do ensino, considera a investigação um importante elemento no processo de construção do conhecimento.

Entende-se que a implementação de projetos de Pesquisa e Extensão deve instigar docentes e acadêmicos na busca incessante do saber/conhecimento, e, a partir daí, instrumentalizá-los e capacitá-los para a aplicação destes mesmos conhecimentos junto à comunidade. Neste sentido, trata-se de conceber a pesquisa em duas fases distintas, porém, interligadas entre si, a saber:

a) A Pesquisa de Investigação, como um procedimento formal que requer um tratamento científico e que se constitui de caminhos diversos para a busca de verdades.

b) A Pesquisa como Extensão, pressupondo-se essencialmente o pensamento reflexivo e crítico. Parte-se da realidade existencial (social e política) como sustentação para a justificativa da necessidade de se entender o conhecimento universitário junto à comunidade, numa relação de troca, de reciprocidade de informações, fatos e vivências. Enfim, um processo igualmente verdadeiro de construção do conhecimento.

Para Ander-Egg (1978, p. 28), a pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Concomitante ao cunho formal, a pesquisa incentiva a reflexão e a produção de saberes junto à comunidade, devendo-se destacar que a relação perseguida será a de interação, caracterizando a comunidade como parceira, e não como cliente ou paciente. Neste ponto, acadêmicos, professores e comunidade integram-se em uma interdependência que culmina na utopia necessária da construção e do retorno “sustentável” do conhecimento a cada um destes sujeitos.

Portanto, desenvolver ensino, pesquisa e extensão a partir da sala de aula, desmistifica e extrapola os fundamentos da sua indissociabilidade exclusivos às Universidades, caracterizado como elitista e vinculado a um modelo que se põe em questionamento. Referimos-nos, aqui, à distinção que traz a LDB. Nela, as Instituições de Ensino Superior se dividem, segundo a organização acadêmica, em universidades e não-universidades - centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos ou escolas superiores. Com isto, estabelece-se a diferenciação e a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino e estas últimas serão “todas as formas de organização universitária ou de educação superior não autorizadas a funcionar como universidades [...]” (SGUISSARD, 2000, p. 31).

Por conseguinte, a instituição Universidade, nos termos da legislação vigente, assume unicamente, dentro deste formato de organização acadêmica, a caracterização para desenvolver ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável, ter autonomia didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado e doutorado. Para melhor compreendermos este universo quantitativo das Instituições de Ensino Superior no país, reunimos os seguintes dados, expressos no quadro 1:

Observando o quadro, identifica-se o grande número de Instituições de Ensino Superior

não Universitárias. Assim, alguns pequenos

| 2003 | | | 2007 | | |
|----------------------------------|--------|-------|----------------------------------|--------|-------|
| Instituições | Número | % | Instituições | Número | % |
| Universidades | 163 | 8,8 | Universidades | 183 | 8,0 |
| Centros Universitários | 81 | 4,3 | Centros Universitários | 120 | 5,3 |
| Faculdades Integradas | 119 | 6,4 | Faculdades Integradas | 126 | 5,5 |
| Faculdades, Escolas e Institutos | 1.403 | 75,5 | Faculdades, Escolas e Institutos | 1.648 | 72,2 |
| Centros de Educação Tecnológica | 93 | 5,0 | Centros de Educação Tecnológica | 204 | 9,00 |
| Total | 1.859 | 100,0 | Total | 2.281 | 100,0 |

QUADRO 1 - NÚMERO E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA - BRASIL

Fonte: Deas/INEP/MEC

passos começam a ser dados pelas instituições não universitárias no sentido de manipularem projetos e experiências a partir do trabalho pedagógico docente, constituindo a sala de aula como um campo de investigação. Faz parte destes pequenos passos a iniciativa de muitas destas instituições de externarem seu trabalho formativo à comunidade, o que por si mesmo move, de novo a passos lentos, a vivência informal da própria tríade ensino-pesquisa-extensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que defendemos, neste artigo, é o desenvolvimento de noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usadas pelas diferentes ciências para que os acadêmicos, durante sua formação superior, saibam como são produzidos os conhecimentos, os saberes. Esses conhecimentos são instrumentos necessários para levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para resignificar, continuamente, os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais.

Sabemos que para desenvolver a atitude de investigação e a interpretação da realidade e dos acontecimentos que constituem seus objetos de ensino, o professor do ensino superior precisa conhecer e saber usar procedimentos da investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados,

praticar a observação, problematizar a realidade.

Nas palavras de Carbonell (2002, p. 72), há que se buscar a inovação. Em suas palavras:

a colaboração e a cooperação, a investigação do meio, e o trabalho de campo, a investigação ação, o método científico, o construtivismo, os enfoques globalizares, o diálogo, a formulação e resolução de problemas relevantes, os grupos de reflexão e discussão, a narração de histórias ou a avaliação contínua são metodologias de claro conteúdo inovador. Mas não se devem rechaçar outras fórmulas tradicionais, como a aula magistral bem dada, a leitura silenciosa e outras. A chave está em saber com que finalidade são utilizadas, com que frequência e em que contexto; e, naturalmente, sua qualidade é básica, assim como o respeito a outros métodos.

Quiçá encontremos este movimento como fruto de um trabalho sistemático e voluntário do próprio professor, acima de um projeto institucional intencional, constituindo uma nova ordem: uma opção didático-metodológica nas IES alicerçada na prática docente simples e genuína que medeie e perpasse o ensino, a pesquisa e a extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 2000.

Carbonell, Jaume. **A Aventura de Inovar: A Mudança Na Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação Superior no Brasil: Reestruturação E Metamorfose Das Universidades Públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

SGUISSARD, Valdemar. O Desafio da Educação Superior no Brasil: Quais são as Perspectivas? In: SGUISSARD, V. (Org.). **Educação Superior: Velhos E Novos Desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 9-46.

O ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Mara Regina Zluhan¹

Resumo

A realidade humana e social passa por um contínuo e rápido processo de mudança e transformação em todos os setores da vida humana, por isso, ao mesmo tempo, que o professor busca sua capacitação profissional, inova suas aulas com novas estratégias e recursos, amplia suas fontes de leitura, deve entender também que a aprendizagem exige uma constante abertura para modificações, por parte dos alunos e do próprio professor. A busca pelo fazer pedagógico dinâmico, dialógico e criativo requer que o ensino superior se reconstrua diariamente, em busca de estratégias facilitadoras, considerando sempre as possibilidades de aprendizagem dos alunos e a aquisição de novas competências e habilidades, assentando as bases necessárias para que o acadêmico possa e queira continuar se aprofundando na sua área de estudo quando sair da faculdade, sendo capaz de resolver problemas, avaliar processos e agir reflexivamente no meio em que está inserido. Atualmente, o Ensino Superior convive com o impacto de diversas alterações, passando pela massificação e heterogeneidade dos estudantes, nova cultura da qualidade, formação continuada dos docentes, incorporação das novas tecnologias e do ensino à distância. Esses grandes desafios devem ser capazes de promover o contato com o meio social, econômico e profissional, com cujo desenvolvimento as instituições devem estar comprometidas, não se fechando em si mesmas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Função Social. Formação.

1. INTRODUÇÃO

Considerando a flexibilidade, as mudanças e a necessidade de adaptabilidade do ser humano do século XXI, precisamos estar preparados para viver novos desafios, provocados pelas profundas transformações sociais, econômicas e culturais, que incidem fortemente no Ensino Superior, provocando alterações e rupturas nas exigências e contingências dessa área de ensino.

Diante da complexidade do trabalho docente, como transmissores de conhecimentos, herdeiros e intérpretes da cultura, necessita-se estar em constante movimento de construção, reflexão, atenção, análise das situações, decodificação das intenções, entre tantas outras questões do cotidiano acadêmico, num trabalho conjunto e interdisciplinar, superando a fragmentação e o isolamento.

O processo de ensino aprendizagem é um dos centros vitais da educação e não é nossa intenção neste texto discutir as Teorias de Aprendizagem e as recentes pesquisas desenvolvidas nesta área, mas refletir sobre a inserção do Ensino Superior na dinâmica central da sociedade e de participação nas suas proposições.

2. O ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Todos nós nos lembramos de algum professor que se destacou de outros, ao longo da nossa trajetória acadêmica. Vamos lembrar daquele excelente, que desenvolvia o prazer pessoal pela aprendizagem e que permanece na nossa memória, como exemplo de dedicação e profissionalismo. Iremos recordar também

¹ Professora da Faculdade AVANTIS – Curso de Psicologia.

daqueles que eram medíocres, cujas aulas eram frustrantes e que os alunos contavam os dias que faltavam para terminar sua disciplina, preocupados somente em atingir a média necessária para garantir a aprovação. Portanto, nossas memórias escolares e nossas experiências como alunos e professores definem muitas ações que assumimos no cotidiano da sala de aula.

Para entendermos o cenário da Educação Superior atual, vamos fazer uma breve retomada histórica, a fim de analisar a gênese destas instituições no Brasil, chegando até os nossos dias.

As primeiras escolas superiores brasileiras seguiam o modelo jesuítico, que iniciava com o ensino das primeiras letras, chegando até o ensino superior. Havia um programa básico de estudos: o *Trivium*, que consistia na Gramática, Retórica e Dialética e o *Quadrivium*, que abrangia a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música.

Assim como no ensino elementar, também na Educação Superior eram exigidos o uso do latim, clareza nos conceitos e definições, memorização, repetição, emulação, aulas expositivas, avaliações, entre outras regras contidas no *Ratium Studiorum* (467 regras que definiam o fazer pedagógico).

Também tivemos a influência do modelo francês, no qual predominava a crença “quem sabe, sabe ensinar”. Os professores eram profissionais renomados que ensinavam o que sabiam para alunos que nada sabiam.

Da época da Companhia de Jesus até os dias de hoje, a educação percorreu um longo caminho do ponto de vista de sua teoria e sua prática. Atualmente, diferente das práticas jesuíticas e francesas-napoleônicas, não se impõe um

código de regras e normas a serem rigidamente seguidas, no entanto, o que se percebe é que muitos ainda continuam tendo como referência as suas experiências acadêmicas e utilizam a aula expositiva, os exercícios, a avaliação e a disciplina como os elementos centrais necessários para garantir uma boa aula.

De acordo Bourdieu *apud* Pimenta (2002, p. 147):

O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um habitus [...]. O habitus permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula.

O ensino superior brasileiro iniciou em 1808, antes disso, os jovens eram enviados à Europa para estudar. Passadas várias décadas, indicadores demonstram o crescimento quantitativo do Ensino Superior no Brasil. Desde a sua criação, a universidade tinha um caráter de instituição social, buscando os princípios da formação, criação, reflexão e crítica. Atualmente, configura-se como uma entidade administrativa, baseando-se em gestão de recursos e estratégias de desempenho, caracterizada pela propagação de entidades privadas no meio acadêmico, no entanto, sua função social deve ser resgatada e valorizada, como meio de contribuir para minimizar as diferenças sociais e contribuir para o desenvolvimento científico da nação.

O(a) aluno(a) do ensino superior tem hoje algumas características que lhes são comuns ao longo do território nacional. De acordo com dados do MEC/INEP (2001), 57,2% dos estudantes universitários estudam no período noturno, pelo fato de serem trabalhadores, exigindo que os educadores dêem relevância ao

processo de aprendizagem de jovens e adultos, que acumulam experiências de vida, valores e significados trazidos do seu meio social, influências sociais, políticas e econômicas.

O acadêmico de hoje não é mais o mesmo de algum tempo atrás. Configura-se como um protagonista no papel de ensino aprendizagem, ocupando um papel central neste processo. O professor não pode considerá-lo um simples receptor de suas infindáveis aulas expositivas, esperando pela reprodução exata dos conceitos abordados no momento das avaliações. Ele precisa aprender a aprender, responsabilizar-se por sua caminhada acadêmica, posicionar-se criticamente diante dos fatos e comprometer-se com sua formação continuada.

De acordo com Zabalza (2004, p. 60):

A tarefa formativa não é concluída com a última avaliação. Isso quer dizer que sua efetividade real será medida pelo tipo de efeitos que a universidade é capaz de produzir a longo prazo: desejo por aprender, abertura de possibilidades que envolvam o sujeito em processos de busca constante por qualificação, capacitação com atitudes, técnicas e competências que o habilitem para continuar aprendendo por si mesmo [...].

É preciso, pois, rever concepções e buscar, com o coletivo, novas propostas pedagógicas que visem atender às necessidades atuais, as quais exigem que o Ensino Superior cumpra sua função social, desenvolvendo ações voltadas para a humanização e a transformação da realidade atual. Este processo, sustentado no diálogo e na alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade acadêmica, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações a todos os sujeitos.

O Ensino Superior precisa reconhecer e valorizar a diversidade, a pluralidade e o

multiculturalismo, não perdendo de vista a sua principal finalidade, que é a formação e não a seleção. Possibilitar uma gestão participativa, através dos órgãos colegiados e manter os canais de diálogo, é um importante caminho de democratização, que tem como maior missão, formar e não segregar.

Neste contexto, precisamos garantir o desenvolvimento integral do acadêmico, considerando seus aspectos cognitivos, procedimentais, atitudinais, afetivos e sociais. Não basta o acadêmico ter boas notas, é necessário que ele aprimore seu desenvolvimento pessoal, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso social e ético. Conforme Gil (2006, p. 8):

[...] hoje o que mais interessa é a aquisição de uma mentalidade científica, o desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e avaliação, bem como o aprimoramento da imaginação criadora. Neste contexto, o que menos interessa é a informação especializada [...].

É através do desenvolvimento das múltiplas capacidades dos acadêmicos que as instituições de Ensino Superior lançam no mercado de trabalho indivíduos com conhecimento, preparados profissionalmente e aptos para exercer suas funções. Nesta perspectiva, as matrizes curriculares estabeleceram as atividades práticas, que integrando-se às teorias estudadas, ampliam as experiências do acadêmico, tendo como pano de fundo os conceitos elaborados durante o curso, bem como os estágios e as atividades de extensão. Segundo Delors *apud* Fagherazzi (2002) a educação deve fornecer os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Para muitos docentes, pensar a educação superior sob essa ótica é ultrajante, pois para

eles o compromisso maior do docente é ser um “explicador” do conteúdo, um “dador” de aulas e esse compromisso formativo que devem ter com seus alunos não passa de um grande equívoco, pois o que lhes interessa é garantir sua formação profissional. Neste sentido, Zabalza (2004, p. 115) traz uma importante contribuição:

Insistimos que essa dimensão “educativa” da atividade profissional docente não combina com um mero *know-how* científico por parte dos professores universitários. É preciso não apenas que sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. Além de seus conhecimentos, devem ter condições de estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus estudantes, de fazê-los pessoas mais cultas e, por sua vez, mais completas sob o ponto de vista pessoal e social. (itálico do autor).

Reafirmando a função social do ensino superior, as situações de conflito no meio acadêmico devem ser explicitadas, vividas e superadas de forma democrática, através da discussão, do diálogo e do acordo. É importante que haja possibilidade de expressão das diferenças e que a vivência democrática favoreça a pluralidade. Fagherazzi (2002) afirma que a vivência democrática supõe a “con-vivência”, supõe a sensibilização para valores voltados para a igualdade de direitos e oportunidades. É importante percebermos que, na nossa atividade cotidiana, vivemos numa rede de relações que nos torna dependentes uns dos outros.

De acordo com Sacristán e Gomes (1998) as unidades de ensino reproduzem e transmitem alguns valores vivenciados na sociedade, tais como o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Diante disso, devemos compreender os conhecimentos, as capacidades, as disposições dos acadêmicos frente às diversas situações no cenário social do ensino superior, a fim de poder

socializar as novas gerações mediante a atenção e o respeito pela diversidade.

É evidente que não podemos perder de vista o papel maior do ensino superior: a construção de conhecimentos profissionais, porém devemos ter a responsabilidade de fazer de nossas aulas momentos de interação, de pesquisa, de relação teoria e prática, para que o jovem ou o adulto que lá está, possa viver uma experiência desafiadora, produtiva e inesquecível.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino superior necessitam adotar uma prática pedagógica crítica, que se traduza por um trabalho realizado pelo professor e aluno, atuando de acordo com um objeto comum. Implica na relação entre os sujeitos do ato de ensinar e aprender e na contextualização dos mesmos.

A relação entre professor e aluno é fundamental para garantir a aprendizagem, mantendo o diálogo, a cooperação mútua com o grupo. O professor deve saber ouvir, entender, ter empatia e sensibilidade para lidar com os conflitos do cotidiano. O docente que dialoga, respeita, media o processo de aprendizagem, tem chances de difundir a autoconfiança no grupo, que se sente fortalecido para desenvolver atitudes crítico-reflexivas, transformando a aprendizagem numa ação formadora e transformadora.

O conteúdo educativo, isto é, o saber sistematizado, não pode ser adquirido de maneira espontânea e desorganizada e muito menos de forma arbitrária. Sua transmissão deve ser orientada para os objetivos da proposta educativa, comprometida com a transformação social.

Os preceitos da Pedagogia Crítica auxiliam no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na sala de aula, ampliando a visão quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com a realidade educacional, já que os mesmos são sujeitos de uma ação, dentro de um espaço em transformação e transformador.

A função social do Ensino Superior deve estar claramente definida em suas diretrizes, bem como permear a sala de aula, este espaço tão significativo de inter-relações, marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais, onde freqüentemente se “negociam” idéias, valores e interesses diferentes. A igualdade de oportunidades, por sua vez, não é um objetivo exclusivo do ensino superior, este, por sua vez, pode atenuar os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

- GIL, A.C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- FAGHERAZZI, M. A. **Didática: Uma Perspectiva de (Re)Significação da Prática Docente**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.
- PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J.; G.; GÓMES, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: Seu Cenário e Seus Protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEC/INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>>. Acesso em: 07 ago 2009.

A IMPORTÂNCIA DE O ESTADO IMPLEMENTAR POLÍTICAS PÚBLICAS BEM PLANEJADAS PARA A EDUCAÇÃO

Márcia Cecilia Vassoler¹

RESUMO

Dentro da instituição escolar existem relações diversas em que as pessoas deste sistema, que é a escola, desempenham diferentes papéis: professores e alunos, diretores, pessoal de apoio e outros funcionários. Acima da instituição escolar existem entidades que intervêm na educação escolar; as autoridades de educação, os governos e os parlamentos que legislam e definem as políticas de educação e outros grupos ou indivíduos que estudam e desenvolvem metodologias e conteúdos didáticos. Ao nível da instituição escolar ainda existem várias entidades intervenientes e influentes como a família, os partidos políticos, a comunicação social, entre outras, discutindo, criticando ou sugerindo questões educativas. O artigo pretende discutir as políticas públicas para formação inicial e continuada de professores, bem como, as formas de avaliação de desempenho destes profissionais. Em face desta opção, buscamos identificar o “espírito” presente no campo das idéias, dos valores e das práticas educacionais em que se alicerçam, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Educação. Políticas Públicas - Planejamento - Educação.

1 INTRODUÇÃO

Um novo cotidiano vem se construindo nas escolas públicas brasileiras, que reflete as transformações por que passa a sociedade de uma forma geral, modificações carregadas, dentre outros processos, pelo avanço das tecnologias da informação e pelo processo mais geral de globalização.

O conhecimento tem presença garantida em qualquer projeção que se faça do futuro. Por isso, há um consenso de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação. Nesse contexto, as perspectivas para a educação são otimistas. O trabalho docente e sua produção - ou sua produtividade - ganham um novo caráter que precisa ser cuidadosamente analisado.

A pergunta que se faz é: o que queremos como produto das nossas escolas? Que resultados podem ser esperados? Quais os efeitos das atuais transformações globais na vida e no trabalho

dos professores? Como o Estado e a sociedade têm agido e/ou reagido em relação às políticas educacionais?

A sociedade de hoje, ao demandar por educação de qualidade, a deseja revestida dos novos valores sócio-políticos que a sociedade contemporânea almeja. Quais são então os caminhos que ditam a demanda atual por educação de qualidade?

Nenhuma política pública nasce no Estado. As prioridades em políticas públicas emergem na sociedade e só adentram a agenda do Estado quando se constituem em demanda vocalizada. Isto é, quando grupos da sociedade civil se organizam em torno dessa demanda; focalizam-na e agem sensibilizando e mobilizando outros segmentos societários em torno da mesma. Nesta condição acumulam-se forças e pressões transformando-a em prioridade e introduzindo-a no campo da disputa política.

¹ Professora da Faculdade AVANTIS - Curso de Administração.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE

No final do século XX, após sucessivos processos de reestruturação do sistema social capitalista, com o desenvolvimento da microeletrônica, com as possibilidades ampliadas de veiculação da informação e com o incremento das interconexões globais, em que a velocidade do tempo e o encurtamento espacial ganham dimensões extraordinárias, o trabalho docente também é radicalmente transformado, no qual os termos flexibilidade, mobilidade, agilidade e competência são a tônica de experiências diversas, que têm como pano de fundo a intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração do binômio desqualificação/requalificação inerente ao movimento da produção, que imprime novos ritmos à vida dos sujeitos e ao modo como se relacionam entre si (MANCIBO; LOPES, 2004).

A literatura educacional indica a presença, a partir de meados dos anos 80, não apenas no Brasil, mas também em alguns países da América Latina, de certo descontentamento entre os pesquisadores educacionais mais críticos acerca da forma como a escola vinha sendo abordada e descrita. Alguns autores destacaram a importância de se repensar os referenciais teórico-metodológicos até então utilizados pela pesquisa educacional. Outros advogavam a importância de deixarmos de nos pautar em equívocos e afirmações genéricas sobre as escolas, os alunos e suas famílias (PATTO, 1990). Outros, ainda, alertavam sobre a necessidade de recuperar a história escolar não documentada, pois é esta que faz a vida na escola (EZPELETA; ROCKWEEL, 1986). Em comum, esses autores destacam a necessidade de se olhar para dentro da escola, de se conhecer seus agentes.

Nesse sentido, as análises da literatura educacional e dos programas educacionais indicam que a formação continuada de professores foi encarada como elemento estratégico para forjar a competência do professor, discurso este, que tem sustentado a crescente importância atribuída à formação continuada de professores, projetos e ações que visam à melhoria da qualidade dos sistemas de

ensino.

A preocupação com a competência (ou incompetência) dos professores não é recente, mas, a partir da década de 80, este debate se intensificou nos meios acadêmicos, envolvendo dois conceitos relacionados ao ofício do professor e à maneira pela qual esse grupo era (e de certa forma ainda é) visto pela academia, pela mídia e por si mesmo: competência técnica e compromisso político.

Nesse sentido, inúmeros trabalhos foram apresentados e, mesmo que não intencionalmente, contribuíram para se construir uma visão essencialmente negativa sobre os professores. Mais do que negativa, uma visão homogênea sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados. É a fase de auge do discurso, da incompetência técnica do professor e da ideia simplista, levada adiante, nos anos seguintes, pelo discurso acadêmico hegemônico e pelas políticas educacionais, de que “se temos uma escola de baixa qualidade é porque os professores são incompetentes”. Essa linha de argumentação apontava a saída para superar o fracasso escolar e assim melhorar a qualidade da escola pública: oferecer cursos de formação continuada aos professores com vistas a sanar suas deficiências de formação inicial. Agora não seriam mais as crianças e suas famílias os culpados e incompetentes, mas sim os professores.

Entendemos que o conceito de competência ganhou popularidade, tanto nos meios acadêmicos quanto em todos os níveis do sistema escolar, à medida que as explicações do fracasso escolar das crianças das classes populares começaram a mudar de foco: dos alunos e suas famílias para a instituição escola. Em outras palavras, à medida que as explicações tradicionais baseadas na “Teoria da Carência Cultural” começaram a ser criticadas, a escola, o professor e sua prática pedagógica entraram novamente em cena, ganhando maior visibilidade, especialmente, o professor. Em diversas ocasiões, análises simplistas identificam os professores como os responsáveis pelos sérios problemas observados nas escolas.

Defendemos que o argumento da incompetência tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada. Reiteramos a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas públicas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores.

Nesse contexto, refletir sobre políticas públicas na educação significa enfocarmos uma estrutura de poder e de dominação enraizados nos mais diversos níveis sociais (AZEVEDO, 1997). Questionamos, portanto, em que medida os recursos do poder estatal têm operado em favor do encontro da justiça social através da educação? Faz-se necessário refletir se as políticas públicas em educação no Brasil nesta última década têm agido como instrumento de emancipação dos sujeitos assistidos por elas ou se têm servido muito mais como retórica nos discursos políticos partidários, bem como discutir como a sociedade tem-se relacionado com essas políticas.

Por fundamento, a escola é um instrumento que deve ser capaz de possibilitar a liberdade e a autonomia do educando (GADOTTI, 2000), entretanto, até que ponto a escola que temos tem conseguido efetivar essa proposta? Surge, assim, a necessidade de se analisar em que medida as políticas públicas em educação apresentam semelhanças e diferenças em relação ao exposto.

Contudo, compreender as medidas governamentais tomadas no setor educacional na última década não é das tarefas mais simples, e não basta uma descrição empírica dos acontecimentos para lhe encerrar. Faz-se necessária uma análise histórico-social mais ampla para realmente podermos avaliar o peso e a funcionalidade dessas medidas no contexto da sociedade brasileira, levando-se em consideração que mais que discutir o conteúdo de estilos de definições ou propostas de tipos de educação, é necessário procurar de onde elas vêm e a quem estão a serviço (BRANDÃO, 1995), até que

ponto o discurso estatal acerca da autonomia e qualidade do ensino é condizente com a prática, ou seja, se elas têm sido realmente eficazes.

Parece ser senso comum que, individualmente, não é possível realizar qualquer mudança no cenário educativo e muito menos nas políticas educacionais. As mudanças nas práticas educativas só podem acontecer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente, pois melhorar a educação é transformar as formas socialmente estabelecidas que a condicionam. Precisamos refletir sobre os critérios até então exigidos para o planejamento e a implementação de políticas públicas, se esta implementação e forma é necessária e/ou desejada pela sociedade, como forma de oferecer contribuições efetivas que venham propiciar uma educação emancipadora política, social e econômica.

Logo, retomando o debate inicial sobre a formação de professores, tornam-se alvo as Instituições de Ensino Superior (IES), que deverão ser a pedra inicial da construção de uma nova cultura institucional de formação específica de docentes. Será necessário construir uma nova estrutura de relações, pois vivemos num importante momento, no qual todos os envolvidos com a Educação estão chamados a participar desse processo e todos envolvidos com a formação de professores devem assumir uma parte dele.

Mudanças desse porte exigem posturas coletivas nas reformas curriculares, reorganização das Instituições de Ensino Superior (IES) e mudanças nas relações com a educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor tem assumido um lugar de destaque, uma estratégia para resolver todos os males escolares (ARROYO, 1996), mas nossas reflexões indicam que as propostas recentes de formação contínua dos educadores, desenvolvidas pelas Secretarias de Educação (SE), têm tomado os professores individualmente e isolados de seu contexto de trabalho, considerando-os profissionais mal qualificados que precisam ser “mais bem

treinados”. As escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola oferece, não têm sido consideradas como elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem.

A realidade educacional de nosso país faz com que seja necessário buscar uma análise mais apurada das políticas públicas em educação, pois a crítica estimula o progresso do conhecimento e, com o rigor da análise e a constante preocupação de enriquecê-la com novas investigações, podemos contribuir em direção a sua solução.

No que se refere à educação, ao seu financiamento e à sua gestão, devemos lembrar que, como pano de fundo maior, encontra-se a necessidade de buscar alternativas que viabilizem uma sociedade menos excludente, em que se faz necessário também redefinir a própria concepção de Estado e os interesses a que se presta, pois não se erradica a pobreza sem redistribuir custos sociais (ABRANCHES, 1989).

Enquanto essas discussões acontecem, precisamos criar espaços para o ensino de qualidade na escola pública, precisamos ir construindo um cenário em que as relações que almejamos se tornem possíveis.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio H. O Leviatã Anêmico: Dilemas Presentes e Futuros da Política Social. In: **Planejamento e Políticas Públicas**, n.1, p.7-32, 1989.

ARROYO, M. G. Reinventar e Formar o Profissional da Educação Básica. **Formação do Educador**, v. 1, São Paulo: UNESP, 1996.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?**

33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; 2000.

MANCIBO, D., & LOPES, M. C. R.. Trabalho Docente: Compressão Temporal, Flexibilidade e Prazer? **Revista de Educação Pública**, 13(24), 2004, p 138-152.

PATTO, M. H. de S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

A ÉTICA E A COMPLEXIDADE DA VIDA: A REDESCOBERTA DO HOMEM COMO SER PLANETÁRIO

Paulo R. Duarte Maia¹

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre a ética e suas implicações no processo interacional da vida humana. Quer pela sua imprecisa definição no senso comum, quer pela sua ausência de conjugação nos tratados emergentes da vida atual, a ética se tornou um tema de eloquência. Desde sua distinção conceitual com a moral até suas atribuições, como a bioética, a ética é tema principalmente de urgência para se compreender a complexidade da vida, bem como um conceito de unificação para a retomada da dignidade humana.

Palavras chave: Ética. Interação. Qualidade de vida.

1 INTRODUÇÃO

1.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

Iniciar um debate sobre ética equivale a lançar-se num universo teórico contundente, complexo e, por que não dizer, conflitante e perigoso. Os aspectos que envolvem a ética estão longe de ser reconhecidos como elementos de confluência e de unificação nos processos da interação humana. Quer pela sutileza que comporta, quer pelo seu reverso, a precipitação de temas polêmicos ainda hoje evoca comoção e polarização das opiniões em nosso meio social.

Atualmente, o discurso do senso comum coloca ética e moral como termos sinônimos, equivalentes, imputando a elas o mesmo tratamento no que tange às condutas do ser humano, tanto nas relações entre os indivíduos como na formulação explicativa para as ações e reações do comportamento social, para os rumos da humanidade.

Inseridos nessa discussão, os canais midiáticos influenciam a opinião pública e, mais além, direcionam e induzem à construção de ajuizamentos, muitas vezes comprometendo

uma captura, um resgate mais fiel da realidade, deturpando a “comunicação do real”. Em outras palavras, os interesses da mídia organizam direções de leitura, fazendo circular alguns sentidos e desviando outros indesejáveis, numa ação que renegocia significados.

Como assevera Mariani (1999), a objetividade dos fatos, ou seja, sua visibilidade evidente, resulta inevitavelmente de um gesto interpretativo. Sendo assim, ao relatar os acontecimentos, os veículos de comunicação já estão exercendo uma determinação nos sentidos.

Essas constatações apontam a necessidade de firmar uma direção, um norte de reflexão de cada objeto que se investiga, que se busca compreender ou elucidar em um determinado contexto, tomado não apenas como decorrência do ambiente físico ou de combinação de pessoas.

Muito mais do que isso, um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem [...] os indivíduos em interação se tornam ambientes uns para os outros. Em última instância, um contexto social consiste, a princípio, na definição, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que

¹ Professor da Faculdade AVANTIS - Curso de Psicologia

se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas nestas definições (ERICKSON; SCHULTZ, 1998, p. 143, grifos do autor).

É sobre a complexidade do tema ética que se debruça esse artigo, tendo por objetivo construir uma argumentação coerente acerca da imbricação da ética com várias dimensões do pensamento e da prática humana, a partir de pesquisa bibliográfica que reúne diversos autores dedicados ao assunto.

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, assim caracterizada porque, conforme Minayo (1993), preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, trabalha com descrições, comparações e interpretações.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Laville e Dionne (1999, p. 112) salientam que ela ajuda o pesquisador a encontrar “os saberes relacionadas com a sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual”. Segundo Lakatos e Marconi (2005), abrange levantamento, seleção e documentação de material já publicado sobre o tema.

A produção deste artigo se fundamentou na consulta a fontes secundárias, compostas de livros, dissertações e artigos veiculados em periódicos especializados. Consistiu basicamente na reunião, seleção e interpretação de dados que permitiram elaborar um novo texto acerca da associação entre a ética, a moral, o trabalho e a sustentabilidade da vida no planeta. Abordam-se questões que envolvem problemáticas contemporâneas, com ênfase para as relações entre conhecimento e bioética, consciência e ética complexa.

2 O COMPLEXO UNIVERSO DA ÉTICA

Pode parecer pura pretensão afirmar que a ética está em questão em todos os tratados da vida humana, mas há que se considerar que, em todas as sociedades atuais ou passadas, conceitos ou noções de bem e de mal sempre existiram. Portanto, julgo coerente evocá-la e

reconhecer as conseqüências desastrosas da falta de inclusão - ou, mais ainda, da falência - dela no mundo.

Interessa não simplesmente tratar de modismos conceituais, mas discutir a apropriação e o uso abusivo e indiscriminado do termo nas comunicações sociais, no que se refere tanto a campos restritos da política como aos temas mais amplos e candentes associados à cidadania.

Cabe aqui um parêntese para enfatizar o termo “política” que, segundo Chaui (2006), origina-se do grego politiké e deriva da palavra polis, que significa cidade ou vida pública (interesses públicos); politiké (política) seria então o mesmo que a arte de governar a cidade.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1992) pontuam que a política comporta tudo o que se refere à cidade, o que é urbano, civil, público, até mesmo social; diz respeito ao conjunto de atividades da polis, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos (no grego politikos), aqueles que exercem a civilidade.

A banalização de falas, de dizeres e predizeres nas instâncias do viver social, gerou uma imprecisão teórica tal que a relevância da ética se reduziu a um discurso impreciso e empobrecido nos contextos cotidianamente marcados pela emergência deste tema. O que deveria ser uma discussão insistente e catártica, capaz de contagiar a sociedade no sentido de buscar respostas para os conflitos que embrutecem o nosso cotidiano, configura-se como uma luta de interesses individuais ou de pequenas corporações.

Vale lembrar que, muitas vezes, a ética é vinculada, pura e simplesmente, a uma questão de moral. Nesse aspecto, importa ponderar que há certa dificuldade em dissociá-las, até porque uma emergiu da busca incessante para compreender os manifestos da outra.

Cabe ressaltar que o surgimento da ética, como doutrina filosófica, teve sua base na moral - esta entendida como um sistema regulador das relações humanas em comunidade, constituído e estabelecido ao longo da história. Contudo, fazer distinção entre ética e moral representa

uma proposta instigante e, por que não dizer, saudável para a compreensão do tema.

Podemos associar moral ao acervo de normas e padrões de conduta individual ou grupal, aprovado e valorado num determinado contexto social, podendo este código ser direcionado a múltiplas vertentes: étnica, religiosa, estética, econômica, tecnológica... No que se refere à ética, sua definição está contemplada na reflexão teórica, racional do viver humano. Sua problemática se caracteriza pela generalização.

3 ÉTICA E MORAL

Um primeiro passo para decifrar este labirinto teórico consiste na compreensão do que seja ética, seu conceito, sua definição, seu objeto. Segundo Valls (2008), a ética é tradicionalmente entendida como o estudo científico e filosófico sobre ações e comportamentos humanos; numa abordagem normativa, trata das regras de conduta, e noutra, descritiva, dos costumes.

Ao definir a ética a partir da distinção com seu objeto de estudo: a moral, Vázquez (2007, p. 23) argumenta que

a ética é a ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano. Não se deve aqui confundir a teoria com o seu objeto: o mundo moral. As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamentação das proposições científicas. Ao contrário, os princípios, as normas ou os juízos de uma moral determinada não apresentam esse caráter. E não somente não têm um caráter científico, mas a experiência histórica moral demonstra como muitas vezes são incompatíveis com os conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais. Daí podermos afirmar que se pode falar numa ética científica, não se pode dizer o mesmo da moral.

Para Gouvêa (2002), a ética vai além da descritividade; ao abordá-la, há que se extrapolar uma perspectiva meramente linguística-analítica para desvelar um valor prescritivo. O autor defende que tanto a ética quanto a moral são prescritivas, mas a primeira tem abrangência universal, enquanto a outra se valida somente pelos indivíduos inseridos em determinados grupos sociais, religiosos ou étnicos.

Outro ponto a ser considerado se refere ao contexto histórico, uma vez que os componentes morais de uma determinada civilização surgem dentro de um universo cronológico e variam através dos tempos. Situadas em determinadas coordenadas de espaço e tempo, as relações humanas envolvem valores, crenças e comportamentos dos indivíduos em ambientes interacionalmente constituídos que podem mudar de momento a momento. A cada mudança de contexto, os papéis dos participantes são redistribuídos, produzindo novas e diversas configurações da ação conjunta.

Este aspecto remete a problemáticas contemporâneas imbricadas a conflitos gerados, muitas vezes, por um equívoco epistemológico ou por uma profunda resistência às normas vigentes numa estrutura social. Sejam estas questões econômicas, políticas, religiosas ou especificamente relacionadas à sexualidade, o fato é que uma parte da sociedade sofreu e sofre até hoje os abusos da incomplacência e da inconsciência humana e, pode-se até dizer, de certa dormência ética.

Cumprе também salientar a importância da distinção entre consciência moral e consciência ética. A primeira implica

conhecer os preceitos morais e a proposta de conduta aceita pelo(s) grupo(s) social(ais) ao(s) qual(ais) se pertence. Se, eu obedeco a estes preceitos e sigo a estes padrões, vivo de acordo com a moralidade vigente. Se, eu desobedeço aos preceitos e não sigo aos padrões de conduta, vivo na imoralidade. Contudo, se os preceitos e padrões do grupo social a que pertenço tornam-se irrelevantes para mim então posso ser chamado de 'amoral'. Se confundo a moral de minha cultura ou de meu grupo social com a ética, torno-me um moralista. O moralismo é a absolutização e universalização da minha própria moral (GOUVÊA, 2002, p. 13).

A consciência ética, por sua vez, está calcada em outro nível de percepção da realidade, cuja essência reside prioritariamente na busca de valores legítimos, universais, que garantam a dignidade humana.

Numa perspectiva empobrecida sobre a relevância deste tema, poder-se-ia traduzir ética como um esforço para valorar não "o que" mas "o como" se expressam e se materializam

os princípios humanos, sua integridade e sua congruência. Mas a riqueza desta discussão vai muito mais além, porque, como ressalta Chaui (2003), ética pressupõe consciência, liberdade e responsabilidade.

4 ÉTICA E TRABALHO

Neste cosmo das problemáticas contemporâneas, insere-se a força produtiva do trabalho, seus significados e sua importância na estrutura das relações sociais. Trata-se aqui de refletir sobre o desafio de conseguir e manter um emprego, de pensar a questão da subsistência, a qualidade de vida, o constrangimento e a impotência frente a situações de trabalho destituidoras de humanidade.

Segundo Dejours (1994), a busca incessante do trabalhador no desenvolvimento de estratégias para garantir sua sobrevivência e sua dignidade se manifesta na construção de relações interpessoais de motivação mútua, de uma não separatividade entre o trabalho e a vida como um todo. É o que Maffesoli (1984) chama de “respiradouros” - táticas para minimizar o sofrimento, em condições de estresse - construídos no convívio entre os trabalhadores, numa espécie de “solidariedade orgânica”.

A compreensão desta dinâmica implica observar o cotidiano das pessoas, seus hábitos, valores e julgamentos. Estamos diante de questões éticas, não da ética profissional, mas da ética no trabalho. Obviamente, não cabe aqui propor uma anarquização das relações de trabalho, tampouco a sua desinstitucionalização, mas sim, questionar a mensuração do valor da existência humana usando como critérios a força produtiva e a qualificação profissional, muitas vezes dirigida exclusivamente a um carreirismo alucinante e dilacerante, no qual tudo vale para se valer, ou, em outras palavras, “os fins justificam os meios”. Seria esta célebre frase, atribuída a Maquiavel, apenas uma apropriação viciosa, referendada pelo uso, ou realmente traduziria a “verdade” desta busca?

Situações como esta sinalizam a falta de consciência sobre o valor da totalidade do ser humano. Declarações do tipo “sou advogado”,

“sou engenheiro”, “sou professor” encerram a condição existencial a uma atribuição profissional, reduzindo os sujeitos a meras etiquetas mercadológicas.

Sobre esta questão, Vázquez (2007, p. 55) assevera que “o homem não produz apenas materialmente, mas também espiritualmente. Ciência, arte, direito, educação, etc., são também produtos ou criações do homem. Na cultura espiritual como na cultura material, afirma-se como ser produtor, criador, inovador”. E acrescenta que “o progresso histórico resulta da atividade produtiva, social e espiritual dos homens”.

A formalização de papéis representados no mercado de trabalho se tornou uma das poucas, se não a única, e (i)legítima tradução do “ser”, tanto que, nos dias atuais, o fato de o sujeito não possuir atributos bem definidos de uma qualificação profissional possivelmente implicará a destituição de sua cidadania, isto é: se eu não tiver uma atuação reconhecida no cosmo da produção, não serei percebido como um cidadão. Esta utilidade prática debilita, quando não anula, o valor do homem na dimensão mais ampla de sua existência.

Ao dissertar sobre o uso freqüente da expressão “trabalho desqualificado” como sinônimo de trabalho não qualificado, Seligmann-Silva (1994, p. 117) considera que

o termo desqualificado se refere àquele que perdeu as qualidades que o recomendavam à consideração pública. Estariam, assim, nesta situação de desqualificação, especialmente aqueles cujos conhecimentos e experiências profissionais passaram a ser desvalorizados e descartados em decorrência do advento de novos saberes e de novas tecnologias... Entretanto, mesmo para quem nunca exerceu um trabalho socialmente considerado como qualificado, a questão da necessidade de reconhecimento é fundamental em termos psicossociais.

Estas são também, a meu ver, questões inegavelmente de cunho ético, assim como aquelas concernentes aos avanços da ciência, à apropriação e inclusão de conhecimentos tecnológicos nos processos de seletividade aplicados em diversos campos do trabalho, que, a cada dia com maior intensidade, podem

comprometer toda a formação humana, se as considerações éticas não participarem destes trânsitos.

Eis aí um tema a ser discutido com efervescência pelas instituições de produção de conhecimento, a exemplo das universidades - universos reificados, onde se propagam teorias sobre o valor das conquistas científicas e técnicas direcionadas à melhoria da qualidade de vida -, que deveriam garantir, muito mais formalmente, a inclusão de debates sobre cidadania, responsabilidade científica e social, dando ênfase, sobretudo, à ética da vida humana.

5 CONHECIMENTO E BIOÉTICA

É deste cenário que a bioética emerge como uma provocação e um convite para atitudes reflexivas e críticas acerca dos progressos científicos, suas repercussões e implicações, não somente, em âmbito individual ou local, mas no contexto macrosocial. Há que se considerar que a ação antrópica, baseada em princípios utilitaristas, vem impactando fortemente a vida dos homens e das outras espécies no planeta.

Seria incoerente negar os admiráveis progressos científicos e técnicos registrados principalmente a partir do século passado, mesmo porque, como ressalta Domingues (1996, p. 2), “nada doravante é socialmente possível sem eles. Dizer mal deles manifestaria muita cegueira”. Mas não se pode esquecer que, muitas vezes,

foram utilizados em grande escala para o crime, com milhões de vítimas e com consequências irreparáveis para o habitat humano e sobretudo para a banalização ética da vida humana. Isto revela até onde nos pode levar a deficiência ética individual e coletiva. Em 1946 fabricou-se o primeiro computador e a primeira bomba atômica... [...] É esta a questão ética de fundo. A vítima inocente em Hiroshima e nos campos nazistas de extermínio testou e serviu à ciência e à técnica. Mas o direito de viver foi traído. (DOMINGUES, 1996, p. 2-3).

Como exemplos de grandes conquistas, podem ser citados os avanços na física e nas engenharias genética e de alimentos. E como irresponsabilidades a elas associadas, as produções recordes de alimentos que deveriam

ser convergidas para o combate à fome, mas acabam redirecionadas ao atendimento de outros interesses de mercado. Observa-se, com frequência, que os propósitos iniciais de determinadas pesquisas são distorcidos e se voltam para fins eminentemente políticos, bélicos ou exclusivamente econômicos, restringindo seu benefício a um ou outro determinado segmento da sociedade.

Todos estes dilemas devem receber um tratamento cuidadoso, exigente, merecendo inclusive monitoramento por parte das comissões de ética envolvidas em pesquisas científicas. É fundamental, que a ciência e seus agentes estejam comprometidos eticamente, conscientes da responsabilidade de suas descobertas e criações para as gerações atuais e futuras.

De pequenas ações individuais a decisões governamentais desastrosas - promovidas em nome da “verdade” e do “bem” coletivo - a população mundial vai sentenciando a Terra à destruição. Não é mais admissível pensar no planeta como uma fonte inesgotável de recursos naturais para satisfazer todas as necessidades humanas, ilimitadamente. Não se pode mais conceber uma atitude infantilista, de um imediatismo intolerante e irresponsável, que busca atender falsas demandas à custa da fragilização e depredação dos ecossistemas que sustentam a vida. É urgente que se aprenda a explorar e desfrutar os bens naturais solidariamente com outras espécies viventes e, acima de tudo, com responsabilidade, buscando construir uma sociedade planetária sustentável.

Sobre este aspecto, Edgar Morin (2001) enfatiza uma desconectividade, uma crise da fragmentação do viver e da percepção humana. Propõe uma fraternidade em exercício com o outro, uma solidariedade reintegradora.

A ciência está bem ligada à empresa, ao Estado. Ela está muito pouco próxima do cidadão. Isso tornou-se um problema cada vez mais grave, visto que a ciência e a técnica invadem o campo da vida civil, os problemas da paternidade, da maternidade, da vida, da morte. Os cidadãos tendem a ser privados da ciência. A finalidade do nosso esforço seria, evidentemente, uma democracia cognitiva, ou seja, uma democracia

em que o conhecimento e a competência possam ser compartilhados. Estamos distantes disso. Mas, religar ciência e cidadão não quer dizer obter um consenso tranqüilo. Religá-los pressupõe a revelação da conflitualidade, da dificuldade. Por conseguinte, penso que este trabalho de religação profunda é um trabalho histórico; estamos apenas no início dele. (MORIN, 2001, p. 47).

Para Weil (1993), esta crise de fragmentação começa pela ilusão paradigmática de separatividade entre sujeito e objeto, que compromete, de maneira avassaladora, a percepção humana e seus tratados sobre a própria existência, tanto no coletivo como no privado, interferindo no direito de escolha do sujeito, na condução de sua história. Para mudar esta situação, é necessário adotar, nos estudos sobre a vida, uma nova abordagem, capaz de reconhecer a complexidade e a multiplicidade de elementos que a compõem. Todo este esforço se traduz num cuidado ético; o contrário é controle social.

Na mesma perspectiva de análise, Patrício (1999, p. 23) enfatiza que os novos paradigmas “preconizam um fazer ciência preocupando-se menos com a verdade e mais com a compreensão dos fenômenos; menos com a grandeza do conhecimento propriamente dito e mais com a repercussão deste na qualidade de vida do ser humano [...] do planeta e de todo o cosmo”. Esta prática científica emprega uma linguagem mais qualitativa e mais alicerçada em pressupostos éticos e estéticos, que consideram o indivíduo e o coletivo, priorizando uma produção não restrita à comunidade acadêmica, mas sim integrada às produções cotidianas em outras comunidades da sociedade.

Ainda, sobre a rigidez do pensamento científico tradicional, ressalta-se a cisão entre a razão - como pressuposto único e indissociável da ciência - e a emoção, reivindicada pelos rigores de uma suposta neutralidade na produção de conhecimentos. Neste sentido, de acordo com R. D. Lang apud Capra (1985, p. 51), a ciência moderna foi bem sucedida ao propor as propriedades de quantificação da matéria objeto de estudo, pois

perderam-se a visão, o som, o gosto, o tato e o olfato, e com eles foram-se também a sensibilidade

estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentimentos, motivos, intenções, alma, a consciência, o espírito. A experiência como tal, foi expulsa do domínio do discurso científico. Nada mudou mais o nosso mundo nos últimos quatrocentos anos do que a obsessão dos cientistas pela medição e pela quantificação.

Num discurso de desaprovação às ciências que se limitam a descrever campos de investigação e objetos, Domingues (1996, p. 3) defende que “o homem vivo, como interioridade amante, viva, é sujeito, não é objeto. O sujeito físico, psicológico e moral que é a pessoa humana não pode ser reduzido a uma coisa ou a uma estrutura informacional”. O autor condena as abordagens que colocam o ser humano como puro objeto de experimentação científica ou técnica, porque as ciências e as técnicas podem estudar e manipular “objetos” do ser humano, mas este, “como sujeito ético, escapa a toda a experiência que não brote das surpresas da sua interioridade. Mas as ciências e as técnicas podem dar a falsa imagem de que sabem, através dessas manipulações, quem é o ser humano... É uma situação típica de deficiência ética” (*id.*).

6 CONSCIÊNCIA E ÉTICA COMPLEXA

Apesar deste quadro de ética deficitária, é possível observar uma preocupação mundial, ainda discreta, com o bem-estar e o bem-viver coletivo. Como sujeitos de sensibilidade, de desejos e de buscas, vivenciamos um processo de mudança na consciência ecológica, cujo impacto mais evidente se traduz em um número cada vez maior de pessoas que não se deixam subjugar por determinismos científicos e regulamentos sociais que impõem alguns estilos de vida e inibem outros, ignorando os direitos universais à vida, à liberdade e à segurança pessoal, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra razão, preconizados pela Organização das Nações Unidas - ONU (1948).

Embora tímida, diante de tantas pressões contrárias, esta luta por direitos fundamentais, como o de existir e sobreviver com qualidade de vida e dignidade, o direito ao próprio corpo,

à sexualidade, à afetividade, vem contagiando a sociedade. Falar do corpo, numa perspectiva mais ampla, é falar de ética e cidadania, de respeito ao meu corpo e ao corpo dos outros, de uma cidadania construída na interação entre indivíduos nos diferentes contextos da vida. Falar de corpo e cidadania é focalizar o indivíduo como parte de um organismo maior, é falar da pessoa-cidadão em simbiose com a grande natureza. Estes são princípios individuais e coletivos inseridos numa ética e numa estética que sintetizam o direito à vida plena.

Para Hanna (1976), esta é uma prova evidente de que a humanidade eticamente poderá construir uma sociedade pós-tecnológica, na qual o combate à poluição e o restabelecimento do equilíbrio ambiental poderão ser resolvidos. Isso ocorrerá se houver não somente vontade política e mobilização social, mas uma conscientização dos indivíduos sobre a sua responsabilidade em cada ato cotidiano. Daí, a importância de um processo contínuo de aprendizagem que inclua múltiplos saberes e conhecimentos.

Contribuições relevantes nesta direção podem surgir da organização de comissões interdisciplinares e cidadãs para propor temas que envolvam a ética humana e da legitimação de espaços (formais ou não) para discussão dos adventos científicos. A sugestão é colocar em debate a visão parcial e isolada do mundo como efeito da hiperespecialização no ensino, a fragmentação e a dissolução da essência global do conhecimento, lançando um novo olhar sobre os problemas universais e buscando novos caminhos para pensar a vida. Tais ações delineiam uma tentativa de socializar discursos, democratizar soluções contextuais e resgatar a integração de saberes.

Uma possibilidade de resgate, apontada por Morin (*apud* PENA-VEJA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2001, p. 21), consiste no fortalecimento de uma “ética complexa”. Ele explica que os desenvolvimentos próprios de nossa era nos fazem confrontar com certos desafios da complexidade de uma forma indiscutível. “Mas a compartimentalização das disciplinas impossibilita a percepção do que é tecido conjuntamente, isto é, segundo o sentido original

do termo, o complexo”. (*id.*).

7 ÉTICA E SUSTENTABILIDADE

Algumas iniciativas no sentido de superar tais impasses já apresentam resultados otimistas. É o caso do Clube de Budapeste (COB), que congrega mentes preocupadas com o estado de indiferença que caracteriza a humanidade no momento atual. Dela participam intelectuais, empresários, líderes políticos e espirituais. Presidida pelo filósofo húngaro Ervin Laszlo, esta associação foi criada em 1993 para analisar, orientar e propor soluções às grandes questões mundiais que afetam a sustentabilidade do planeta.

Laszlo (2001) defende a idéia de que é imprescindível que as pessoas - consumidoras e cidadãs - conscientizem-se de que todas as suas escolhas, neste e nos próximos anos, terão efeitos sobre a crise global iniciada hoje. A entidade estimula mudanças nas relações entre os homens e destes com a natureza, a partir do desenvolvimento de uma consciência solidária, baseada na cooperação e na responsabilidade com os outros e com o ambiente.

No Brasil, esta busca se expressa no trabalho de entidades como o Instituto Antakarana, que incentiva e promove atividades e projetos e presta assessoria a organizações que possam contribuir para a expansão de uma consciência global. Dá ênfase ao desenvolvimento das relações humanas mediadas pela integração de conhecimentos e metodologias que repercutam em um novo pensar e agir, conduzindo a ajustes sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Há mais de meio século, o filósofo e paleontólogo Teilhard de Chardin (1881-1955) já vislumbrava uma consciência mais participativa entre homens e mulheres e prognosticava que esse fenômeno emergiria de uma “epidemia crítica de mudança” (CHARDIN, 1989). E menos de cinquenta anos mais tarde, antes de sua morte em 1997, o futurista Willis Harman (1998) percebia uma total mudança de mentalidade e confirmava a previsão:

A humanidade está vivendo uma das mais

fundamentais mudanças de sua história - uma mudança na atual estrutura de crenças da sociedade ocidental. Nenhum poder econômico, político ou militar pode ser comparado com o poder de mudança da mente. Mudando deliberadamente as suas imagens da realidade, as pessoas estão transformando o mundo (HARMAN *apud* LOUETTE, 2007, p. 15).

Estariam Chardin e Harman certos em suas análises ou pecaram por excesso de otimismo? De qualquer forma, as constatações destes visionários sugerem que estamos perdendo tempo...

8 CONCLUSÕES

Por fim, é preciso ressuscitar a essência da alma humana, resgatar o sentido, os significados e as contradições de estarmos juntos na complexa rede de relações na qual se inscreve a vida em sua totalidade.

A consciência ética planetária pressupõe o homem em simbiose com as outras espécies, reconhecendo a interdependência dos fragmentos da nossa própria existência e a necessidade de reverter o jogo autodestrutivo que caracteriza a inconsciência ética no momento contemporâneo. Mais do que debater o tema, importa agir em prol da preservação da vida, admitindo sua finitude, mas sem antecipá-la.

Está mais que na hora de redirecionarmos o foco: de uma visão compartimentalizada para um pensamento mais global de nossas individualidades, de incorporar princípios de uma ética legitimamente universal, que respeite a complexidade da vida, oriente nossas práticas cotidianas e nos conduza à inserção numa comunidade planetária cooperativa, responsável e solidária.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 4ª ed. Brasília: Unb Editora, 1992. v. II.
- CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- CHARDIN, P. T. **O Fenômeno Humano**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- CHAUJ, M. S. A Ética da Política. In: Juarez Guimarães. (Org.). **Leituras da Crise**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006, p. 17-57.
- _____, M. S. **Convite à Filosofia**, São Paulo: Ática, 2003.
- DEJOURS, C. A Carga Psíquica do Trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELLI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.
- DOMINGUES, Frei Bento. Deficiência ética - Deficiência profunda. Comunicações na Conferência Européia "Desafios Éticos no Atendimento da Pessoa com Deficiência Profunda", **Anais**, Lisboa, 7-8 de novembro de 1996 (artigo n: 3155) Fenacerci (online). Disponível em: <<http://www.fenacerci.pt/infotec/docs/txt3155.doc>> Acesso em: 18 nov. 2008.
- ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. O Quando de Um Contexto: Questões e Métodos na Análise da Competência Social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 142-153.
- GOUVÊA, R. Q. Ética e Cidadania: A Busca Humana por Valores Solidários. In: LIBERAL, M. (Org.). **Um Olhar sobre Ética e Cidadania. Coleção Reflexão Acadêmica**: Mackenzie, n. 01, 2002, p. 9-29.
- HANNA, T. **Corpos Em Revolta**: Uma Abertura para o Pensamento Somático. Rio de Janeiro: Ed. MM, 1976.
- HARMAN, Willis. **Uma Total Mudança de Mentalidade**. São Paulo: Cultrix, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

- LASZLO, E. **Macrotransição: O Desafio para o Terceiro Milênio**. São Paulo: Axis. Mundi: Antakarana/Willis Harman House, 2001.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LOUETTE, A. (Org.). **Gestão do Conhecimento: Compêndio para a Sustentabilidade: Ferramentas de Gestão de Responsabilidade Socioambiental**. São Paulo: Antakarana Cultura Arte e Ciência, 2007.
- MAFFESOLI, M. **A Conquista do Presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MARIANI, Bethânia. **Discurso e Instituição: A Imprensa**. Rua, Campinas, São Paulo, n. 5, p. 47-61, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento Científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.
- MORIN, E. **Ética e Imaginário: Religar a Ciência e os Cidadãos**. In: PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRÁGLIA, I. (Orgs.). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 47-53.
- PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRÁGLIA, I. (Orgs.). **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ONU** - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Biblioteca Virtual USP. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Sist_glob_trat/texto/texto_1.html>. Acesso em 18 nov. 2008.
- PATRÍCIO, Z. M. **Qualidade de Vida do Ser Humano na Perspectiva de Novos Paradigmas: Possibilidades Éticas e Estéticas nas Interações Ser Humano - Natureza - Cotidiano - Sociedade**. In: PATRÍCIO, Z. M.; CASAGRANDE, J. L.; ARAÚJO, M. F. de (Orgs.). **Qualidade de Vida do Trabalhador: Uma Abordagem Qualitativa do Ser Humano através de Novos Paradigmas**. Florianópolis: Ed. do autor, 1999, p. 19-88.
- SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste Mental no Trabalho Dominado**. Rio de Janeiro: Cortez, 1994.
- VALLS, A. L. M. **O Que é Ética**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- VASQUEZ, A. S. **Ética**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.
- WEIL, P. **Axiomática Transdisciplinar para Um Novo Paradigma Holístico**. In: WEIL, P.; D'AMBRÓSIO, U.; CREMA, R. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade: Sistemas Abertos de Conhecimento**. 3ª. ed., São Paulo: Summus, 1993, p. 9-73.

ESTATÍSTICA E PSICOLOGIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Simone Maidel¹

RESUMO

O presente artigo tece algumas considerações referentes à importância e utilização da Estatística pela Psicologia, procurando auxiliar no processo de desmistificação ao temor demonstrado antecipadamente por alunos desse curso com relação ao estudo dos conteúdos estatísticos. Para tanto, ressalta-se que em função das facilidades advindas de programas e *softwares* relacionados às análises estatísticas, o aprendizado de fórmulas e cálculos tornaram-se desnecessários. Porém, destaca-se, igualmente, que são imprescindíveis o entendimento dos conceitos e a familiarização com os procedimentos e técnicas da Estatística para que os delineamentos e análises dos estudos psicológicos conduzidos sejam adequados e proícuos, mas, acima de tudo, condizentes à prática profissional.

Palavras chave: Psicologia. Estatística. Conceitos e Análises Estatísticas.

O termo estatística deriva do latim *statu*, palavra esta que significa Estado, porque em sua origem, as atividades da Estatística eram, basicamente, atividades de Estado. Ou seja, suas atividades eram utilizadas para levantamentos de dados afim de orientar o Estado em suas decisões e, por exemplo, em épocas remotas auxiliava para determinar o valor dos impostos cobrados dos cidadãos ou para determinar a estratégia de uma nova batalha em guerras, dado que era fundamental aos comandantes saberem de quantos homens, armas, cavalos, etc. dispunham após a última batalha.

Com o tempo, a Estatística deixou de ser a simples catalogação de dados numéricos coletivos e se tornou o estudo de como chegar a conclusões sobre o todo, partindo da observação e análise de partes desse todo; sendo atualmente, entendida como “uma parte da Matemática Aplicada que fornece métodos para a coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização dos mesmos na tomada de decisões” (Crespo, 1995, p. 13). Nessa concepção, percebe-se que é um instrumental de aplicação necessário a

praticamente todos os campos do conhecimento. Por meio da análise e interpretação dos dados estatísticos é possível o conhecimento de uma dada realidade, de seus problemas, bem como, a formulação de soluções apropriadas por meio de um planejamento objetivo da ação, o que justifica sua crescente utilização entre os acadêmicos e entre os pesquisadores, permitindo também conclusões que transcendem os dados obtidos inicialmente, estimulando o pensamento crítico e corroborando para um entendimento mais completo dos fenômenos estudados. Em outras palavras, “a Estatística permite que se mensure a própria realidade, valendo-se de eventos empíricos, que por meio de representações numéricas, apóiam-se em interpretações teóricas que modulam a realidade” (Lara; Camargo; Rocha, 2002, p.86).

No caso da Psicologia, que se ocupa do estudo do comportamento e dos estados subjetivos, tanto a nível individual quanto social, o conhecimento advém de uma evidência empírica obtida, basicamente, a partir de três fontes: da observação do comportamento tal como ocorre âmbito real; de situações

¹ Psicóloga, Mestre em Neurociências e Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia (UFSC). Docente do Curso de Psicologia da Faculdade AVANTIS, Balneário Camboriú/SC.

criadas artificialmente e da observação do comportamento diante de tarefas especialmente formuladas para essas situações ou, ainda, de perguntas feitas às próprias pessoas sobre o seu comportamento (o que fazem e fizeram) e sobre os seus estados subjetivos (o que, por exemplo, pensam e pensaram). Contudo, é somente através da Estatística que a Psicologia consegue fazer a distinção entre a opinião e o fato, entre a aparência e a realidade, e é também por meio dela que se pode comparar grupos, tratamentos, estabelecer associações/relações ou ainda determinar fatores prognósticos e de risco importantes (Maroco; Bispo, 2003; Medeiros, 2009).

Mesmo sendo uma ferramenta necessária e tão poderosa, é comum que a Estatística provoque nos estudantes certo friozinho na barriga, típico das disciplinas que envolvem números, fórmulas e cálculos - tradicionalmente consideradas complicadas ou difíceis. Além disso, termos da área como Alpha de Cronbach, teste ANOVA, teste de Kruskal-Wallis, teste t de Student, nível de significância, dentre outros, não fazem parte do vocabulário dos conteúdos ministrados nas disciplinas do curso de Psicologia - a exceção da própria estatística - sendo comum que seus alunos, erroneamente, subestimem o valor da Estatística para sua profissão e negligenciem seu estudo e aprendizado. Pelo menos, até se depararem com as dificuldades de entendimento e interpretação dos artigos científicos, dos testes psicológicos, das atividades de pesquisa ou, mesmo, com a necessidade de estabelecer métodos mais exatos para apreender um fenômeno; momentos em que a necessidade de familiarização com os procedimentos e técnicas estatísticas se revela. Alguns autores (Bisquerra; Sarriera; Martinez, 2004; Dancye; Reidy, 2006; Moraes, 2007) associam a aversão que se observa pela estatística ao fato da mesma, por muito tempo, ter sido caracterizada pelo ensino de uma considerável quantidade de fórmulas e de cálculos manuais de testes e índices relevantes

para pesquisas, o que tornava indispensável conhecimentos aprofundados de matemática - verdadeiro "calcanhar de Aquiles"² de muitos estudantes.

Contudo, o advento das novas tecnologias torna tal domínio matemático cada vez menos necessário aos estudantes que se utilizam da Estatística. Isso porque a crescente capacidade de processamento de computadores e o surgimento de programas e pacotes estatísticos³ mais completos, e de simples manuseio, tornaram mais acessíveis o uso e aplicação de modelos e análises estatísticas, inclusive, cada vez mais complexas. A popularização do uso de análise estatística multivariada, por exemplo, permite que dezenas de relações múltiplas possam ser testadas simultaneamente, ou seja, permite o desenvolvimento teórico e metodológico "coerente com a complexidade dos fenômenos de interesse dos cientistas psicólogos" (Pilati; Laros, 2007, p.205).

Entretanto, não é porque a parte considerada complexa da Estatística pode ser "automaticamente" calculada por programas ou softwares que se pode relaxar quanto ao conhecimento conceitual e formal de seus termos e usos, senão, corre-se o risco de utilizá-la incorretamente, ou de não ser capaz de interpretar os resultados adequadamente, comprometendo a qualidade de análise de muitos estudos, quiçá do próprio avanço do conhecimento na Psicologia. O grande desafio que se apresenta, então, é tornar o ensino e aprendizagem da estatística aprazíveis, e, cada vez mais, integrados ao contexto que a mesma é estudada, corroborando na conscientização de sua necessidade e importância para a viabilização de operações sofisticadas e alto grau de objetividade no estudo e entendimento dos fenômenos psicológicos, por exemplo. Assim, ao invés do domínio aprofundado da matemática é preciso que se conheçam as características e condições de uso de cada prova estatística, como

2 Na mitologia grega, Aquiles foi um herói da Grécia, um dos participantes da Guerra de Tróia e o personagem principal e maior guerreiro da *Ilíada*, de Homero. Lendas afirmavam que Aquiles era invulnerável em todo o seu corpo, exceto em seu calcanhar, e que sua morte foi causada por uma flecha envenenada que o teria atingido exatamente neste parte do corpo. Desse mito decorre a expressão "calcanhar de Aquiles", que se refere ao ponto fraco, vulnerável, de alguém.

3 Programas de computador especializados em análise de dados.

proceder para executá-las em programas ou softwares específicos e, principalmente, como interpretar a saída de dados resultantes das análises solicitadas (Moraes, 2007).

Enquanto aluno, nesse ponto você deve estar se perguntando: “como assim?”. Bem, entender conceitos estatísticos é tão fácil quanto entender qualquer outro conceito psicológico, e utilizá-los adequadamente permite que se obtenham informações fidedignas sobre fatores que se pode medir (as chamadas variáveis). E por que tais fatores interessam ao psicólogo? Porque entender o motivo de sua variação de uma situação a outra ou de uma pessoa para outra ou entre grupos, por exemplo, está no cerne de todas as nossas investigações, direta ou indiretamente. E a consistência das análises que se seguem a partir desse ponto, permite que se aproxime de uma maior compreensão da própria natureza do ser humano, o que por sua vez, pode também auxiliar na melhoria de ações e intervenções psicológicas práticas. Conscientes disso tudo, seria possível uma mudança na atitude, por vezes desinteressada ou aversiva, dos alunos de psicologia quanto à estatística? Essa é uma pergunta difícil de responder, até porque o ranço da “má reputação” da Estatística ainda povoa corações e mentes em vários campos (Dancye; Reidy, 2006) e a aproximação de conteúdos como seus Conceitos, Variáveis, Tabelas e Gráficos, Distribuição de Frequência e Medidas de Resumo, por vezes, ainda causam certa apreensão.

O que se espera, no entanto, é uma postura pelo menos um pouco mais aberta e curiosa por parte dos alunos, até porque, o estudo da Estatística está cada vez mais voltado para explicações conceituais e práticas. Ou seja, para que se possa organizar e expor os dados e análises de um determinado fenômeno sob estudo é necessário saber trabalhar com tal fenômeno a partir de suas representações numéricas, é necessário compreender o significado de termos estatísticos como população e amostra para contextualizá-lo, é necessário a distinção entre a Estatística voltada para a descrição (Estatística Descritiva) e a voltada para a interpretação (Estatística Indutiva ou Inferencial) para a escolha do melhor método para a aproximação desse

fenômeno, é também necessário saber formalizar a apresentação dos dados obtidos em tabelas e gráficos, considerados fortes recursos visuais da Estatística para rápida e eficiente compreensão do comportamento da(s) variável(eis) em estudo e, por fim, é necessário ainda, a elaboração de conclusões fundamentadas na utilização apropriada dos instrumentos de análise (Bussab; Morettin, 2005; Moraes, 2007; Medeiros, 2009).

Observa-se então, que o tão conhecido temor da estatística pode estar com seus dias contados, uma vez que ela é -cada vez mais- reconhecida como uma grande aliada em nossas investigações, e já não causa tanto desconforto quanto ao manuseio de números e cálculos. Não obstante, faz-se, ainda extremamente necessário e importante, o entendimento de seus conceitos e a familiarização com seus procedimentos e técnicas para que seja possível o avanço no conhecimento que se pretende e, acima de tudo, para que seja condizente à prática científica e profissional.

REFERÊNCIAS

- BISQUERRA, R.; SARRIERA, J. C., & Martinez, F. **Introdução à Estatística: Enfoque Informático com o Pacote Estatístico SPSS**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- BUSSAB, W.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- CRESPO, A. A. **Estatística Fácil**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- LARA, M. L. G., CAMARGO, J. C. C., & Rocha, S. G.. **Informação Estatística e Cidadania. São Paulo em Perspectiva**, 16(3), 2002, p 86-91.
- MAROCO, J., & BISPO, R. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas**. 2.ª ed. São Paulo: Climepsi Editores, 2003.
- MEDEIROS, C. A. **Estatística Aplicada à Educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- MORAIS, P. R. **Estatística para Psicólogos (Que Não Gostam de Números)**. Santo André, São Paulo: ESETec Editores Associados, 2007. 155p.

PILATI, R., & LAROS, J. A. (2007) **Modelos de Equações Estruturais em Psicologia: Conceitos e Aplicações**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 2, pp. 205-216.

É IMPORTANTE O ESTUDO DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR CONTEMPORÂNEO?

Wanderley Pivatto Brum¹

RESUMO

O presente artigo vem estabelecer um rápido diagnóstico da Faculdade Avantis em um de seus traços específicos que é o ensino de graduação e em seguida apresentar algumas sugestões que podem contribuir com a melhoria do sistema educacional superior, na formação de Administradores. Neste trabalho faço uma análise e uma reflexão do ensino da Matemática na formação do administrador, como uma importante contribuição para a atuação profissional do administrador contemporâneo.

Palavras Chaves: Faculdade - Administrador Contemporâneo - Matemática

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos alunos se perguntam qual a importância de se estudar Matemática em um curso de Administração, os estudantes devem entender que a Matemática é uma importante ferramenta para a construção do conhecimento. Podemos dizer que, na verdade, ela é uma aliada, pois a Administração exige organizar, planejar, dirigir e controlar, valores que a Matemática ajuda a proporcionar, logo essas duas disciplinas estão interligadas.

O administrador contemporâneo necessita de um extenso conhecimento da Matemática para obter sucesso em sua carreira, pois um bom profissional depende da precisão dos números¹.

O mercado está exigindo cada vez mais do administrador e quando o mesmo tem conhecimentos matemáticos, poderá organizar com mais facilidade orçamentos, fazer análises organizacionais, estudos de estatística e também contribuir na construção de planos de melhoria para a empresa, ajudando a desenvolver o raciocínio mais rápido.

A Matemática é ligada também como um instrumento de medida. Lembrando também que a Matemática Financeira é estudada por administradores, mostrando como trabalhar nos tipos de transações e empréstimos financeiros.

A Matemática tem contribuído para a Administração auxiliando na resolução de assuntos na empresa em diversas áreas, para entender melhor as situações do que uma descrição verbal, utilizando técnicas lógicas para estudar os possíveis resultados de um problema.²

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FACULDADE AVANTIS

Em dezembro do ano de 2000 foi constituída a Sociedade Civil AVANTIS de Ensino Ltda com a finalidade de oferecer cursos de educação superior na cidade de Balneário de Camboriú, litoral norte do Estado de Santa Catarina. Essa decisão foi tomada depois de feito um amplo e profundo estudo que apontava favoravelmente para o empreendimento.

A Faculdade AVANTIS (credenciada pela

¹ Professor do Curso de Administração da Faculdade Avantis. Formado em Matemática pela UFSC e Mestrando em Matemática Pura e Aplicada pela Universidad San Carlos.

² ARAÚJO, Antônio P. Educação matemática: importância, problemas e conseqüências

Portaria nº 4.028, de 30 de dezembro de 2002, publicada no Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 2002) e o Instituto Superior de Educação AVANTIS (credenciado pela Portaria nº 2.425, de 03 de setembro de 2003, publicada no Diário Oficial da União de 08 de setembro de 2003) são instituições de Educação Superior mantidas pela Sociedade Civil AVANTIS de Ensino Ltda., inscrita no CNPJ sob o nº 04.204.407/0001-91, com sede e foro na cidade de Balneário Camboriú, em Santa Catarina.

O efetivo funcionamento iniciou no dia 04 de março de 2003, nas dependências de um Colégio situado na Avenida Santa Catarina, cidade de Balneário Camboriú. Atualmente, a Faculdade e o Instituto funcionam em prédio construído para fins educacionais, localizado na Avenida Marginal Leste, número 3.600, Bairro dos Estados, km 132 da BR-101, em Balneário Camboriú. No momento estão em desenvolvimento os cursos de **Administração**, Turismo e Normal Superior (todos devidamente autorizados e reconhecidos pelo MEC) e, ainda, o curso de Sistemas de Informação e Ciências Contábeis (estes autorizados e em processo de reconhecimento junto ao MEC). Comissões de Especialistas do MEC realizaram visitas de verificação das condições de oferta do curso de Direito, tendo emitido parecer favorável à sua autorização.

Os processos tramitam normalmente no MEC e, em breve, será publicada a competente Portaria de autorização. De acordo com o seu Projeto Pedagógico, a AVANTIS oferece cursos de Pós-graduação em diversas áreas de conhecimento e ações de integração comunitária, estas desenvolvidas em parceria com entidades públicas e privadas.

Orientada pela sua finalidade de formar pessoas para a vida e profissionais para o mercado de trabalho, a AVANTIS ampliou seu leque de ações através da oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, desenvolvidos em parceria com o Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI, da cidade de Indaial/SC.

No Ensino a Distância oferecemos os seguintes cursos: Sociologia, Geografia, História, Matemática, Filosofia, Pedagogia, Letras -

Português, Ciências Biológicas, Pedagogia- Complementação, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Processos Gerenciais.

De acordo com o seu crescimento, a Faculdade AVANTIS em 2007, ampliou seus cursos de graduação em Parceria com a Faculdade Kurios, da cidade de Maranguape do Ceará, oferecendo os Cursos de Teologia e Complementação em Teologia. Visando ao fortalecimento institucional, integra o Consórcio Universitário INTERVALES juntamente com a UNIASSELVI de Indaial, Blumenau e Rio do Sul, a ASSEVIM de Brusque, a FAMEG de Guaramirim e o ICPG de Indaial e Blumenau, oferecendo o Curso de Artes Visuais.

A Faculdade AVANTIS estará recebendo em 2008 visita do MEC para avaliação do Curso de Psicologia, com o intuito de oferecer mais um diferencial em 2009 e foram encaminhados ao MEC pedidos de autorização de diversos novos cursos, englobando bacharelado, licenciatura e tecnologia.

2.1 O PAPEL DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

O papel dos Cursos de Administração da atualidade é **fornecer meios que possibilitem multi-exigências que se fazem a respeito do administrador moderno**. É de responsabilidade dos cursos oferecerem, progressivamente, esse perfil generalista, através do fornecimento de mais conhecimentos, da inclusão de questões de conteúdo inovativo acerca de trabalho e de outros métodos que abram espaço para a criatividade dos futuros administradores.

Existe, de uma maneira geral, quase que uma unanimidade quanto ao fracasso do ensino da Matemática, tendo em vista a forma com que o processo ensino-aprendizagem tem se desenvolvido nas fases de estudo de Matemática fundamental, básico e superior, que é desgarrado das atividades do dia-a-dia, sem enfoque histórico, fazendo com que a Matemática nos cursos onde é ministrada assumam apenas um papel para cumprir uma grade curricular.

2.2 O QUE É “MATEMÁTICA”?

A palavra matemática tem origem grega e significa o que se pode aprender (mathema = aprendizagem). *A matemática, de uma maneira geral, pode ser entendida como o conjunto de todas as disciplinas lógicas que tratam das relações e operações, reunindo métodos que tornem essas relações dedutíveis. Essas relações podem ser compreendidas pelos conceitos de grandeza, ordem, espaço e continuidade*³.

2.3 O PAPEL DA MATEMÁTICA

De uma forma bem abrangente, podemos perceber certos aspectos bem característicos e fundamentais no que diz respeito do papel da matemática no contexto da realidade:

*O uso do pensamento matemático como instrumento na resolução de problemas [2] O conhecimento da história da matemática pode exemplificar e deixar esse ponto ainda mais claro. Muitos dos conceitos e teoremas (não só matemáticos) tão complexos que existem hoje surgiram através da necessidade que o homem da Antigüidade tinha para resolver problemas do cotidiano que, para a época, pareciam insolúveis. Podemos, dessa forma, ver que a matemática sempre teve um campo de atuação voltado para a resolução de problemas práticos do cotidiano, ou seja, sempre foi, e sempre será, uma espécie de instrumento para a busca de soluções de problemas que o homem necessitava e necessita resolver.

*A matemática ensina a pensar - Quando afirmamos isso, parece que a matemática é o meio mais importante para a formação de um indivíduo. No entanto, devemos completar essa afirmação, dizendo que a matemática ensina a pensar de uma forma diferente, de uma forma lógica.

3 A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA MATEMÁTICA NA FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DA AVANTIS

Depois de uma visão geral sobre a ciência

Matemática, podemos tentar entender o papel da mesma no que se refere à formação do administrador contemporâneo. A matemática é uma disciplina importante no curso, porque faz parte de todo o patrimônio cognitivo da Humanidade.

O ensino matemático pode contribuir até com uma formação humanística enriquecedor do conhecimento intelectual, utilizando do pensamento lógico, demonstrativo, intuitivo, criativo, de imaginação e de raciocínio, características essenciais de um administrador.

É claro que um administrador pode ser formado, também, através de anos de trabalho, de experiências, ou seja, pela escola da vida, que muitos definem como sendo a faculdade daqueles que não conseguem terminar os estudos.

Mas este administrador, por não ter cursado uma verdadeira universidade, ou curso superior, não teve oportunidade de contactar com aqueles que se utilizam do pensamento matemático, o que certamente resulta num horizonte cultural bem mais restrito. Já o administrador formado na Faculdade Avantis pode dispor desta prática, o que sem dúvida, completa sua formação.

Pode, dessa forma, ser capaz de analisar um cenário e identificar os problemas que podem ser resolvidos pela teoria administrativa, aplicando modelos e técnicas administrativos.

Nesse sentido é que a matemática tem influência decisiva no papel da realidade, e em especial na formação do administrador, já que pode ser usada como um importante instrumento para que este possa firmar seu papel perante a sociedade, através do bom desempenho de sua função.

De uma maneira geral, o administrador pode equacionar e seguir os passos na solução de um problema por meio da Matemática que consiste nas seguintes fases:

Problema Real => Modelagem => Modelo Matemático => Resolução => Solução

³ BOYER, História da Matemática.

Analisando, então, essa “fragmentação” do problema, pode-se ver que estas fases podem ser utilizadas em técnicas administrativas adequadas, constituindo-se em algo fundamental para o sucesso do administrador, pois, como já foi dito antes, “a modelagem garante maior poder de raciocínio lógico, intuitivo, criativo, demonstrativo e de imaginação, que são indispensáveis em qualquer atividade profissional.” (BASSANEZI, 1997).

3.1 OBJETIVOS DA MATEMÁTICA RELACIONADOS À FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

De uma maneira geral, pode-se dizer que os objetivos da disciplina Matemática no contexto a que se refere à formação do administrador podem ser resumidos em alguns pontos principais:

*a Matemática insere o aluno, acadêmico de administração, a se utilizar do pensamento matemático (intuitivo e lógico - dedutivo), indispensável ao bom desempenho de sua função;

*permite uma compreensão em atividades práticas que envolvem aspectos quantitativos da realidade;

*possibilita ao aluno dominar os conceitos e técnicas de cálculo;

*possibilita, ainda, que o administrador aplique tais conceitos e técnicas na resolução dos problemas pelos quais ele é responsável numa determinada empresa ou organização.

A matemática, portanto, possibilita que o administrador seja preciso na definição das variáveis, estabeleça claramente as hipóteses que são utilizadas na demonstração da tese. Possibilita, também, que seja lógico no desenvolvimento de análises e adquira um contexto sistemático para dedução de conclusões empiricamente verificáveis.

Problemas existem e sempre vão existir; é preciso entender os objetivos da matemática que é tornar o método de tomada de decisões mais racional possível, para a resolução de

problemas. No entendimento dos fatos, conclui-se que a matemática tem como objetivo capacitar o administrador a formular o problema, estabelecer as regras a serem aplicadas para conduzir ao melhor resultado.

O administrador pode contar com a ajuda significativa da tecnologia de informação para o processamento de dados, produzindo informação, que ajudará a visualizar e analisar gráficos, projetos, relatórios, simulação de vendas, planejamentos das despesas, análise de custos, margens de lucro, etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os objetivos propostos neste trabalho, podem-se concluir alguns pontos básicos referentes aos capítulos que o constituem. Esses pontos explicam a função do curso de Administração da Faculdade Avantis, a importância do administrador para a sociedade e a importância da disciplina Matemática na formação do administrador contemporâneo.

Uma sociedade em constantes transformações está, também, em constante desenvolvimento. A noção de desenvolvimento por ser muito entendida como mutável e constantemente em processo de evolução, refletindo - se nas Universidades, mesmo que indiretamente, já que são produtos gerados pelas necessidades humanas. São diversas as facetas que podem assumir os vários problemas com que confrontam as universidades modernas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antônio P. Educação Matemática: Importância, Problemas e Conseqüências. In: **Ciência e Cultura**, 35(5), maio, 1983.

BASSANEZI, R. **Modelagem Matemática**. Blumenau: Dynamis. 1997.

BOYER, C. B. **História da matemática**. 2ª. ed. Edgard Blücher, 1998.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 4ª ed. Makron Books. 1997.

NORMAS DE APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A Revista Científica Sophia da Faculdade AVANTIS tem por objetivo publicar trabalhos nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Psicologia e Sistemas da Informação, e de todos os novos cursos legalmente aprovados pelo MEC, que a Instituição venha a ofertar ao público discente do Município de Balneário Camboriú e Região. Como procurar divulgar os artigos de pesquisa dos acadêmicos da Instituição, servindo como incentivo para o desenvolvimento da pesquisa científica dos mesmos, cujas características podem repercutir integralmente no ambiente acadêmico nacional.

De modo geral, os artigos deverão estar focados, especificamente, em: resultados de pesquisa de caráter teórico/empírico; revisões críticas da literatura de pesquisa acadêmica temática ou metodológica, e reflexões críticas sobre experiências dos profissionais das áreas mencionadas que ampliem e aprofundem o conhecimento das mesmas, e que não tenham sido publicados em outros periódicos.

A Revista Científica Sophia aceita para publicação, desde que o autor (a) (es) deve (m) assegurar que o artigo não infringe direitos autorais e que esses direitos, no caso do artigo, podem ser citados desde que seja aludido a fonte, tendo de acordo a Lei nº 6.610, de 19/02/98, capítulo IV, inciso VI, do artigo 3º para reprodução parcial deste garantida:

- **Artigo Original:** relato completo de investigação. Limitado a 15 laudas, sua estrutura deve conter: introdução, desenvolvimento (métodos - procedimentos básicos -, resultados, discussão), conclusão e referências.

- **Relato de Pesquisa ou Experiência:** análise de implicações conceituais/investigação e descrição de pesquisas originais. Limite: 15 laudas, sua estrutura deve conter: introdução, desenvolvimento (métodos

- procedimentos básicos -, resultados, discussão), conclusão e referências.

- **Resenha de Livros:** Abordagem de obra recém-publicada. Limite: 4 laudas.

Ensaio Jornalístico: relato crítico estruturado em obras literárias, acadêmicas e acontecimentos atuais do mundo que são perspectivas de mudanças drásticas, não somente, no modo de pensar humano como pontuar justificativas que intervirão em mudanças consecutivamente rápidas do modo de agir do eu e da sociedade globalizada. Limite: 15 laudas, sua estrutura deve conter: introdução, desenvolvimento (métodos - procedimentos básicos -, resultados, discussão), conclusão e referências.

1 Orientações Finais e Recomendações

- a) Serão publicados os trabalhos aprovados pelos membros da Comissão Científica.
- b) A revista fica depositária dos direitos autorais dos trabalhos publicados.
- c) O trabalho que não estiver com as características exigidas, ou em desacordo com a prática acadêmica normalizada pela ABNT, será devolvido ao seu autor.
- d) Os casos não previstos por estas Normas serão resolvidos pela Comissão Científica da Revista.
- e) As informações e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das citações e referências, são de inteira responsabilidade dos autores.

- f) Os trabalhos que abordem pesquisas envolvendo seres humanos terão suas aprovações condicionadas ao cumprimento das Normas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

INFORMAÇÕES PARA ENVIO:

Os artigos e correspondências deverão ser enviados impressos e em CD para:

Revista Científica Sophia

Av. Marginal Leste, nº 3600, KM 132

Bairro dos Estados

Balneário Camboriú - SC

CEP: 88.339-125

A Revista de Científica Sophia solicita que os autores enviem, acompanhado do texto, uma “carta de encaminhamento” assinada por todos os autores contendo:

- autorização para o início do processo editorial;
- concessão dos direitos autorais para a revista;
- compromisso de respeito aos aspectos éticos inerentes à realização de um trabalho científico.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS-NORMATIVAS

1 FORMATO DO TRABALHO

O trabalho deverá ser gravado em editor de texto *Word for Windows*, não devendo exceder a 15 páginas, com as seguintes especificações:

- *Layout* da página A4/ RETRATO;
- Margem: ESQUERDA E SUPERIOR 3 cm, INFERIOR E DIREITA 2 cm.
- FONTE *TIMES NEW ROMAN*:
Para o TÍTULO do artigo corpo

18, para os SUBTÍTULOS corpo 14, e para o TEXTO corpo 12;

- ESPAÇAMENTO: do título para o nome do autor um espaço de 1,5, para o Resumo também um espaço de 1,5, para as Palavras-chaves, um espaço de 1,5, para a Introdução e os outros subtítulos dois espaçamentos de 1,5.
- O ALINHAMENTO DO PARÁGRAFO DO TEXTO JUSTIFICADO, exceto para o TÍTULO que deve ser CENTRALIZADO e o nome do (s) autor (a) (es) que deve estar alinhado à DIREITA.
- Para Citação Longa, de 4 a mais de 4 linhas, dois espaços simples antes e depois da citação, com a tabulação de 4cm.
- Palavras estrangeiras todas em itálico.

2 APRESENTAÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO

2.1 PÁGINA INICIAL CONTENDO:

- O título do artigo em caixa alta;
- Nome(s) completo(s) do(s) autor(es);
- Vinculação acadêmica em nota de rodapé (Exemplo: NOME DA INSTITUIÇÃO - Curso de Especialidade);
- Resumo na Língua Materna (PORTUGUÊS) do texto com, no máximo, de 200 palavras;
- Três a cinco palavras-chave, separadas

por ponto e finalizadas também por ponto (palavras representativas do conteúdo). Exemplo: Revista Sophia. Revista Técnica. Pesquisa.

- (BELTRANO; CICLANO, 2007, p. 258)

- Itens e subitens destacados hierarquicamente, no corpo do texto, alinhados à esquerda e numerados, conforme normalização da ABNT (NBR 6024). Exemplo:

1 -----

1.1 -----

CITAÇÃO COM TRÊS AUTORES

- (BELTRANO; CICLANO; FULANO, 2004, p 13).

2.3 REFERÊNCIAS E NOTAS DE RODAPÉ:

As referências deverão ser apresentadas logo após o texto, pela ordem alfabética do sobrenome do(s) autor(es), obedecendo às normas da ABNT (NBR 6023), em espaçamento simples, e entre linhas, um espaçamento de 1,5. Quando houver repetição de autor, livro deverão ser utilizados, um traço contínuo de 6 espaços)

Notas explicativas deverão ser colocadas no rodapé da página, as quais deverão ser da seguinte forma: com espaçamento simples, letra do corpo de texto no tamanho 10 na Fonte *Times New Roman*, em parágrafo justificado.

2.2 CITAÇÕES

As citações diretas e indiretas, no corpo do texto, deverão estar acompanhadas das respectivas notas de referência, conforme (NBR 10520), colocadas no início da citação, se o autor for mencionado na entrada da citação, ou ao final quando não mencionado.

Exemplos:

CITAÇÃO INDIRETA - Segundo Beltrano (2005) ...

CITAÇÃO DIRETA - Segundo Beltrano (2005, p. 25) "... "ou" ..." (BELTRANO, 2005, p. 25). Ou Conforme Beltrano e Ciclano (2008, p. 357). Ou ainda, Como diz Beltrano, Ciclano e Fulano (2006, p. 78). E também Fulano *et al* (2002, p. 9). Ainda, (Ciclano *et al*, 2007, p. 87).

2.4 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Apêndices e/ou anexos serão incluídos somente quando imprescindíveis à compreensão do texto.

Ilustrações como tabelas, gráficos, quadros, figuras, fotos, entre outros deverão ser numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e acompanhadas de seus respectivos títulos e fontes. Só serão aprovados nessas disposições, conforme o exemplo:

CITAÇÃO DE CITAÇÃO

- Segundo Ciclano (*apud* BELTRANO, 2003, p. 28)

CITAÇÃO COM DOIS AUTORES

TABELA 1/QUADRO 1: TÍTULO EM CAIXA ALTA EM TIMES NEW ROMAN TAMANHO DO CORPO DE TEXTO TAMANHO 10, ALINHAMENTO JUSTIFICADO, ESPAÇAMENTO SIMPLES.

| CENTRALIZADO | CENTRALIZADO | CENTRALIZADO |
|---|---|---|
| <p>TIMES NEW ROMAN TAMANHO DO CORPO DE TEXTO TAMANHO 10, ALINHAMENTO O MELHOR ESTETICAMENTE, ESPAÇAMENTO SIMPLES.</p> | | |
| | <p>TIMES NEW ROMAN TAMANHO DO CORPO DE TEXTO TAMANHO 10, ALINHAMENTO O MELHOR ESTETICAMENTE, ESPAÇAMENTO SIMPLES.</p> | |
| | | <p>TIMES NEW ROMAN TAMANHO DO CORPO DE TEXTO TAMANHO 10, ALINHAMENTO O MELHOR ESTETICAMENTE, ESPAÇAMENTO SIMPLES.</p> |

Fonte: Nome do Elaborado, ano.

ILUSTRAÇÃO

FIGURA 1/GRÁFICO 1/ FOTO 1: TÍTULO EM CAIXA ALTA EM TIMES NEW ROMAN TAMANHO DO CORPO DE TEXTO TAMANHO 10, ALINHAMENTO JUSTIFICADO, ESPAÇAMENTO SIMPLES.

Fonte: Nome do Elaborado, ano.

