Grupo Educacional Signorelli

Revista Científica Internacional em EaD

PUBLIT

Copyright© 2011 por Signorelli
Título Original: Revista Científica Internacional em EAD - 3º edição

Editor
André Figueiredo

Editoração Eletrônica
Ana Paula Cunha

R454s

Revista Signorelli / Faculdade Internacional Signorelli. – Vol. 1, n. 3 (2010) – Rio de Janeiro: Publit, 2011- Quadrimestral

ISBN: 978-85-7773-497-9

1. Universidades – Periódicos. 2. Educação – estudo e ensino. I. Faculdade Internacional
Signorelli.

CDU 37
CDD 370

Publit Soluções Editoriais
Rua Miguel Lemos, 41 sala 605
Copacabana - Rio de Janeiro - RJ - CEP: 22.071-000
Telefone: (21) 2525-3936
E-mail: editor@publit.com.br
Endereço Eletrônico: www.publit.com.br

FACULDADE INTERNACIONAL SIGNORELLI

Direção Geral
Hércules Pereira

Vice Direção
Mônica Ferreira Coelho Pereira

Divisão Acadêmica
Luiz Annunziata Neto

Direção Acadêmica
Maria Céri da Silva Amaral

Grupo Gestor
Coordenador de Graduação
Sheila Ferreira Melo

Coordenador de Pesquisa
Stella Luiza Moura Aranha Carneiro

Conselho Editorial

Conselheiros Nacionais

Prof.Dr.Allan Rocha Damasceno – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.Mestre Hércules Pereira – Faculdade Internacional Signorelli
Prof.Mestre Idalina de Meirelles Pinto – Faculdade Internacional Signorelli
Prof.Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof.Mestre Luiz Annunziata Neto– Faculdade Internacional Signorelli
Prof.Dra.Maria Céri da Silva Amaral– Faculdade Internacional Signorelli
Prof.Especialista Mônica Ferreira Coelho Pereira- Faculdade Internacional Signorelli
Prof.Dra. Stella Luiza Moura Aranha Carneiro - Faculdade Internacional Signorelli

Conselheiros Internacionais

Prof. Dr. Francisco Muscará – Universidad Nacional de Cuyo
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero – Universidad Santiago de Chile
Prof. Dra. Maria Emília Ortiz – Universidad Nacional de Cuyo
Prof. Dra. Marisa Carina Fazio – Universidad Nacional de Cuyo

Equipe de Editoração
Claudia Bernardi – Jornalista
Marcos Soares de Mello - Publicitário

Projeto gráfico
Rosane Furtado

Capa
Leeladhar

Tradução
Igor Jakimczyk Baptista

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....9

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y REENCUADRAMIENTO DE PARA-DIGMAS EDUCATIVOS.....11

Adilaurinda Ribeiro de Oliveira (UFPR, Curitiba, Paraná)
Alessandro Marco Rosini (Faculdade Flamingo, São Paulo, São Paulo)

GESTÃO DA QUALIDADE EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O DESENHO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS INOVADORES.....37

Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral
Professora da Fundação Getúlio Vargas e da Faculdade Internacional Signorelli.
Assessora de Projetos Educacionais das Faculdades São José

DESAFIOS E BARREIRAS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....49

Profª Dra.Maria Ceri da Silva Amaral
Faculdade Internacional Signorelli

Profª Ms.Rosangela de Souza Gomes
Faculdade Internacional Signorelli
Setor Educacional: Educação Universitária
Nível Macro – Sistemas e Teorias de EAD: Sistemas e Instituições de EAD
Nível Meso – Gerenciamento, Organização e Tecnologia: Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente
Nível Micro – Ensino e Aprendizagem em EAD: Design Instrucional
Natureza do Trabalho: Descrição do Projeto em Andamento
Classe: Experiência Inovadora

ENSINO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO TÁCITO.....59

Prof. Jeferson Odair Diel
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Doutorando pela Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: FERRAMENTAS PARA A GESTÃO ESCOLAR.....93

José Matias Neto
Graduado em Química pela Universidade Federal de Sergipe - SE
Especialista em Química pela Universidade Federal de Lavras - MG
Especialista em Direito Educacional pela
Faculdade São Luiz de Jaboticabal - SP
Especialista em Inspeção Escolar pela Faculdade Signorelli
do Rio de Janeiro - RJ
Doutorando em Ciências da Educação pela Uncuyo – Mendoza –

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E AS ORGANIZAÇÕES NO PROCESSO DE GESTÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS HUMANOS.....101

Daniella Guimarães Bergamini de Sá, M. Sc.
Marcelo Lopes da Rosa Lisboa Luz, M. Sc.
Marcos Vinícius Vianna Castro, M.Sc.

TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS NA CRECHE: A BUSCA DE LUGARES DE DESENVOLVIMENTO.....120

Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Vera Maria Ramos de Vasconcellos

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS.....139

Luiz Annunziata Neto
Doutorando pela Universidad Nacional de Cuyo
Copnselheiro Acadêmico do Instituto de Gestão Educacional Signorelli

ITAPUÃ: UM LUGAR NA HISTÓRIA E SUAS REPRESENTAÇÕES.....155

Mônica Lemos Bitencourt
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

NORMAS PARA A PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS.....172

PREFÁCIO

A Signorelli Revista Científica Internacional em EaD (Educação a Distância) chega ao seu terceiro número consolidando-se como veículo de divulgação da produção científica, da reflexão sobre os resultados de pesquisas e experiências no campo educacional. A ampliação e diversificação do quadro de colaboradores e, consequentemente, do horizonte teórico , reforça a idéia de pluralidade em torno do seu eixo temático, o que constitui uma característica desafiadora e ao mesmo tempo criativa deste meio de comunicação. A pertinência das abordagens, a qualidade das análises, o rigor metodológico e a correção dos enfoques teóricos atestam uma produção que, por si só, já fala da qualidade deste periódico.

Os artigos que compõem este número ilustram com bastante propriedade a idéia de pluralidade descrita acima. São os registros de resultados de experiências didáticas, de estudos relacionados à formação , atualização e atuação de educadores. Abordam questões referentes à EaD e seus paradigmas educativos, sua produção de materiais e gestão de qualidade. Alguns tratam de temas mais amplos relacionados com cultura, arte e espaço público, educação ambiental , transformações espaciais em ambientes educacionais e a gestão estratégica em recursos humanos. Outros suscitam reflexões sugestivas sobre a formação do conhecimento tácito e, também, sobre gestão escolar.

Acreditamos que a produção e divulgação desses conhecimentos favorecem para o estabelecimento e fortalecimento de redes educacionais interinstitucionais e internacionais que consolidam a qualidade do saber , possibilitando mudanças e transformações na direção do crescimento do conhecimento em Educação.

O prazer de desvendar estes artigos, atentamente, cabe, agora, a você, leitor !

Prof. Dra. Stella Luiza Moura Aranha Carneiro
Coordenadora do Núcleo de Produção Científica da
Faculdade Internacional Signorelli

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y REENCUADRAMIENTO DE PARA-DIGMAS EDUCATIVOS

Adilaurinda Ribeiro de Oliveira (UFPR, Curitiba, Paraná)
Alessandro Marco Rosini (Faculdade Flamingo, São Paulo, São Paulo)

RESUMO

La creciente evolución de la información y de la tecnología, estimulan profundos cambios en el mundo del trabajo y nuevas exigencias en el ámbito de la educación. Desafío que necesita atender la demanda de la sociedad y buscar nuevos caminos y espacios de aprendizaje. Este estudio trata sobre una idea de la utilización de las tecnologías utilizadas hoy en la educación, rescatar algunos conceptos básicos de cierta área hoy en día tan importante para las personas en sus relaciones sociales. Este estudio fue realizado a través de la investigación exploratoria, la premisa de una visión cualitativa, con el apoyo de investigaciones secundarias en las organizaciones desde el área de la educación: las instituciones educativas

Palabras clave: comunicación, información y educación, tecnologías, aprendizaje, profesor.

ABSTRACT

The growing development of information and technology, stimulate profound changes in the world of work and new requirements in the field of education. Challenge which needs to meet the demand of society and seek new paths and learning spaces.

This study deals with an idea of the use of the technologies used today in education, rescue some basic concepts of certain area today as important for people in their social relationships. This study was conducted on exploratory research, the premise of a qualitative, vision supported by secondary research in organizations from the area of education: educational institutions.

Keywords: communication, information and education, technology, learning, teacher.

INTRODUÇÃO

La creciente evolución de la información y de la tecnología, estimulan profundos cambios en el mundo del trabajo y nuevas exigencias en el ámbito de la educación. Desafío que necesita atender la demanda de la sociedad y buscar nuevos caminos y espacios de aprendizaje. Ese contexto indica repensar la educación que garantice el conocimiento, reafirme las nociones de ética y ciudadanía, no una educación mecanicista, y el uso de la tecnología de la información y comunicación.

Los instrumentos tecnológicos no garantizan una innovación educacional, al contra-rio, reivindica una formación que permite abarcar y ampliar las diferentes maneras de actuar con la pluralidad de las culturas... Pedagogía y tecnología fueron siempre elementos fundamentales en la educación

Lo atrayente en la nuevas tecnologías de que disponemos, en especial la internet y dentro de ella, la Web, no es el hecho de que se pueda enseñar a distancia con el auxilio de ellas, sino que permiten crear ambientes ricos en posibilidad de aprendizaje, en el que las personas interesadas y motivadas pueden aprender cualquier cosa sin necesidad de partici-par de un proceso de enseñanza formal. El aprendizaje, en este caso, es mediado tan solo por la tecnología.

Muchos cambios fueron determinando nuevos valores, modos de pensar, hacer, ser y de organizarse socialmente desde la sociedad agrícola, hasta que apareció la Sociedad Industrial y la transición a la sociedad postindustrial. En ese contexto y reforzando esa transición, observamos el paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. (GUEVARA & DIB, 2008, p. 2)

En el período de la sociedad agrícola, la tierra era muy valorizada, era fuente de subsistencia. Con la sociedad industrial se da importancia al trabajo, a la mano de obra y a los medios de producción. En esta etapa, crece el valor por la información. Con el avance de la industria, el hombre vive en grandes centros urbanos, alimentado por el capital "el hombre megalópolis". En la sociedad post-industrial, el hombre se volvió planetario, o sea, el conocimiento y la comunicación, procedentes de varias manifestaciones humanas de todo el mundo, se integran. La sociedad está en red, globalizada y expandiendo el capital social. (GUEVARA & DIB, 2008).

Se valoriza a la cantidad en detrimento de la calidad, a la tecnología más que al ser humano, gradualmente está valorando más la cantidad con la cualidad, y la humanización de los procesos, pensando en los aspectos económico, social y ambiental. Surge la tercera onda de Toffler[1] en la que la información pasa a ser más valorada que los recursos mate-riales, volviéndose a la base del trabajo.

La transición hacia nuevas estructuras y organizaciones encuentra resistencias, causa impacto y crea caos como en cualquier proceso de cambio porque la necesidad de abandonar antiguos paradigmas y modos de ver el mundo, antiguas prácticas y acomodaciones presupuso transformaciones profundas en el modo de sentir, pensar y actuar. Dependiendo del contexto, se pueden ver estructuras y organizaciones fundamentadas en informaciones de rutina y jerarquía: canales de comando, tipos de comando y control, autoridades y sus posiciones, las actividades secuenciadas, la comunicación vertical, valores de desconfianza y sumisión, o bien las estructuras y organizaciones, pueden ser vistas fundamentadas en complejas redes de conocimiento y como tales transformándose en redes digitales. (GUEVARA & DIB, 2008, p.5).

En la sociedad del conocimiento, el valor está en la flexibilidad y en la cualidad, en la medida que la globalización se fue dando, el mundo pasó a ser visto como una referencia para el origen de la riqueza, una tentativa de unificar al mundo. El arsenal que nos llega al siglo XXI pasó por una serie de interpretaciones y construcciones, traduciéndose en un proceso de horizontalización de valores y perspectivas éticas siendo altamente positivas, no obstante, se vuelven negativas cuando surgen como forma de jerarquización de ciudadanos y dominación de la elite. La tecnología se vuelve una paradoja.

La gestión del conocimiento será el mejor soporte para relaciones de mayor colaboración y, el papel principal de la tecnología de la información en la gestión del conocimiento ha sido "*el de ampliar el alcance y acelerar la rapidez de transferencia del conocimiento y, los Software de gestión del conocimiento, están auxiliando la captura y estructuración del conocimiento de grupos y de individuos, disponiendo ese conocimiento en una base compartida por toda la organización*". (GUEVARA & DIB, 2008, p. 13). Así surgen herramientas dirigidas para la Internet, sistema para gerenciamiento electrónico de documentos, sistemas de groupware (programas informáticos colaborativos) de Workflow, sistemas para la construcción de bases inteligentes

---

[1] Toffler (1992) observa tres ciclos evolutivos en la historia de la humanidad, los que llamó como primera, segunda y tercera ondas. La primera onda fue caracterizada por el cambio, hace aproximadamente diez mil años, de la cultura nómada hacia una civilización agrícola en la que la tierra era el principal recurso. La segunda onda fue marcada por la Revolución Industrial, impulsando el surgimiento de una corriente mecanicista en la administración, garantizando, velocidad, eficiencia y reducción de costos. GUEVARA & DIB, (2008)

de conocimientos, *Bussiness Inteligence*, sistemas de mapas de conocimiento, entre otros.

Se sabe que una información bien asimilada posibilita al ciudadano tomar decisio-nes, constituyéndose en un instrumento de la ciudadanía, de la nacionalidad del desarrollo y organización social. Lo paradójico es que en las últimas décadas se ponen a disposición muchas informaciones que no interesan y son poco relevantes. El hecho de gran parte de la misma información comunicada y organizada con el uso de tecnologías de la información, puede estar siendo trabajada de modo no ético. El gran desafío de la gestión del conocimiento es posibilitar que la información sea de acuerdo con las posibilidades reales y organizar la información de acuerdo con las necesidades de los actores sociales. (GUEVARA & DIB, 2008).

Metodologia

Este estudio fue realizado a través de la investigación exploratoria, la premisa de una visión cualitativa, con el apoyo de investigaciones secundarias en las organizaciones desde el área de la educación: las instituciones educativas, ubicado en la ciudad de Curitiba – PR y otras ciudades del Estado de Paraná. La discusión se basa en estudios bibliográficos e investigaciones relacionadas con los temas de gestión educativa y las mejores prácticas en la educación a distancia. No obstante, dicha discusión y estudio se basan en una investigación doctoral en Argentina.

Nuevas Tecnologías y la Resignificación de los Paradigmas Educacionales

Uno de los mayores desafíos en la educación es volver significativa la información, pudiendo comprenderla de forma más abarcativa y profunda, tornándola parte de nuestro referencial. De acuerdo con Moran, Masetto, Behrens, (2009) la adquisición de la infor-mación y de los datos, dependerá cada vez menos, del profesor. Las tecnologías llevan de forma rápida y más atrayente. El profesor, con el acceso a la tecnología, se vuelve un mediador del proceso de aprendizaje que informa, motiva, organiza grupos y el proceso de evaluación, y enseña a asumir y vivenciar valores constructivos.

La virtualidad de una comunidad de aprendizaje implica en la ruptura de barreras temporales y espaciales, al mismo tiempo en la superación de barreras disciplinares y curriculares. El trabajo con redes digitales exige diferentes tipos de espacialidad y temporalidad, al permitir nuevas formas de lectura y escritura, de construcciones colectivas, en las cuales los textos son re-significados, ampliados y reconectados a nuevos "*links*".

Al mismo tiempo en que se está preocupado en comprender la potencialidad de tales recursos en la educación y utilizarla a nuestro favor, necesita también aprender a usar esas nuevas herramientas para el desarrollo de habilidades y capacidades que faciliten la vida, que colaboren para el desarrollo de procesos reflexivos que ayuden el individuo a enfrentar su propio destino y a posesionarse de un modo diferente frente al mundo y a la vida.

En el siglo XXI, más que nunca, la opción por una pedagogía menos instruccionali-zada es una condición de supervivencia humana tanto en el plan individual como en el colectivo, ya que necesita desarrollar pensamientos cada vez más amplios, reflexivos y creativos en el sentido de encontrar soluciones originales a los problemas que abruman a la humanidad. Seguramente, cabe a la educación un papel fundamental en este sentido.

La educación necesita de un toque de realidad que se caracteriza por el cambio y la innovación. Es necesario que las instituciones de enseñanza y los profesores examinen si están respondiendo, de hecho, a los desafíos que la ciencia y la tecnología van imponiendo.

Siguiendo los paradigmas de la ciencia clásica y moderna del siglo XX y de inicios del siglo XXI, se parte del principio cartesiano de que todos pueden ser educados, porque todos poseen la razón, y que todos podrían alcanzar los conocimientos que necesitan, siempre que les sea enseñado por el método correcto. El modelo de plan escolar se basaba en la ciencia moderna de coño newtoniano.

La enseñanza era esencialmente lineal y educar era, ante todo, una instrucción, una actividad que pretendía que los alumnos recibieran los conocimientos legados y acumulados por la humanidad. Los objetivos de la enseñanza eran establecidos en el estudio de las necesidades de los educandos, en las exigencias de la sociedad o de la comunidad y, en fin, en las recomendaciones de los especialistas. Esas necesidades, exigencias y recomendaciones debían pasar por las ciencias de la filosofía, de la sociología y de la psicología.

A finales del siglo XX, hacia los años 1960, tal paradigma hegemónico y reductor comenzó a desmoronarse, al mismo tiempo, también muestra el avance del propio conocimiento científico. Los nuevos descubrimientos llevan a los científicos a reflexionar sobre el modelo de cientificidad aceptado hasta ese momento.

La ciencia depende de los centros administrativos del poder económico, social y político que definen las prioridades científicas. Después de la euforia científica del siglo XIX y la consecuente aversión a la reflexión filosófica, bien simbolizada en el positivismo, llegamos a finales del siglo XX poseídos por el deseo, casi desesperado, de ampliar el conocimiento de las cosas, esto es, un conocimiento de nosotros mismos. (SANTOS, 1990, p. 30)

Hay una tendencia a suprimir la separación y la distancia que existía hasta entonces entre ciencias naturales y ciencias sociales. Si Durkheim quería hacer

del objeto social un objeto natural, considerándolo como cosa, ahora las ciencias naturales abordan su objeto como social. De ahí los conceptos de auto-organizaciones y auto-reproducción atribuidos a las moléculas.

El mundo es comunicación y por eso la lógica existencial de la ciencia post-moderna es promover aquello que Harbemas concibe como "situación comunicativa". Como afirma Prigogine (1996), no es posible aislar un cuerpo o un sistema. Todas las cosas, todos los sistemas se ligan entre sí y constituyen el complejo de las totalidades. "Por isso não é mais possível limitar-se à disciplinarização que provoca a excessiva parcelização, transformando o cientista em um ignorante especializado". É preciso tramitar pelas fronteiras dos saberes constituindo uma perspectiva transdisciplinar. É a condenação do reducionismo do paradigma dominante da racionalidade.

La concepción humanística de las ciencias sociales como agente catalizador de la fusión de las ciencias naturales y de las ciencias sociales coloca a la persona, en la medida que es autor y sujeto del mundo, en el centro del conocimiento, al contrario de las humanidades tradicionales, coloca lo que hoy designamos por naturaleza en el centro de la persona. (SANTOS, 1990).

Todo conocimiento o es de objeto humano social o de la naturaleza. Luego, según esa premisa, todo conocimiento es conocimiento de la persona, que es el centro, por lo mismo es autoconocimiento. El distanciamiento o separación era requisito de la objetividad de la ciencia. Mas la mecánica aproximó al sujeto del objeto, cuando demostró por el principio de la incerteza incertidumbre que no se puede separar el acto del desconocimiento de su producto. El hombre no se puede expulsar de la naturaleza y por eso el objeto es la continuación del propio sujeto lo que ya fue demostrado por Aristóteles cuando trató sobre del intelecto y del agente paciente y, en Kant, cuando trata de las formas del conocimiento a priori.

Con la tecnología el hombre percibe que no puede perderse a sí mismo, Morin diz 2000a, p. 48: "*La idea de la complejidad es una aventura*". Las ciencias tenían como principio que su misión era legislar, esto es, descubrir las leyes que rigen los fenómenos de la naturaleza, a tal punto que probaban el valor de las ciencias humanas que no podían apoyarse sobre leyes rigurosas, no sujetas a variaciones. Los fenómenos sociales escapaban de la rigidez de las leyes de la ciencia. Sólo podía haber ciencia de lo universal. Mas, ahora se sabe que todo fenómeno es singular y que la regularidad racional y universal es una ingenuidad. Todo fenómeno es local y singular. No se llevaba tenia en cuenta el tiempo al estudiar los fenómenos físicos, químicos y biológicos.

Los fenómenos eran analizados como si su comportamiento fuera eternamente estable. Así surge el problema de una temporalidad extremadamente rica, múltiple y compleja. Es necesario llegar a la idea de la reversibilidad y de la irreversibilidad, a la idea de organización, a la complejidad creciente y a la idea

de desorganización creciente. Este es el problema con el que se enfrenta la complejidad.

Complejidad y Educación

La complejidad no se puede fundar en los principios de la ciencia moderna o clásica. Según Morin (1991 p. 17-19): A la primera vista, la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: coloca la paradoja de lo uno de de los múltiple. Surge, según él, a partir de los estudios sobre cibernética e información. "*La complejidad aparece cuando se multiplican elementos semejantes o iguales como sucede en una central telefónica y en un computador: ambos son entidades complejas*" (NUPROM, 2007). Un conjunto se dice complejo cuando sus partes constitutivas son semejantes, por tanto, hay una recurrencia en la semejanza de las propiedades del mismo conjunto.

Al tratar de la complejidad, Morin afirma que: la epistemología de la complejidad, puede auxiliar en la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el estudio del conocimiento, desde esta perspectiva, será de gran valor para ello. El conocimiento es visto en todas sus dimensiones y condiciones que posibilitan su emergencia. Morin propone esta definición de epistemología de la complejidad: "*O epistemólogo no es más una instancia soberana que controla de manera irreductible e irremediable todo saber*" (2000a, p. 68). La epistemología era es el saber que juzgaba tanto la validez como las condiciones de acceso. Por la epistemología, no hay un modo único de acceder al conocimiento válido, ni existen criterios específicos para evaluar la validez o verdad del conocimiento, "*hay*, -continua él en el lugar citado-, *pluralidad de instancias*".

Morin (1983, p. 15) afirma que el problema de la objetividad científica indica la complejidad del tema. La objetividad es el resultado de un filtro en el que hay una articulación de la tradición crítica, una aceptación de reglas de juego por una comunidad y sociedad científicas. En esta comunidad existen antes, conflictos de ideologías y filosofías (me-tafísica) que, luego se decantan en las relaciones personales antes de pasar para la comunicación entre los investigadores. Conforme la Figura 2.

La complejidad surge por el hecho de que toda la información sólo tiene sentido en relación con un contexto, al igual que con las palabras: tienen sentido cuando se las pone en contexto. (MORIN, 2000b, p. 190). No es una receta y una respuesta para los problemas, más sí un desafío y motivación para pensar. Por otro lado, no es no es completa, pero trata de rendir cuentas de las articulaciones rotas por el pensamiento que mutila, por el análisis y el establecimiento de la multidimensionalidad.

Del mismo modo, el conocimiento es un desafío porque las partes dependen del todo y el todo depende de las partes. Esto es mucho peor por vivir en la era de la globalización: lo que sucede en una parte del mundo se conoce rápidamente y tiene efecto sobre las demás partes.

Así el conocimiento del hombre no puede hacerse correctamente si lo aislamos de su contexto de su realidad global. Fue justamente la constatación de que la ciencia occidental opera sus conocimientos por medio de la separación reduccionista que llevó a Morin a proponer su teoría de la complejidad.

FIGURA 2 - Epistemología de la Complejidad

En el segundo enfoque, la complejidad es efectivamente el tejido de acontecimientos, acciones, inter-acciones, retroacciones, determinaciones, acasos, que constituyen nuestro mundo. Pero entonces la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de la con-fusión de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre.

El aspecto de la naturaleza y del hombre y, por consecuencia, el aspecto de cualquier ser, no puede ser explicado por el conocimiento de una de sus partes. El conjunto no puede ser reducido a propiedades de sus partes: el fenómeno más importante es lo que podemos denominar "sistémico", conjunto organizado de

partes diferentes, productor de cualidades que no existirían si las partes estuvieran aisladas unas de las otras.

De una manera general, se necesita estar más atentos al paradigma de la ciencia que guía la actividad docente para que, además de incentivar prácticas educacionales más adecuadas a las necesidades de los aprendices, pueda también disponer para la construcción de una nueva fase en la historia evolutiva humana desde el desarrollo de un pensamiento más reflexivo y sistémico.

Finalmente, llegamos a una determinada experimentación que será objetiva si fuera inter-subjetivamente comprendida y aceptada.

El uso de la nuevas Tecnologías de Comunicación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Este nuevo modo de pensar, asociado al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, presume procesos interactivos, dinámicos, abiertos, donde la libertad de expresión asume una mayor magnitud ya que cualquier individuo, en una producción hiper-textual, puede ser autor y co creador de diferentes páginas en la *Web* a disposición de cualquier interesado.

El ser humano necesita, primordialmente, comunicarse y, la comunicación implica la búsqueda de entendimiento, la comprensión del individuo ante sus semejantes y del mundo a su alrededor.

Los mensajes que circulan a través de la red, pueden o no ser impresos a gusto del individuo; nuevos informes espaciales, temporales y de información están siendo generados. Al mismo tiempo, es una sociedad donde prevalece la existencia, en masa, de poblaciones digitalmente excluidas y que aún poseen una noción de espacio/tiempo diferenciada. Así, la virtualización de una comunidad implica en una "no presencia", una desterritorialización donde los antiguos informes de tiempo y de espacio relacionados al aprendizaje y al desarrollo ya no son más los mismos.

Nuevos informes espaciales y temporales son creados y esto, seguramente, tendrá implicaciones importantes en el área educacional, para lo cual las tecnologías tendrán un importante papel que desempeñar en la apertura y renovación curricular tan necesarias.

El proceso de comunicación puede ser definido, conforme Carniello et. al. (s.d., p. 3), como siendo la fuente (emisora) que transmite informaciones codificadas y recibidas por un medio pasivo, el cual es responsable por difundir las informaciones recibidas, que son entonces decodificadas y aceptadas por el destinatario (receptor) conforme a figura 3.

FIGURA 3- Proceso de paso de información

Fuente: Con base en Carniello et. al., s.d., p.3

Con los recursos tecnológicos, la comunicación entre los individuos se volvió más rápida. La comunicación es la base de sustentación humana, a partir de ahí, el hombre pasó a organizarse en sociedad, viviendo en grupos. En la evolución del hombre, la comunicación contribuyó al desarrollo y perfeccionamiento de la especie, modificando mucho el comportamiento del ser humano a través del compartir las experiencias y el intercambio de informaciones. Cuando nos comunicamos tenemos la intención de romper el aislamiento, o sea, participamos de una realización en común.

Bakhtin que aportó, con sus estudios sobre la Teoría de la Comunicación, formuló un conjunto de ideas y temas fundamentadas en el estudio de las realidades humanas como, el lenguaje y las relaciones entre sujeto y sociedad, enunciando concepciones teoréticas sobre determinados términos como: dialogismo e interacción verbal, incluidos en el uso del idioma (acción humana). De acuerdo con Bakhtin (1992), las actividades humanas, por más variadas que sean, están siempre relacionadas con el uso del idioma. El idioma concreta los enunciados, sean ellos orales o escritos, concretos y únicos.

Bakhtin (1995) afirma que la substancia del idioma no es constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas ni por la enunciación monológica separada, ni por el acto psicofisiológico de su producción, pero por el fenómeno social de la interacción verbal, realizada por medio de la enunciación o de las enunciaciones. La enunciación es el producto de la interacción de dos individuos socialmente organizados y, aun, cuando no haya un interlocutor real, éste puede ser sustituido por el representante medio del grupo social al cual pertenece el locutor. Y, el diálogo, a su vez, constituye una de las formas más importante de la interacción verbal.

Vygotsky ya teorizaba que la función esencial del lenguaje es la comunicación. Para él la verdadera comunicación humana

... presupone una actitud generalizada, que constituye un cursillo avanzado del desarrollo de la palabra. Las formas más elevadas de la comunicación humana son posibles porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada. (VYGOTSKY, 1987, p.5)

La estructura teorética de Vygotsky contribuye, en la creencia del método genético o evolutivo, en la tesis de los procesos psicológicos superiores, que tiene su origen en los procesos sociales y, la tesis de los procesos mentales, pueden ser entendidos mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores.

Postic (2000, p.114) dice que el proceso de interacción tiene una diversificación de modos y articulaciones con el proceso de enseñanza aprendizaje "Los métodos pedagógicos nuevos tienden a crear sanas situaciones que permiten al alumno ocuparse de una actividad, construir su conocimiento y adquirir sanas conductas cognoscitivas y socio-afectivas. Analizar la interacción, es ver los elementos de un sistema en interacción".

Es necesario educar al alumno para que él aprenda a mirar, a oír y a comunicarse, para que sea un individuo activo en el proceso de educación y de comunicación, sea capaz así de pensar, crear y expresarse en diferentes lenguajes y que, juntamente con los docentes y los tutores que les orientan, cambiar informaciones entre ellos, en las diferentes localidades del país, esto implica un desafío para el tutor/profesor donde tiene importancia tanto la capacitación como el diálogo.

El lenguaje permite al hombre concordar con la acción consciente, elemento fundamental en el desarrollo intelecto - cognoscitivo. Educativamente tiene un contexto organizador y sentido de las tareas didácticas que permite el encuentro y las interacciones con los otros, informa el desarrollo de una idea, participa de la construcción de conocimientos, el lenguaje funciona como regulador de las relaciones en doble sentido de acomodación mutua de las expectativas y de las participaciones de los interlocutores y del otro lado el orden o disposición de calidades.

Así, es necesario identificar el tipo de interacción que se desea establecer para construir una producción de conocimiento y proponer hipótesis en un contexto de actividad. Analizar las estrategias del docente para transformar el contenido en interacción y como los alumnos hacen para convertir esas formas de interacciones en contenidos y llegar a una comprensión.

Se sabe que el conocimiento del hombre no resulta de una recepción pasiva de información, sin que se construya y reconstruya mediante un cambio constante entre el individuo, su espacio físico y socio cultural. Es necesario establecer interacciones que provoquen al alumno y éste tenga conciencia de la responsabilidad de su aprendizaje. Para Wenger (1998), la teoría social del aprendizaje debe integrar los componentes necesarios a fin de caracterizar la participación social así como un proceso de aprendizaje y de conocimiento.

En esa perspectiva, una forma simplificada de definir el proceso de comunicación es la construcción de significados a partir del intercambio de infor-

mación generada. Es un proceso no instrumental, más sí una actividad simbólica resultante de la interacción social. Para que haya comunicación son necesarias dos o más personas que tengan entre sí un entendimiento recíproco, un comportamiento intencionalmente producido, mirando compartir una finalidad determinada. Si en ese proceso no se da una interacción, o sea, no hay respuesta a los mensajes, no hay comunicación y sí, transmisión de una información. (FIGURA 4)

El aprendizaje veía la multimedia, también utilizada como de apoyo entre la Institución de enseñanza y el alumno, así como entre el tutor/alumno/Institución es de enorme alcance y reciprocidad en el actual contexto de globalización. Más personas cada vez, descubren diariamente que es placentero participar de debates e intercambiar conocimientos, interactuando con diverso ambientes virtuales, como sala de foro y chats, simultáneamente. Puede considerarse que el ambiente virtual no deja de ser una extensión del hormigón, donde las Instituciones deben buscar construir una comunidad de personas que aprenden.

FIGURA 4 – Ciclo de la comunicación

Fonte: Adaptado de PIMENTA. 1991, p. 26

Es importante que los alumnos y tutores de sala establezcan sincronismo y complicidad, tanto por parte de la Institución de enseñanza comprobando los requisitos necesarios, en cuanto al soporte y orientación debida junto a los alumnos, bien como del cuerpo docente. Delamont (1988, p.89) dice que profesores

y alumnos llegan con posiciones muy distintas y que la situación de los maestros "*se caracteriza por los rasgos peculiares de aislamiento, urgencia y autonomía, los cuales tienen un doble filo: reforzando y debilitando su posición en las negociaciones.(...) Debería compartir perspectivas con sus colegas y obtener su apoyo en el colegio, ellos pueden ofrecerle ayuda práctica para mitigar ciertos problemas*"

El libro impreso es considerado como material didáctico; es una importante herramienta en la relación del proceso enseño-aprendizaje, pues presenta el contenido que el maestro irá a trabajar. Es siempre importante frisar que este material complementar las otras interacciones entre el profesor/alumno/tutor mirando aportar para el desarrollo del mismo. El mismo necesita tener un escrito en forma de diálogo, con un número específico de páginas, y buscará estimular al alumno para la dimensión del auto-aprendizaje, siendo específico para un conjunto de disciplinas del curso que está siendo trabajado.

El escrito en forma de diálogo puede ser entendido cómo una interacción, Barros (1996), siguiendo los preceptos de Bakhtin, enfatizan que el emisor y el receptor no pueden ser considerados como cajas o casas hueras de emisión y recepción de mensajes. Necesitan ser reconocidos como sujetos "plenos" o "rellenados", tanto por calidades y modales, necesarios a sus capacidades comunicativas, cuanto por valores consecuentes de las relaciones con el "extralingüístico" y con la sociedad. Eso hace pensar en la concepción de amigabilidad de Bakhtin, donde el locutor es considerado un ser social. Concebidos como seres sociales, los locutores, son construidos al mismo tiempo por la interacción entre ellos y por las relaciones con el "extralingüístico" y la sociedad.

Barros (1996) con relación a el área de interés de Bakhtin, afirma que la concepción de lenguaje de Bakhtin es dialógica, si la ciencia humana tiene método y bártulos dialógicos, también sus ideas sobre el hombre y la vida son marcadas por el principio dialógico. Para Bakhtin (1992, p.35-36), "*la alteridad define al ser humano, pues "el otro" es indispensable para su concepción: es imposible pensar en el hombre fuera de las relaciones que lo ligan al otro*".

Bakhtin considera el dialogismo como el principio constitutivo del lenguaje y la condición del sentido del discurso. El autor insiste en el hecho de que el discurso no es individual, porque es construido por lo menos entre dos interlocutores que, a su vez, son seres sociales; y también porque se construye como un "diálogo entre discursos", o sea, porque mantiene relaciones con otros discursos.

Barros (1996) aún destaca que, Bakhtin apunta en el discurso dos aspectos: lo que viene del idioma y lo que viene del contexto. Concibe el enunciado como producto de una enunciación o de un contexto histórico, social, cultural, entre otros. Es en ese contexto, que participantes inter-actúan oralmente con sus enunciados de forma concreta y activa. El discurso que resulta de ese proceso es dialógico, pues requiere reacción-respuesta activa de aquél a quien sean destinados los enunciados.

Faraco (apud Barros, 1996, p.122), imbuído en los conceptos de Bakhtin, argumenta que "*el carácter dialógico es el factor unificador de todas las actividades lenguajeras, habiendo también una rica dialógica entre los géneros del discurso*". Considerando esa concepción, es importante recordar la riqueza y la variedad de los géneros del discurso que son infinitas, "*pues la variedad de la actividad humana es inagotable y cada esfera de esa actividad está compuesta de un repertorio de géneros del discurso que va diferenciándose y ampliándose a la medida que la propia esfera se desarrolla y se pone más compleja*" (BAKHTIN, 1992, p.279).

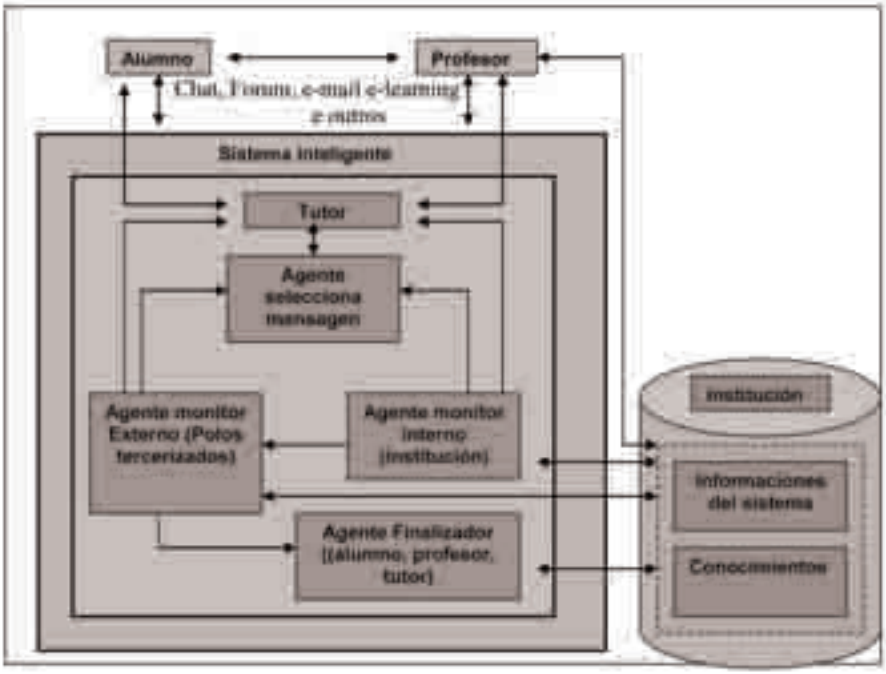
En una dimensión socio-comunicativa, Neder (2001, p.14), argumenta que el texto de cualquier tipo debe tener presente ciertas peculiaridades del acto comunicativo, como por ejemplo:

> *Las intenciones del productor se deben poner claras en el texto. Qué pretende él al producirlo: convencer, impresionar, ¿alarmar, satirizar, informar, pedir, desavenir, suscitar indagaciones con respecto a determinado tema, motivar? Es importante destacar aquí que, generalmente, es llevada en cuenta en la producción textual la función representativa del lenguaje. Eso es, según las autoras arriba citadas, acarrea (lo) pensar la comunicación siempre bajo el enfoque de la información, como algo que se da sin conflicto. Es necesario observar, todavía , que ni siempre el texto presenta esa función y que, por ser el mediador de una relación entre el hablante (escritor) y el oyente (lector) puede dejar translucir la tensión que, a veces, envuelve el texto y el contexto sociocultural y también los interlocutores (NEDER, 2005, P. 191).*

Cuando se busca comunicar o transmitir ideas a otros, sea por el lenguaje verbal o no verbal, se hace buscando alcanzar objetivos, trazas y dirigidos. En la educación a distancia, la peculiaridad del texto, sea él multimedia, imprimido o audiovisual, hace con que las ideas a ser presentadas puedan ser más bien comprendidas por los receptores del texto, recordando que los docentes deben articular los objetivos a ser alcanzados con las nuevas tecnologías educacionales para que definan y concluyan cuál será el lenguaje que mejor irá a transmitir los contenidos programados. Conforme Neder (2005, p.201), "*cualesquiera que sean los textos producidos o seleccionados para un determinado curso de educación a distancia, es imprescindible que ellos sean comprendidos como elementos mediadores del proceso de interacción entre los sujetos de la acción educativa y, por tanto, imprescindibles para el proceso de comunicación*".

Sin embargo puede ocurrir algún tipo de problemas en la comunicación, si la información no es divulgada a contento a los debidos interesados (alumnos, maestros, tutores de apoyo, entre otros), podrán acarrear algunos problemas como los apuntados en el esquema de la figura 5.

FIGURA 5 – Proceso de comunicación.



Fonte: Elaborado pelo autor

Los problemas relacionados en el esquema pueden ser evitados por medio de medidas gerenciales correctivas ejercidas en tiempo hábil, o sea, los actores e interlocutores de los procesos gerenciales deben estar constantemente evaluando el desarrollo de las actividades, por medio de informaciones generadas por los departamentos y o sectores implicados y agilizar rápidamente las acciones correctivas evitando repasar para los clientes internos y externos los errores en el fallo de la información y comunicación.

Otro factor importante es el desarrollo de un plan de acción gerencial dirigido al mantenimiento de la base de datos, busca de nuevas tecnologías, desarrollo de mejoría continuada en los procesos administrativos y académicos, entrenamiento continuado de empleados (cuerpo técnico-administrativo), análisis de riesgo de comunicación informacional, factores éstos, que deben disminuir las incertidumbres y anticipen los problemas, reduciendo el estrés generado en la Institución por la no definición de decisiones y acciones administrativas y académicas.

Paulo Freire (2000) en sus primeros escritos consideró la escuela mucho más de lo que las cuatro paredes de la sala; la concepción de la nueva pedagogía no se reducía a la noción simplista de "clase". En la sociedad del conocimiento de hoy eso es mucho más verdadero ya que el "espacio escolar" es mucho mayor de lo que la escuela. La educación se volvió comunitaria, virtual, multicultural y ecológica y la escuela se extendió para la ciudad y el planeta. Actualmente se piensa, pesquisa y se trabaja en red, sin jerarquías. Abrir la escuela para el mundo, como quería Paulo Freire, es una de las condiciones para su supervivencia con dignidad, en el cambio del siglo XXI. El nuevo espacio escolar es el planeta porque la Tierra se volvió la dirección, para todos. El nuevo paradigma educativo se profundiza en la condición planetaria de la existencia humana. La "planetaridad" es una nueva categoría que fundamenta el paradigma, esto es, la visión utópica de la Tierra como un organismo vivo y en evolución, donde los seres humanos se organizan como una única comunidad, compartiendo la misma morada con otros seres y cosas (GADOTTI, 2005).

La educación es un de los sistemas sociales más importantes, donde el concepto de acción es el elemento central, sin embargo la acción debe ser sustituida por el concepto de comunicación para fundamentar una adecuada teoría de la sociedad.

El estudio de Morin (2001) se enfrenta con el contexto de la educación en la era de la información. El conocimiento tiene un peso diferente de lo que tenía en la era de la industria. Se vive en una época donde la modernidad hace muchas promesas y el trabajo se desmaterializó. Saber hacer hoy, se volvió más cognoscitivo que instrumental. No basta aprender, es importante aprender a aprender y aprender a vivir juntos, además de participar en proyectos comunes. Aprender volvió alcanzar la autonomía; saber cuidarse, de los otros y de las cosas.

No hay dudas de que la educación a distancia se vuelve cada vez más importante, pues atiende una mayor proporción de la población que busca educación y/o actualización profesional. Con la emergencia de un mercado educacional globalizado se emprendieron importantes reformas, principalmente a nivel superior, diversificando, proveedores, tipos de instituciones, perfil de docentes y nuevas ofertas educativas, con un aumento significativo en la demanda y consecuentemente en la entrada a la enseñanza superior. Sin embargo ¿cómo la educación a distancia atiende las exigencias de la educación en comprometerse con los procesos de liberación del hombre en dirección a una sociedad más justa, solidaria e igualitaria?

Los programas de enseñanza a distancia vienen desarrollando un papel social, ayudando a disminuir el elitismo educacional vigente en muchos países y a corregir algunos de los fallos del sistema tradicional de enseñanza como consecuencia de los constantes cambios sociales y tecnológicos, principalmente, en la

perspectiva de la sociedad brasileña, cuando la educación pasa por una crisis de identidad. El proceso de educar en este nuevo siglo es una actividad compleja; el conocimiento jamás podrá ser encarado como algo completamente finalizado, y sí como algo que está en plena y constante construcción. El desafío está en adaptarse constantemente a las exigencias de la humanidad, con el objetivo de desarrollar la creatividad y el potencial innovador.

A EAD es vista como una importante estrategia para alcanzar las metas del programa de "Educación para Todos", no sólo en lo que se refiere a la educación fundamental para adultos, sino también, como instrumento de educación preventiva, como forma de entrenamiento a los maestros y otros profesionales, y también como un medio para alcanzar a los excluidos.

Gran parte de la crítica a esa modalidad de enseñanza, se encuentra en la afirmación de que las políticas privilegian los recursos en detrimento del proceso; la interacción tecnológica, en detrimento de la interacción pedagógica/académica.

Pero a EAD puede encontrar justificativos aún más contundentes, apoyados en razones sociales específicas: Los sistemas de enseñanza a distancia convienen particularmente a aquellos que, por diferentes razones, no pueden frecuentar un fundamental establecimiento de enseñanza secundaria o curso superior regular. Son jóvenes en edad escolar, que viven en regiones distantes en las cuales es imposible el acceso a cursos presenciales.

Caracterizar a EAD como instrumento a servicios de los imposibilitados de acceso a la enseñanza regular parece ser una práctica más usada, principalmente cuando la discusión parte del Estado. Desde ese mismo punto de vista, una justificativa para esa modalidad de enseñanza aparece no solamente con relación a las dificultades de acceso resultantes de la interacción entre oferta y demanda, pero también con relación a la cuestión coste-beneficio. Como afirma Vianney (2001, p. 77), los beneficios en reducción de costos indirectos para los alumnos y para la institución son claros en la EAD. Se eliminan costos adicionales de transporte, vivienda y alimentación para los alumnos.

Sin embargo para la utilización de la EAD como instrumento de desarrollo de las políticas públicas, constituye un punto aún no totalmente afirmado. El perfil de la población que no tiene acceso a la computadora y la población que emplea las nuevas tecnologías como herramienta de apoyo a la instrucción, unas veces para la aclaración de dudas, otras, para participar de ambientes asíncronos.

En Brasil, la cultura del uso de la computadora, por ejemplo, tiene su crecimiento limitado por las condiciones socioeconómicas en que vive la mayor parte de la población. Por lo tanto, hablar en EAD, principalmente las que propician situaciones interactivas de aprendizaje, requieren el conocimiento de la realidad en la cual se pretende actuar.

Sin embargo, no se puede decir que la inversión en ampliación de oferta no perjudica la calidad, aunque la visión social del tema parece legítima y auto-justificable. Autores como Luckesi (2001), por ejemplo, ven a EAD como un importante instrumento para la formación de una sociedad crítica, culta y civilizada. Aún cuando este autor no mencione la cuestión de la calidad, la EAD se vuelve un elemento decisivo en la educación general, entendida cómo proceso social.

La educación a distancia, en todo el mundo, tiene una posición estratégica para satisfacer las amplias y diversas necesidades de cualificación profesional, colocadas en un escenario social creciente. Puede ser vista como una opción de respuesta relevante a las exigencias sociales y pedagógicas de la educación, especialmente por contar con el apoyo de los avances de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Censurada por algunos, incomprendida por otros, viene conquistando adhesiones entre los educadores y cumpliendo su tarea: ampliar las oportunidades de formación en un país de dimensiones continentales e innúmeras ó innumerables necesidades de cualificación profesional, abierta y continuada, vista como alternativa para aquéllos que buscan acceso a la educación.

A pesar de que existan programas de educación a distancia dirigidos principalmente a conseguir la reducción de costos en la educación, otros se muestran comprometidos con la calidad. Por esto al criticar programas de educación a distancia, es necesario considerar su complejidad y la diversidad de propuestas, pues muchas de ellas están respaldadas en principios y valores compartidos en la educación como un todo: la democratización del saber, la calidad de la enseñanza, la ampliación de oportunidades de formación gratuita y acceso a la formación superior pública y privada. Es en este sentido que muchos profesionales se encuentran enganchados con las políticas de educación a distancia en sus instituciones, como forma de posibilitar el acceso de un grande contingente de personas que están imposibilitadas de participar de cursos presenciales, sea en países en desarrollo o en países grandes, de numerosa población.

En la perspectiva de Adorno (1995) la educación debe servir para emancipar al mundo, sacar al hombre de la heteronomia, o sea, el poder que se da a algunos individuos, y/o pretenden tener, de determinar cómo los otros deben portarse, imponiendo su voluntad, teleguiando, produciendo oprimidos y comandados, y conducirlos a la autonomía, siendo éste el poder que tiene el hombre de decidir qué escoger, determinando sus intereses, auto-conduciéndose.

Y, para actuar como ciudadano más consciente, necesita estar habilitado, capacitado, dispuesto a enfrentar y a buscar el conocimiento, éste es el retrato de una sociedad globalizada, capitalista e informatizada, que no deja de producir informaciones. De acuerdo con Belloni (2008, p.39) "*exigiendo un trabajador multi-competente, multi-calificado, capaz de administrar situaciones de grupo, de adaptarse a situaciones nuevas, siempre pronto para aprender*".

Para los países en desarrollo como Brasil, Belloni (2001) dice que las posibilidades de cambio, en el sentido de democratización del acceso a los medios técnicos disponibles en la sociedad y de la disminución de las desigualdades sociales, se sitúan en el nivel de las elecciones políticas de la sociedad, o sea, de la capacidad de la escuela y de los ciudadanos de crear y actuar consecuentemente en una concepción de los procesos de educación y comunicación como medios de emancipación y no sólo de dominación y exclusión.

La mayor importancia está en la capacidad de crítica de la realidad educacional y del sistema, tener una actitud reflexiva, fundamentada en la participación. Habermas (1984) percibió que el conocimiento es definido necesariamente por los enseres de la experiencia y de los conceptos que el ciudadano adquiere socialmente. La teoría crítica de una sociedad sería buscar la autonomía por medio de la razón, correlacionando la armonía consensual de intereses y acabar con la coerción, injusticia y la pobreza en favor de una administración racional de justicia.

Los conceptos básicos de la teoría de Habermas son adecuados en lo que se refiere a una teoría crítica de la opinión pública, con base en un programa de averiguación que analiza los procesos concretos de la formación de la opinión personal en un contexto de interacciones entre el sistema y la manera de vivir de cada grupo. Para desarrollar una noción de espacio público debe integrar la política, el sistema y la opinión de los ciudadanos.

Cuando se piensa en una sociedad más, crítica, pautada en la libertad e igualdad, inmediatamente debe relacionarse con las políticas públicas y en la formación de los profesionales que disponen para los ciudadanos, contra el individualismo.

Ésta no es una tarea fácil, trabajar una nueva cultura de comprensión del mundo, de la sociedad y del individuo, desde el punto de vista de la igualdad de derechos, contra prácticas discriminatorias, prejuiciosas, de privilegios, de dominación y de desigualdad; se vuelve una gran responsabilidad para el educador. De esta forma, esa formación debe ser permanente, habilitando para el ejercicio de la actividad pedagógica en sus múltiples especificidades, desde la tarea docente, como las tareas administrativas y pedagógicas.

La situación socio-económica-cultural de Brasil, marcada por las desigualdades sociales, contrasta con los cambios tecnológicos y las exigencias de calificación en el mundo del trabajo. Frente al aumento de usuarios de medios de comunicación crece, paradójicamente, el número de analfabetos, se acentúa la "desigualdad" entre los que tienen formación muy especializada y los que se encuentran cada vez más descalificados para atender a las exigencias de la sociedad actual.

Para esto, el trabajo docente necesita estar fundamentado en bases teóricas capaces de dar respuestas más competentes a las actuales demandas que, a su vez, piden una reforma del pensamiento humano en el sentido de potenciar una manera de raciocinar más dialéctica y comprometida con las múltiplas realidades existentes, como nos señaliza Moran, Masetto, Behrens, (2009, p.32).

Cada docente puede encontrar su forma más adecuada de integrar las varias tecnologías y los muchos procedimientos metodológicos. Pero también es importante el que amplíe, que aprenda a dominar las formas de comunicación interpersonal/grupal y las de comunicación audiovisual/telemática.

Cree también que la práctica docente necesita estar más adecuada al proceso evolutivo de la ciencia, cuyas raíces se encuentran plantadas, entre otras, en las teorías biológicas más recientes, en la teoría de la complejidad, en los criterios consecuentes de la propia física cuántica y en sus implicaciones en la filosofía de la ciencia y en la educación, teorías éstas que revelan la importancia del pensamiento sistémico, complejo y dialógico. Lo importante sería, entonces, captar lo que es más relevante de cada una de esas teorías y, a partir de esos nuevos referenciales, construir una práctica pedagógica más adecuada a la evolución del mundo y de la vida.

Para eso, es necesario desarrollar un nuevo perfil de gestores y de los colaboradores en las organizaciones. Son necesarios modelos de aprendizaje que refuercen y desarrollen actitudes, posturas y habilidades, y no sólo el conocimiento técnico. Procurar oportunidades de aprendizaje permanente, que den soporte a la organización; alcanzar los objetivos cruciales del negocio, será fundamental para la competitividad empresarial de cualquier organización.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

La EAD, como práctica educativa debe considerar esta realidad y comprometerse con los procesos de liberación del hombre en dirección a una sociedad más justa, solidaria e igualitaria. Mientras, la práctica mediatizada, debe hacer recurso a la tecnología, entendida como un proceso lógico de planificación que se una organización de apoyo institucional y una mediación pedagógica que garanticen las condiciones necesarias para hacer efectivo el acto educativo.

Se ha visto en esta discusión, la importancia que las tecnologías de la información son para el contexto de la educación del presente y el futuro. El apropiado utilizar y debido a que estas herramientas, utilizando metodologías apropiadas a los tipos de cursos y mediación ofrecidos en función de la situación existente sistémico es una necesidad fundamental de panorama de la educación actual. No obstante, sin embargo, no basta con sólo utilizar las TIC existentes, sino que interactúan con estas tecnologías, así como con otros agentes que componen este entorno complejo, pero al mismo tiempo. El ser humano, es decir, las personas, así como profesores y otros interlocutores es que realmente marcar la diferencia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 1995AVALOS, B. Education for the poor: quality or relevance? British Journal of Sociology of Education, London, 1992.

BAKHTIN. Mikhail Mikhailovich. *Os gêneros do discurso.* In: BAKHTIN. M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Língua, fala e enunciação*. In: BAKHTIN. M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARRETO, Margarida M. S. *Uma jornada de humilhações.* Disseratação (mestrado em Psicologia Social) PUC; São Paulo, 2000.

BARRETO, R.G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-12001, 2004.

BARROS. G. L. P de. (1996). *Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso*. In: FARACO. C. A; TEZZA. C; CASTRO. G de. (Orgs). Diálogos com Bakhtin. Paraná: UFPR, 1996.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CASTELLS, M, The Rise of the Network Society. Volume I. The Information Age: Economy, society and culture., Oxford, Blackwell Publishers, 1996.

CARNIELLO, Adriana, CARNIELLO, Andreia, RIGUETTO, Vanessa Lia, CARDOSO, Virginia Mara. CMC – C*omunicação mediada por computador*. Disciplina de Tópicos em Engenharia de Computação V (Tecnologias para Ambientes Colaborativos de Ensino) do Programa de Pós Graduação da FEEC-UNICAMP, s.d.

DELAMONT, Sara. *La interaccion Didactica.* Madrid: Editorial Cincel, 1988

DEMO, Pedro. *Questões para a teleducação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Instrucionismo e a nova mídia.* IN: SILVA (org.). Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. *Complexidade e aprendizagem: dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável*. São Paulo: Fundação Petropolis, 2005.

GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa, 2004.

GOLDMANN, Lucien. *Criação cultural na sociedade contemporânea*. São Paulo: DIFEL, 1968.

GUEVARA, José de Hoyos Guevara & DIB, Vitória Catarina 2008. *Da sociedade da Informação à sociedade do conhecimento*. IN GUEVARA & ROSINI (org.) Tecnologias emergentes: Organizações e Educação. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública:* investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Democratização da Educação: ensino a distancia como alternativa.* IN: LOBONETO, F. J. da S (org.). Educação a distancia: referencia e trajetórias. Brasília: Plano editoral, 2001.

MATURANA, Humberto. *As árvores do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____. Ontologia da realidade. Belo horizonte: Editora da UFMG, 1999.

MOORE, Michael G. & KEARSLEY G. Edu*cação a distância: uma visão integrada.* São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Maria Cândida. *Tecendo a rede, mas com que paradigma?* Artigo apresentado no Encontro Internacional de Educação para a Paz, "The Future of our Children", realizado na Universidade de Genebra, em setembro de 2000.

_____. *Educação à distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. IN: MORAES, PESCE, BRUNO*. Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online. São Paulo: RG Editores, 2008.

_____. *O Paradigma educacional emergente.* Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. *Mudanças na comunicação pessoal.* São Paulo; Paulinas 1998.

_____. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.* Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. *Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. Artigo publicado em 2003 no site http*<<www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em 23 de setembro de 2009.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógicas.* Campinas, SP: Papirus, 2009.

MORIN, Edgar.; MOIGNE, J. L. *A inteligencia da complexidade.* São Paulo: Petrópolis, 2000a.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento Complexo.* Lisboa: Instituto Piaget, 1991, 1995.

_____. *Epistemologia da complexidade.* Mira-Sintra-Portugal: Publicações Europa América, 1983.

_____. *Ciência com consciencia.* 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil 2000b.

_____. *Para sair do século XX.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

_____. *O Método II – A vida da vida.* Portugal. Publicações Europa-América, 1999.

_____. *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Barcelona: Seix Barral, 2001.

NEDER, M. L. C. *Educação e Comunicação em Educação a Distância.* Curitiba: UFPR, 2001.

_____. *A educação a distância e a formação de professores: Possibilidades de mudança paradigmática.* In: PRETI, Oresti (Org.). Educação a Distância: Sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

NUPROM, Universidade do Estado do Amazona. Didática. Manaus: UEA, 2007. Disponível em http://www.scrib.com/doc/3488327/Licenciatura-em-Matemática-Didática . Acesso em 20 maio de 2010.

PEREZ, Francisco Gutiérrez; CASTILLO, Daniel Prieto. *La mediación pedagógica.* Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PIAGET, Jean. A epistemología Genética. Piaget. Coleção: Os Pensadores. 2 ed. São Paulo Abril Cultural, 1983.

_____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIMENTA, Maria Alzira. *Comunicação Empresarial.* Campinas, Editora Alínea, 1991.

POSTIC, M. *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2000.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.

ROSINI, Alessandro; RIBEIRO, Adilaurinda; SANTOS, Margaret; SOUZA, Vanessa de. *Alguma diretrizes para o ensino e aprendizagem em relação à qualidade na modalidade a distancia*. Artigo de abril de 2008. Acesso www.abed.org.br/congresso2008/tc/427200852703PM.pdf

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciencias.* 4 ed. Porto: Afrontamento, 1990.

VIANNEY João. Universidade virtual: a virtualização dos serviços académicos no ensino presencial e a criação de um novo conceito para o ensino superior a distancia. IN: DURNIHAM, E. R e SAMPAIO H. O ensino superior em transformação. São Paulo, Nupes/USP, 2001.

VYGOTSKI, Laurent S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1987, 1994.

_____. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identify*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GESTÃO DA QUALIDADE EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O DESENHO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS INOVADORES

Rita de Cássia Borges de Magalhães Amaral
Professora da Fundação Getúlio Vargas e da Faculdade Internacional Signorelli.
Assessora de Projetos Educacionais das Faculdades São José

RESUMO

Esse artigo, partindo da concepção de Gestão da Qualidade em Educação a Distância, objetiva apresentar a experiência vivenciada em programas de EaD, no que se refere a produção de materiais didáticos veiculados nos conteúdos educacionais, a partir do desenho pedagógico instituído e de estratégias dialógicas inovadoras para o alcance dos objetivos educacionais na condução de uma efetiva aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Educação a distância. Estratégias dialógicas. Gestão da qualidade. Material didático.

RESUMEN

Este artículo, basado en el concepto de Gestión de la Calidad en Educación a Distancia, tiene como objetivo presentar sus experiencias en los programas de educación a distancia, en cuanto a la producción de materiales de enseñanza impartida en los contenidos educativos, el diseño instruccional del conjunto de estrategias y dialógica innovadoras para alcanzar los objetivos educativos en la realización de un aprendizaje efectivo del estudiante.

Palabras-clave: Estrategias dialógicas. Gestión de la Calidad, La educación a distancia. Materiales didácticos.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, quando pensamos em inovação na educação e, principalmente, nos modelos pedagógicos na educação mediada pelas novas tecnologias, temos a discussão sobre a inovação como objeto privilegiado nos posicionamentos teóricos e nas estratégias desenvolvidas pelas perspectivas da tecnologia educacional.

A educação a distância se traduz como experiência inovadora, demarcada e caracterizada pela ruptura com o estilo didático habitual dos materiais didáticos e o protagonismo que identifica os processos de gestação e desenvolvimento de uma prática inovadora.

Percebe-se que uma prática inovadora só pode ser entendida no contexto da história dos sujeitos, dos grupos ou das instituições que a realizam, isto é, se analisada como parte do conjunto de práticas que desenvolve no processo da aprendizagem do aluno. Por outro lado, nos processos de educação a distância, que incluem a inovação na produção de material didático e nas formas de veiculação desse material para efetivar a aprendizagem do aluno e no papel docente, este como protagonista, no sentido de autor do material e aquele que mediará à construção do conhecimento pelo aluno, constituem-se em personagens principais da ação e participam de seus momentos mais significativos em práticas de educação a distância.

Para desenvolver essa modalidade de educação, se faz necessário um sistema de gestão que permita trabalhar as práticas pedagógicas na construção de conteúdos educacionais alicerçados na qualidade de um bom material didático veiculado nas mídias, utilizando-se das novas tecnologias de comunicação e informação, de modo a dirigir o foco para a aprendizagem e a construção do conhecimento. A construção de tal sistema é um dos grandes desafios da EaD. (AMARAL; ANNUNZIATA; MELLO, 2011)]

A construção desse sistema de gestão pedagógica de qualidade nos programas de Educação a Distância é um conceito de operacionalidade complexa, podendo assumir diversos significados, dependendo do modelo instituído em cada programa. Quando nos referimos a gestão da qualidade em EaD, relacionamos essa concepção a uma perspectiva estratégica, com foco nos resultados do processo de aprendizagem e a formação do aluno e na visão deste. A qualidade aqui preconizada deve ser vista como um critério educacional e projeta para atender a voz do aluno nesse processo.

A opção por um desenho pedagógico inovador nos programas de educação a distância, a partir de estratégias dialógicas mais adequadas para o material didático, bem como o modo como se deve gerenciar todo o processo de modo eficaz, já representa a ideia da inovação no planejamento e desenvolvimento do material didático.

Observa-se que o material didático e a linguagem (a partir das mídias veiculadas) aparecem intrinsecamente ligados aos objetivos educacionais mais amplos, às competências a serem atingidas com um curso ou programa, com o desenho instrucional que se opta, com as condições e recursos institucionais, com o perfil do público-alvo, com os sistemas complementares de aprendizagem com que se pode contar. Portanto, por todos esses fatores, não há receita única de material didático e nem de gestão de sua produção. (IBID, 2011)

É importante destacar que, na caracterização de um sistema de qualidade em programas de EaD, deve ser instituída uma norma que estabelecerá a importância da identificação dos processos-chave, no caso o desenho pedagógico do programa, bem como a interação entre eles, o que permitirá definir as fronteiras e o escopo do sistema proposto, que deve estar alinhado às estratégias da instituição promotora do programa. Além disso, é necessário dimensionar os recursos para a implementação do sistema, sua forma de controle e de melhoria contínua.

Nesse sentido, a engenharia de qualidade pode ser vista, em processos de EaD, como um conjunto de atividades operacionais, gerenciais e de engenharia que uma instituição, no caso a educacional, utiliza para garantir que as características de qualidade de um produto estejam no nível nominal ou requerido. (MONTGOMERY, 1996)

Na produção e desenvolvimento de materiais didáticos para EaD, a engenharia de qualidade deve ser traduzida como um dos princípios que norteará a produção, que é o gerenciamento com base em fatos e dados da qualidade instituídos para melhoria contínua do material. O que se pode dizer a respeito de material didático, linguagem, das mídias integradas e da gestão de sua produção são indicações de possibilidades e de recursos e experiências já existentes a que se podem recorrer para inspirar um trabalho que se inicia como projeto pedagógico, mas que estará, mesmo depois de implantado, em permanente reelaboração, para a garantia da qualidade. (AMARAL e ROSINI, 2009)

2 Sistemas de gestão da qualidade em programas de educação a distância

A educação a distância contribui para a inovação na educação superior por incorporar o uso das novas tecnologias da informação e comunicação a diversos processos de ensino e de gestão e também é entendida como a aplicação de um

conjunto de métodos, técnicas e recursos, postos à disposição de alunos para que, em regime de autoaprendizagem, possam adquirir conhecimentos ou qualificações de diferentes níveis, desde que seja provida a metodologias e estratégias didáticas associadas a uma determinada aprendizagem.

Para um bom modelo de gestão da qualidade na modalidade de ensino a distância, se faz necessário, antes de mais nada, partir do princípio básico dos elementos estratégicos, bem, como ter um objetivo e missão clara de o que essa instituição de ensino se pressupõe a realizar na prestação de seus préstimos e serviços educacionais para com a sociedade local, regional e até mesmo global.

Um sistema de gestão de qualidade em EaD é um conjunto de atividades coordenadas, empregadas para administrar e controlar um programa de EaD em uma instituição de ensino ou universidade corporativa, com bases políticas e diretrizes estabelecidas para o alcance dos objetivos determinados no planejamento estratégico. A implantação de um sistema de gestão da qualidade em EaD deve ser uma decisão estratégica das instituições que pretendem oferecer esse tipo de modalidade de ensino.

Em sistemas de EaD, é exigida uma gestão eficiente para que os resultados educacionais sejam plenamente alcançados. Considerando que as etapas, tais como a definição dos objetivos educacionais, as competências a ser atingidas, o desenho pedagógico do programa, os sistemas de apoio à aprendizagem, as mídias a serem utilizadas, o sistema de avaliação, os procedimentos acadêmicos e o sistema de funcionamento como um todo, sendo todo um arcabouço fundamental tanto na definição quanto no estabelecimento de estratégias para que se possa assegurar um sistema efetivamente funcionando conforme o projeto instituído. (CASTRO e AMARAL, 2006)

Nos programas de EaD e com foco na garantia de um sistema de qualidade, é imprescindível uma gestão dos processos que deve seguir algumas etapas tais como identificar os processos macro e os principais, determinar as sequências e interações entre as diversas etapas, descrevê-los, definir critérios e métodos de operação e controle, estabelecer os recursos necessários, assegurar o monitoramento, a mediação e a análise para que se implemente ações no atingimento de resultados de melhoria contínua.

Em se tratando de EaD, podemos definir como processos macro o processo pedagógico, o administrativo e o de apoio. Na presente discussão, optou-se por selecionar o processo pedagógico, no que se refere ao material didático, e relacioná-lo como um dos processos pedagógicos em EaD que agregam valor para o pleno resultado do programa na aprendizagem do aluno.

3. O desenho pedagógico em programas de educação a distância

O desenho pedagógico se consubstancia como uma ação pedagógica em mídias utilizadas como mediadora da aprendizagem, possibilitando que as ferramentas possam ser utilizadas, de forma articulada, em ambientes de aprendizagem, de modo a dar aos alunos as condições para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, em relação ao desenho pedagógico na constituição do material didático, concebemos três considerações relacionadas a ele e que são fundamentais a partir dessa concepção, tais como:

– uma boa qualidade que vem da autoria;
– a boa relação como elemento pedagógico, que deve ser feita pelo professor tutor;
– o bom aproveitamento a ser feito pelo aluno.

Considerando o processo de planejamento de cursos na modalidade à distância e tendo como pressuposto a definição do desenho pedagógico, pode-se caracterizar em três diferentes etapas ou níveis hierárquicos para que se possa efetivar a produção e desenvolvimento do material, a saber:

- O primeiro nível define a concepção e pressupostos fundamentais de estruturação logística e pedagógica do curso;
- o segundo, refere-se à abordagem pedagógica do material a ser utilizado pelos alunos;
- e o terceiro, diz respeito à avaliação da aprendizagem do aluno, aspectos de suma importância nos processos de ensino-aprendizagem.

Litto (2010) destaca os aspectos pedagógicos e andragógicos da EaD e sinaliza que:

> Certamente, o principal determinante do sucesso de um curso a distância é o seu design pedagógico, isto é, aquilo que está programado para que o aluno possa interagir com a matéria do curso e como essas atividades se relacionam com os resultados esperados por quem planejou o curso. A estratégia pedagógica mais conceituada hoje é o construtivismo, que considera a aprendizagem um processo pessoal, ou grupal, visando construir novo conhecimento; apresenta melhor resultado quando o aprendiz está engajado na compreensão de um fenômeno pela busca de soluções de determinados problemas com base em reflexões críticas do que foi apurado. (Pag.54)

A educação à distância, coerente com uma visão de produção de conhecimento em fluxo, deve utilizar recursos multimidiáticos que conferem uma al-

ternativa positiva ao processo educativo que se expressa por meio do material didático produzido pelos professores autores. (CARLINI e TARCIA, 2010)

A opção pelas mídias que proporcionarão a interação entre aluno, conteúdo, tutores e colegas é definida no desenho pedagógico de um curso, que, por sua vez, é constituído em razão da abordagem de educação a distância a partir da qual foi proposto.

Nesse processo, e conforme preconizado pela autora, o desenho pedagógico permite uma maior previsão do processo, sem, contudo, fechar possibilidades de inovação coerentes com os objetivos pedagógicos estabelecidos. (Ibid, 2010)

Percebe-se que os projetos de cursos de EaD devem ser planejados a partir da concepção do desenho pedagógico, de modo a fornecer elementos construtores de inovação e definidos nos objetivos previamente estabelecidos.

A partir da organização didática e das relações que se instituem entre as ferramentas, as funcionalidades e os objetivos pedagógicos será possível a construção de um todo sistêmico e articulado em suas partes, de modo a se configurar em situações diferenciadas de aprendizagem.

Com esse pressuposto, podemos entender que quando nos referimos à prática pedagógica na EaD, nos reportamos à sistematização das ações do professor (conteudista) e dos alunos, bem como a ação da tutoria na construção e qualidade do conhecimento no processo de aprendizagem e a definição do desenho pedagógico é de suma importância nesse processo.

Conforme os referênciais de qualidade do MEC;

> A construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos. Outro aspecto relevante é a garantia do material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. (MEC, 2007)

Os desafios da concepção de cursos à distância e seus materiais didáticos são complexos e não podem ser minimizados. Os meios são agentes ativos dos processos de construção e representação da realidade.

No entanto, como organizar o conteúdo? Qual a abordagem mais apropriada à unidade que você estará elaborando? Como tornar as informações mais didáticas e interativas?

Uma das estratégias na produção de bons materiais didáticos é dar unidade e integridade ao conteúdo que será produzido. Para isso, deve-se mapear o conteúdo, esboçando-o de forma que se perceba uma unidade, sem necessariamente apresentar uma linearidade.

Para isso, ao mapear o conteúdo por exemplo, de uma aula:

Devem-se incluir cada um dos assuntos principais exigidos pelo tema da aula; deixar de fora qualquer assunto que sugira um tema diferente; dividir cada assunto principal em subitens que pertençam a ele; certificar-se que todos os assuntos principais sejam aproximadamente da mesma importância; de que todos os subitens sejam aproximadamente da mesma importância; de que todos os assuntos e subitens estejam na ordem certa; assegurar-se de que não vai fugir do conteúdo central do tema, durante o processo de definição das linhas gerais da aula; imaginar antecipadamente as dúvidas que os alunos poderão ter e respondê-las.

Se durante o processo de elaboração, certas mudanças se tornarem necessárias, o autor deve se sentir a vontade para fazê-las, mesmo que com isso tenha de revisar os seus objetivos.

A seguir, apresento um exemplo de mapeamento de conteúdo. Esse modelo poderá ser elaborado a partir de um programa chamado Cmaps Tools – IHMC, que se encontra à disposição para *download* no *site* http://cmap.ihmc.us/.

Tema da aula: Elaboração de material didático para EaD

Fonte: Guia de elaboração de material didático – Faculdade Internacional Signorelli.

Partindo desse preceito, o maior desafio na organização e desenvolvimento de materiais didáticos para programas de EaD é a criação de um material que deve ter uma linguagem dialógica entre outros atributos e que estes propiciem ao aluno uma pró-atividade em seu processo de estudo, criando autonomia e responsabilidade pelo seu próprio aprendizado.

4. Estratégias dialógicas na construção de materiais didáticos inovadores

O desenho que propicia uma nova relação pedagógica entre professor e aluno e a demanda por educação permanente apontam para a crescente utilização da educação a distância. E nessa forma de ensinar, mediada por novas tecnologias, novos modelos de gestão se fazem necessários, não apenas porque muitos ainda não têm acesso às mais recentes tecnologias, mas também porque para cada situação de aprendizagem é preciso definir as soluções mais pertinentes.

No que diz respeito aos aspectos de conteúdo, objetivando uma prática pedagógica eficaz em EaD, entendemos que materiais didáticos, conteúdos educacionais e outros elementos, especialmente, utilizados com a finalidade de apropriação do conhecimento são concernentes ao tipo de conteúdo que se pretende trabalhar (conceitual, fatual, atitudinal, procedimental) de acordo com uma das classificações aceitas na educação. (AMARAL e ROSINI, 2009)

Conforme as Diretrizes do MEC na formulação dos materiais didáticos, os objetivos de aprendizagem devem estar claramente definidos, de modo a facilitar a construção de conteúdos disciplinares organizados em blocos temáticos quer sejam módulos, aulas ou unidades de ensino, conforme o planejamento adotado. Independentemente da denominação ou classificação adotada, a contextualização, a significação de conceitos, conhecimentos, atitudes, habilidades e valores devem permitir que a avaliação da aprendizagem esteja associada diretamente aos objetivos que fundamentaram a produção do material didático. (MEC, 2010)

É importante, ainda, que sejam definidos os objetivos e a eles estejam articulados os processos de avaliação da aprendizagem. Se, por um lado, os conteúdos apresentados devem pressupor sua contextualização e as estratégias de ensino adotadas, por outro, os conteúdos avaliados devem estar associados aos objetivos de aprendizagem, definidos de forma clara e precisa no início de cada etapa, unidade ou módulo.

A elaboração de material didático deve fundamentar-se em uma visão de matriz gerativa, que permita a coautoria e promova a interação, ou seja, partir de uma estrutura genérica que vá possibilitando a criação de novos módulos, visando aos interesses e singularidades regionais. (BELINTANE, 2002).

Embora os autores possam ser incentivados a desenvolver um estilo pessoal de redação na EaD, é importante que os materiais didáticos de estudo, sejam redigidos em um tom de conversação, preferencialmente a um tom literário ou erudito. Significa usar a primeira pessoa, em vez de a terceira, e empregar um vocabulário tão simples quanto permitir o tema e o nível do aluno. (MIL & PIMENTEL, 2010)

Densidade da informação

Uma conversação que deve tornar possível uma compreensão imediata. Isso será possível se você partir do conhecido para o desconhecido e introduzir novos conceitos e palavras cuidadosamente.

Uma conversação didática significa interatividade entre os alunos e professor, e entre os alunos e o texto. Portanto, é de suma importância que o a aula seja estimulante e leve à reflexão, adicionando questões e atividades para pensar e fazer.

Nesse sentido, a dialogicidade dos materiais didáticos deve estar no cerne das produções das equipes de desenvolvimento em EaD e esses materiais escritos com base dialógica devem conduzir o aluno em percursos e caminhos midiáticos na busca pela construção do seu conhecimento de forma colaborativa. Ao escrever o material didático para EaD, o autor estabelece um canal de interlocução com os alunos. Os responsáveis pela gestão da aprendizagem potencializam essa interlocução por meio de uma arquitetura de distribuição dos conteúdos e dos dispositivos de gestão pedagógica e de comunicação.

Em programas de educação a distância que desenvolvem convergências de mídias, seja ela impressa ou virtual, a narrativa, enquanto conversação, manifesta-se tanto na preparação do material didático quanto nas relações entre os envolvidos. O autor analisa os alunos como seus interlocutores, dirigindo-lhes a expressão e, na medida em que concebe uma percepção do contemporâneo, a palavra proferida pelos sujeitos do processo na interação, edificada na intervenção na realidade, conduzirá a transformação e ao entendimento da visão da sociedade enquanto relação mediadora.

Diante de tais percepções, considera-se que com a estratégia dialógica estabelecida por meio nos materiais didáticos, a figura do aluno ganha outra dimensão, pois vai além de aprendiz, transformando-se em sujeito reflexivo, ativo e juiz da ação. (FIORENTINI, 2003)

Afinal o que se deve considerar tanto na elaboração quanto no desenvolvimento de materiais didáticos é que propiciem uma efetiva aprendizagem. Nesse processo, a decisão de assumir a perspectiva dialógica e emancipatória interfere sobre o quê, o porquê, o como, o quando, com que meios, com que documentos textuais e tal iniciativa cabe a cada um, como professor e membro de uma equipe de desenvolvimento, no desenvolvimento do seu trabalho educativo. (Ibid, 2010)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa abordagem foi assinalada a importância de um sistema de gestão da qualidade na produção de materiais didáticos inovadores e como esses são aportes para uma aprendizagem significativa para o aluno que estuda na modalidade de educação a distância.

Nesse sentido, as equipes de desenvolvimento dos programas de EaD e de produção de materiais didáticos, assim como o professor autor, estão buscando a dialogicidade na escrita dos materiais didáticos, sejam eles impressos ou virtuais, uma base dialógica que deve conduzir o aluno em percursos e caminhos midiáticos na busca pela construção do seu conhecimento de forma colaborativa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R.C.B; MELLO, M; AMARAL, M.C; ANNUNZIATA, L.N. A gestão das práticas pedagógicas na EaD: construção do material didático, mídias integradas e conteúdos educacionais, como elementos centrais de apoio ao aluno. *Signorelli- Revista Científica Internacional em EaD*- v. 2, n.2. RJ: Publit, 2011.

AMARAL, R.C.B & ROSINI, A. Concepções de interatividade e tecnologia no processo de tutoria em programas de educação a distância: paradigmas na construção do conhecimento. *Revista Científica Intersaberes*. PR: Facinter, v 1 – n.. 1 – SET 2009.

BELINTANE, C. Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.177-193, novembro, 2002.

CARLINI, A.L; TARCIA, R.M.L. *20% a distância e agora*? Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação à distância no ensino presencial. SP: Pearson Education do Brasil, 2010.

CASTRO, L.V; AMARAL, R.C.B.M. A construção de um modelo de gestão do programa de educação a distância da Unisuam: A experiência com os cursos de Gestão Educacional e Psicopedagogia Institucional. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, v.11, n.22 (Ago.-2006).

LITTO, F.M. *Aprendizagem a distância*. SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, p.54, 2010.

MILL, D; PIMENTEL, N. *Educação a distância*. Desafios contemporâneos. São Carlos-SP: Edufscar, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referências para elaboração de material didático para EaD no Ensino Profissional e Tecnológico. 2007. Disponível*: http://mecsrv04.mec.gov.br/encontro/materiais/distancia/2.2_referenciais_material_didatico.pdf> . Acesso em 10 abril 2010.

MONTGOMERY, D.C. *Introduction to statistical quality control*. 3ª. Ed. Nova York: Wiley, 1996.

FIORENTINI, L.M.R.; MORAES, R.A. *Linguagens e interatividade na educação a distância*. RJ: DP&A, 2003.

DESAFIOS E BARREIRAS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2011
Profª Dra.Maria Ceri da Silva Amaral
Faculdade Internacional Signorelli
cead@signorelli.edu.br
Profª Ms.Rosangela de Souza Gomes
Faculdade Internacional Signorelli
assessoriapedagogica@signorelli.edu.br
Setor Educacional: Educação Universitária
Nível Macro – Sistemas e Teorias de EAD: Sistemas e Instituições de EAD
Nível Meso – Gerenciamento, Organização e Tecnologia : Desenvolvimento Profissional e Apoio ao Corpo Docente
Nível Micro – Ensino e Aprendizagem em EAD: Design Instrucional
Natureza do Trabalho: Descrição do Projeto em Andamento
Classe: Experiência Inovadora

RESUMO

Esse artigo trata da experiência da IES no seu processo de implantação de cursos de graduação em EAD, no que se refere à produção dos materiais didáticos. O foco será destacar as dificuldades encontradas, as decisões ao longo do processo e os desafios que ainda estão por vir. Cabe destacar, inicialmente, que a produção de material didático não se restringe a uma ação pedagógica, mas também a uma ação gestora, não só pelo fluxo normal de qualquer gerenciamento, sobretudo pelo impacto que a produção promove no ambiente político da Instituição. Dessa forma, como contribuição, desvelam-se aqui os desafios enfrentados, as barreiras que foram transpostas e o caminho que ainda precisam ser trilhados.

Palavras-chave: Capacitação de pessoal. Gestão em EAD. Linguagem dialógica. Material didático.

RESUMEN

El presente artículo se refiere a la experiencia de las IES en el proceso de implantación de los cursos de graduación en EAD en el que se refiere a la producción de los materiales de enseñanza. El enfoque será poner de relieve las dificultades encuentradas, las decisiones en todo el proceso y los desafios que tenemos por delante. Cabe señalar, inicialmente, que la producción de los materiales de enseñanza no se limita a una acción pedagógica, sino también una acción de gestión, no sólo por el flujo normal de la gestión, especialmente el impacto que se mueve la producción en el entorno político de la institución. Por lo tanto, como una contribución, develase aquí los desafíos, los obstáculos que se han aplicado y la forma en que deben ser seguidos aquí los desafíos enfrentados, los obstáculos que se han transponido y el camino que se debe seguir.

Palavras-chave: gestão em EAD; capacitação de pessoal; material didático; linguagem dialógica.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação a distância não pode ser vista como um apêndice da Educação e que sua particularidade restrinja-se à metodologia. No entanto, é fato que a dualidade ensino presencial e educação a distância ainda persiste no meio educacional e de modo mais flagrante entre os profissionais.

Para que contextualizemos, é mister informar que a IES de que se trata foi fundada há dois anos com cursos presenciais de Graduação em Pedagogia e em Administração. Apesar do pouco tempo na comunidade educacional, sua Mantenedora respalda-se na sua experiência de mais de quinze anos de consultoria na educação a distância, nos cursos de extensão que promove e na consequente atuação de profissionais especializados, o que lhe confere competência e credibilidade.

No entanto, ao se pleitear o credenciamento da instituição e a autorização dos cursos ao Ministério de Educação e Cultura para os mesmos cursos na modalidade a distância, o clima organizacional transformou-se, sob o véu de apoio e de adesão, em instabilidade e desconfiança.

A política educacional da IES é bastante clara: os cursos oferecidos devem possuir a mesma matriz curricular nas duas modalidades de ensino; os indicadores de qualidade devem ser os mesmos; os docentes e demais profissionais administrativos também devem ser os mesmos. Tanto assim que todos os materiais produzidos para a EAD foram validados nos cursos presenciais, como mais uma fonte de estudo. Embora o objetivo fosse a unidade pedagógica, a pré-testagem dos materiais, a preservação do pensamento educacional permeou na comunidade acadêmica, o sentimento da desconfiança travando o compromisso e a cumplicidade fundamentais nesse momento de construção e desenvolvimento da instituição.

Assim, divide-se esse relato em desafios, muitas vezes, transformados em barreiras que foram ou ainda deverão ser transpostos.

1.2 1º Desafio: os professores autores

A educação a distância, por estar vinculada às TICs, avança nos processos pedagógicos de forma voraz, exigindo novas posturas e novos perfis profissionais.

Formiga (2008) afirma que a sociedade da informação e do conhecimento reflete-se na EAD pela apropriação célere dos conceitos e das inovações que moldam a mídia e se refletem na própria EAD, e a complementa. Nesse con-

texto, trabalhar com EAD requer profissionais e atores sensíveis e dispostos à inovação porque atuam em um setor de transitoriedade, no qual a única certeza é a permanente mudança.

A utilização das TICs, segundo o autor, promoveu não só um avanço tecnológico como empreendeu uma relação biunívoca entre conhecimento e mídia, ou seja, onde estiver um, estará o outro, tornando-os indispensáveis ao processo de aprendizagem.

Essa transitoriedade, por sua vez, desacomoda, instiga à criação, promove o desenho de um novo paradigma educacional. E esse primeiro desafio – selecionar o professor autor – desnuda aqueles que continuam a exercer a docência amparada na relação professor X aluno, de dono do saber, da comunicação de um para todos.

Dar prioridade aos docentes da instituição atende aos preceitos legais e ao entendimento da unidade, mas nem sempre aos desejos do professor. Ser um professor na modalidade presencial requer competências docentes que transitam no paradigma tradicional, sem que isso o impeça de atuar como professor e ser respeitado pela sua liderança, postura ética e comprometimento. No entanto, na educação a distância, além do conhecimento atualizado do conteúdo, o docente precisa dominar os conceitos que marcam a mudança paradigmática educacional – a interatividade, o diálogo, o espírito colaborativo, o pensamento reflexivo, o desenvolvimento da argumentação.

Esse foi o nosso primeiro desafio – encontrar nos professores responsáveis pela disciplina receptividade à tarefa de escrever o material didático, visto que prevalece a insegurança em escrever para esse novo tipo de modalidade de ensino ou porque seu tempo de trabalho é totalmente ocupado com aulas a serem ministradas no curso presencial. No entanto, talvez a grande dificuldade se encontre no fato de exigir dos professores algo que eles realmente não estão preparados para fazer. Quem no seu curso foi instigado a pensar, a refletir, a argumentar? Formados no paradigma tradicional, exercitou-se a repetição, a consulta à pasta da disciplina, no setor de reprodução da Faculdade, para tirar cópias de capítulos de livros e realizar uma tarefa objetiva, desarticulada. A febre dos seminários, em que cada grupo apresentava uma parte do conteúdo, fragmentou o conteúdo sem qualquer exigência que comprovasse o estudo nos demais conteúdos.

Se os profissionais da modalidade presencial seriam os mesmos da modalidade a distância, para que se mantivesse a unidade, o que fazer com quem não quisesse ou não soubesse escrever? Criou-se um "apatheid" no corpo docente! O mais fácil seria substituí-los, mas a instituição também não estaria reproduzindo o *status quo* da educação? Persuadi-los a escrever foi a opção encontrada, promovendo-se oficinas de como elaborar-se material para a educação a distância.

E esse foi o nosso segundo desafio – desenvolver as competências necessárias, para que se criassem os materiais didáticos da educação a distância com as especificidades que o paradigma exige.

1.3 2º Desafio – O processo de criação

O CensoEAD.br:2009 (2011) apresenta, em seu Relatório, que 82% das instituições que desenvolvem materiais em EAD o fazem internamente. No item "Avaliação dos recursos e serviços nos cursos de EAD", 58% dos respondentes atribuíram nota entre 5 e 6 ao "design instrucional/desenvolvimento do currículo", o que torna esse parâmetro médio, na escala entre fraco e excelente. Esses dados revelam que os desafios encontrados pela IES, com relação à produção de materiais e seus resultados, parecem ser também uma barreira para as demais instituições.

A primeira etapa desse árduo processo constituiu-se como um mergulho propriamente dito no universo teórico-prático da modalidade EAD. Isso envolveu não só a assimilação de novos conceitos, a aprendizagem de novas terminologias mas, principalmente, a mudança na atitude dos seus atores em relação a esse fenômeno educacional, que inclui o seu objeto e suas diferentes mídias.

A incorporação dessas ferramentas nas instituições em que o ensino se apresenta na modalidade presencial ainda é insipiente por conta ora da falta de infraestrutura da instituição na oferta desses recursos, ora da inacessibilidade dos usuários por falta de treinamento, ora do despreparo didático dos docentes em transformar a informação em conhecimento por meio de novos recursos midiáticos, além da resistência a práticas inovadoras, o que se apresenta como um comportamento já esperado em um universo por natureza conservador como a escola, de um modo geral. Logo, a transferência de habilidades e de competências de um espaço pedagógico tradicional, leia-se esse espaço como aquele que prioriza a modalidade presencial, sem que se acolha aqui qualquer tipo de crítica à modalidade, para outro que já se apropriou das práticas contemporâneas com todo o aparato tecnológico que as envolve, incluindo – se as transgressões conceituais de tempo, espaço, interatividade,conectividade e portabilidade é difícil e dolorosa.

Embora Filatro (2008) atribua estar entre as competências do designer instrucional a de projetar um currículo, selecionar as melhores estratégias para que a aprendizagem se efetive, a experiência nos mostrou que o professor autor/conteudista não pode se limitar a escrever o conteúdo baseado no paradigma tradicional da educação.

Na previsão dos fóruns, das atividades a serem realizadas pelos alunos é muito importante que o professor/autor promova as suas sugestões, sob pena de o *designer* propor algo que ele não saberá conduzir.

Já que a política da IES baseia-se em manter o mesmo quadro docentes na modalidade presencial e a distância e que esses profissionais, na sua grande maioria, não possuía formação ou experiência em EAD, instou-se proceder a formação continuada por meio de palestras e oficinas.

Dos 42 materiais a serem produzidos, contou-se com 27 docentes da instituição e 8 docentes que foram convidados a participar como docentes responsáveis de disciplinas que ainda não teriam sido oferecidas na modalidade presencial.

Docentes	Docentes/ IES	Docentes/contratados	Experiência/EAD
35	27(77%)	8(23%)	27(77%)

Realizaram-se, assim, palestras de profissionais especialistas em produção de conteúdo, oficinas para que o professor se envolvesse com o novo paradigma, além de se construir um Manual de Produção do Material Didático.

A barreira mais significativa desse processo envolveu a questão da linguagem dialógica. Para Bakhtin (1981, p. 123):

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, **mas pelo fenômeno social da interação verbal**, realizada através da enunciação ou das enunciações[...].(grifo nosso)

Assim, a concepção de interação verbal se fundamenta no caráter dialógico do processo de comunicação. Logo, a linguagem adequada à construção do material educacional apropriado para a EAD se funda nesse paradigma, cuja teoria se encontra disponível há algumas décadas, sem que tenha transposto ainda o âmbito da teoria. A passagem do eu e do tu para o nós ainda encontra resistências que transcendem a linguística, porque o âmago da questão se abriga nas relações de poder que subjazem à ideologia e, portanto, à filosofia da linguagem.

Outro aspecto importante é a dificuldade do redator do texto em romper os limites entre os registros formal e informal da língua. Depois de séculos de imposições acerca da importância social de se expressar dentro dos pressupostos da norma padrão, reduto da língua escrita, isenta de subjetividade, hoje há a necessidade de se atenuar a falta do face a face, do olho no olho no processo educativo, por meio de estratégias linguísticas que preencham essas lacunas.

Há que se reinventar, portanto, um novo registro que, sem perder a suposta unidade que garante a inteligibilidade da língua, possa ser um elemento faci-

litador da aprendizagem, por meio de escolhas semânticas ou mesmo sintáticas que venham a estabelecer um clima de intimidade entre os interlocutores, criando assim um ambiente propício ao diálogo. Nesse novo paradigma linguístico não devem faltar estruturas receptivas específicas que busquem a adesão do aluno à aquisição do conhecimento. Esses chamamentos falam de perto à subjetividade do aluno, portanto são inerentes ao registro informal.

É preciso ter-se em mente o pressuposto básico do construtivismo de que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito em um processo de interação com o objeto de análise, intermediado pela linguagem.

A par dessa dificuldade, pode-se alinhar outra que traduz - se pelo primado da linguagem verbal sobre a não-verbal. Os professores de hoje, com exceção dos mais jovens, nasceram sob o signo da linguagem verbal, ao passo que os estudantes de hoje já nasceram sob o império da imagem, daí a necessidade de uma verdadeira alfabetização visual em termos semióticos para os professores conteudistas, a fim de que se possa alcançar a aprendizagem.

Texto verbal e não-verbal devem ser articulados em turnos de revezamento e redundância. Nesse aspecto, entra também a ludicidade da linguagem. Todos os jogos são permitidos, desde os que instiguem a cognição até os que deleitem o espírito. Beleza, prazer e conhecimento não têm limites.

A terceira etapa se prende à elaboração de um modelo de material educacional que reproduza as características inerentes do produto, reflita o perfil institucional, e que seja, dentro do possível, inovador.

O universo acadêmico é inerentemente um ambiente habitado por jovens que já nasceram conectados, daí a necessidade de se apresentar um material educacional que resgate o conhecimento acumulado da humanidade, integre as novas invenções e descobertas no âmbito das ciências sociais, das ciências exatas e das ciências da saúde, mas que seja também um espaço de reflexão e de criticidade sobre essa realidade. Na verdade, reside aí a grande dificuldade: a administração da transitividade do momento peculiar da educação que reflete o momento peculiar da sociedade.

As dificuldades de se elaborar material educacional com qualidade residem basicamente na resistência, ou na dificuldade, do meio acadêmico em como operacionalizar esse rito de passagem. Novos tempos implicam novas posturas, novos meios de se trabalhar o conhecimento.

1.4 3º Desafio – as questões gerenciais

Não se pode esquecer que a instauração da modalidade EAD trouxe ao mercado de trabalho perfis profissionais emergentes que requerem relações trabalhistas e interpessoais diferenciadas. A par da figura do professor, tem-se a do

conteudista e do tutor a distância e presencial. Redefinir o papel de cada um deles é tarefa que transborda o escopo desse trabalho, mas que não deixa de estar presente no cerne das discussões. Ninguém mais do que o professor está em conflito com a sua profissão.

Por força das circunstâncias, ele se vê obrigado a produzir material didático sob pena de perder o seu espaço profissional na instituição, sem estar preparado, seja intelectualmente, seja emocionalmente. Como escrever para uma modalidade de ensino se ele nunca foi formado para isso, nem sequer passou pela experiência de ser aluno em educação a distância? Dizer não, significa se expor perante a comunidade acadêmica e assumir o rótulo da incompetência.

Gerenciar esse conflito, portanto, não é tarefa fácil, porque os boicotes à finalização dos trabalhos consistem em ações inconscientes a sentimentos subjacentes: desconfiança, preconceito e insegurança. A suspeita de que a modalidade de educação a distância ocupará definitivamente a modalidade presencial ainda provoca instabilidade no meio educacional. Há professores tradicionais que ainda estão presos a sua filiação teórica, a sua forma hierárquica de transmitir o conteúdo. Além disso, novas terminologias advindas com a expansão acelerada de tecnologias e mídias, normalmente com palavras estrangeiras, desestabilizam o profissional da educação que ainda não se habituou à celeridade da sociedade atual.

Como resultado, apresentam-se: falta de atendimento aos prazos de entrega, trabalhos que fogem aos critérios estabelecidos, pouca ou nenhuma evolução dos materiais configurados ainda numa concepção reprodutivista.

Dessa forma, desnuda-se o perfil do profissional que, à primeira vista, por ser bem avaliado pelos alunos, por ser pontual e assíduo, por cumprir as tarefas burocráticas, considerado como um excelente docente, transforma-se num obstáculo à mudança, num profissional desatualizado. Em contrapartida, revela-se aquele que, embora reativo, surpreende pelo esforço e pela qualidade do material.

Sem dúvida, a desestabilização de se estar entre docentes inovadores e criativos e docentes tradicionais, avessos à mudança, reflete no gestor que, antes, selecionava e contratava os profissionais somente pela sua formação profissional, pelo mérito de seu currículo. Hoje, diante da mudança paradigmática da educação, prevalece o profissional que está mais preparado para a transformação da sociedade e do conhecimento.

O grande desafio da gestão está no que fazer com esse profissional que não está ainda adaptado ao novo contexto educacional. Dispensá-lo ou continuar a investir em sua formação continuada?

Para a instituição, produzir material didático propiciou alguns desdobramentos:

- Conhecimento mais profundo do perfil do docente que forma seus estudantes;
- Cultivo à unidade do planejamento;
- Criação da cultura da avaliação permanente;
- Estímulo ao espírito de equipe;
- Criação do espírito de solidariedade;
- Mudança de foco na avaliação dos docentes;
- Maior segurança dos rumos da instituição como um todo.

A partir dos materiais didáticos desenvolvidos constata-se que:

- 75% dos materiais desenvolvidos atenderam às expectativas de dialogicidade, interatividade, questões reflexivas e desafiadoras;
- 100% precisaram de contratação de revisores para ajuste dos conteúdos e das referências bibliográficas;
- 02% precisaram ser totalmente refeitos pela incidência de plágio e/ou por não atender ao esperado, embora o texto polifônico tenha sido detectado com certa constância.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, ainda, muito a se trilhar, para que os docentes atuem como autores dos materiais didáticos. A começar pelo próprio planejamento de desenvolvimento institucional que requer perspectiva futura, mas contextualizado na qualidade acadêmica e nas suas possibilidades reais de tempo e estofo financeiro. O planejamento acadêmico, por sua vez, precisa acompanhar o PDI, de forma a prever e prover seus colaboradores de formação continuada capaz de sustentar as ações e as produções dos docentes e profissionais que lidam com a inovação.

A criação de protocolos de estímulo à criatividade e à inovação deve permear toda a comunidade acadêmica, inspirando-a a superar suas dificuldades, a acreditar no novo como possível evolução da sociedade e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981

CENSOEAD.BR: 2009. *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2011.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo:Pearson Education do Brasil, 2008.

LITTO, F.; FORMIGA. M.(orgs.). *Educação a distância:* o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MILL, D.; PIMENTEL, N.M.(orgs.). *Educação a distância*: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ENSINO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE O CONHECIMENTO TÁCITO

Prof. Jeferson Odair Diel
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Doutorando pela Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)

RESUMO

Esse artigo tem o objetivo de estudar a transmissão do conhecimento tácito no ensino a distância. O método utilizado foi o de revisão bibliográfica e como pesquisa exploratória, um experimento prático. Concluiu-se que alguns tipos de conhecimento são muito difíceis de serem explicitados em meios convencionais, tais como livros, filmes e palestras, requerendo experiência presencial e práticas entre professor e alunos. No entanto, utilizando internet, câmera e microfone foi perfeitamente possível transferir conhecimento tácito complexo em 18 minutos com performance comprovada, contra 54 minutos e desistência do aluno no sistema convencional. Verificou-se que os custos com transporte foram reduzidos, as aulas mostraram uma dimensão lúdica e prazerosa para o professor e para o aluno o conhecimento foi efetivamente internalizado.

Palavras-chave: Câmera. Conhecimento. Ensino a distância. Microfone. Tácito.

ABSTRACT

This article aims to study tacit knowledge over long distance education. The method was literature revision and practical experiment as an exploratory research. Conclusions are that some sort of knowledge known as tacit, is very hard to be explicit through conventional ways like books, films, pictures and lectures, requiring presential experience and praticise between teachers and pupils. But using Internet, a camera and a microphone was perfectly possible to transfer a complex tacit knowledge im 18 minutes with prooved performance against 54 minuts and quiting by the conventional metodh subjet. Costs with transport are reduced, lesson showed ludic dimension with pleasure to teacher and pupil, and the knowledge was effectively internalized.

Key words: camera. Knowledge. Long distance education. Microphone. Tacit

INTRODUÇÃO

O conhecimento humano, segundo Santos et al (2001), pode ser dividido em explícito e tácito. O explícito é aquele que já foi registrado perfeitamente, de alguma forma e em algum meio, e que pode ser internalizado por outra pessoa que tenha acesso a esse meio, como, por exemplo: um livro, um filme ou uma imagem. Nesse processo, a pessoa adquire todo o conhecimento formalizado pelo autor original do material. Já o conhecimento tácito, é difícil e, às vezes, até impossível de ser formalizado, pois exige a presença do instrutor e do aluno durante vários encontros e com a realização de muitas sessões práticas, por exemplo, ensinar um trapezista, um torneiro mecânico, um cirurgião, um piloto de avião comercial ou até mesmo como fritar um ovo.

O conhecimento tácito tem sido visto como um problema em termos de ensino/educação a distância (EAD) sendo, às vezes, motivo de geração de custos em encontros presenciais ou, em casos piores, simplesmente ignorados, titulando alunos sem a devida dimensão prática de sua capacitação.

No entanto, com o advento da internet de banda larga, a incorporação de câmeras de vídeo e microfone, até mesmo nos computadores mais simples e de baixo custo, a EAD pode passar a incorporar conteúdos de conhecimento tácito com um desempenho muito semelhante ao encontro presencial para práticas, bastando fugir da ideia de professor e aluno sentados estáticos em suas mesas conversando olho no olho.

Esse artigo apresenta uma proposta para esse método e um estudo de caso simples para ilustrar a proposta, podendo ser reproduzido pelo leitor com materiais disponíveis em sua própria cozinha.

1 - Ensino a distância (EAD)

Para algumas correntes de estudiosos, o EAD teve sua origem com o surgimento da imprensa na Alemanha do século XV, com a invenção da prensa, que revolucionou a absorção do conhecimento com a possibilidade de reprodução de livros em grande escala. Para outros, é possível retroceder ainda mais na linha do passado e chegar às cartas de Platão e de São Paulo com seus ensinamentos (SENAC/PR, 2011).

Também conhecido como educação a distância, o EAD recebe vários conceitos dados por teóricos. Entretanto, não há uma dissonância semântica, prin-

cipalmente no que tange à existência do acompanhamento por parte do docente no processo ensino-aprendizagem. Esse aspecto desconstrói qualquer conceito de EAD que exclua a existência de um suporte pedagógico orientador, de uma dupla via de comunicação. Autores mais recentes descrevem o EAD de modo diretamente relacionado aos recursos tecnológicos:

> *...é um desenvolvimento inovativo no ensino superior que usa a tecnologia para facilitar o aprendizado, sem as limitações de tempo ou de lugar. Uma comunidade de aprendizagem esteve tradicionalmente associada a uma localização física: uma escola, uma universidade, uma classe ou um laboratório. Com o advento da tecnologia, a nova noção de comunidade de aprendizagem moveu-se para o espaço virtual (MEIRELLES e MAIA, 2005, p).*

Apesar dessa visão condicionada à tecnologia, outros autores buscam definir EAD a partir de sua essência, ou seja, dos fatores, processos e fenômenos que o caracterizam, sem necessariamente ter que haver tecnologia eletrônica ou digital implícita, como na época em que ocorria por meio de correspondência. Isso ocorre especialmente entre autores que publicaram antes do advento ou disseminação do microcomputador e da Internet. Por exemplo, para Dohmen (1976) a educação a distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo, em que o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, em que o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isso é possível de ser feito pela aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias. O oposto de educação a distância, é a direta, ou educação, face a face: um tipo de educação que tem lugar pelo contato direto dos professores com os estudantes.

Segundo Moore (1973), o ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, pela aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais. Tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, que tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.

Holmberg (1977) acredita que ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais em que as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. No entanto, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.

Não se encontra na literatura um estudo tipológico ou de classificação oficial de EAD, no entanto, observando as publicações de múltiplos autores, é

possível elaborar esquemas de classificação segundo algumas variáveis, tais como, por exemplo, se a origem e abrangência do curso é nacional ou multinacional, se é a distância ou mista (incluindo encontros presenciais sistemáticos e periódicos), se utiliza televisão, rádio, telefone, satélite, internet ou impressos (podendo utilizar duas ou mais formas), se conta com instalações físicas ou não, se atua de forma centralizada ou autoriza concessionárias e franquias, se inclui comunidades de prática ou se é apenas do tipo um para um, se o curso ocorre de modo síncrono (com horários estabelecidos) ou assíncrono (com horários a critério do aluno), se o curso tem metas e prazos fixados ou se o aluno pode levar o tempo que quiser para cada etapa, se é paga ou gratuita, se emite certificado reconhecido nacional e internacionalmente, e assim por diante. Meirelles e Maia (2005) descrevem, a título de exemplo, três modelos de curso de EAD promovidos pelo Institute for Distance Education, na Inglaterra:

> I - Salas de Aulas Distribuídas: Esse modelo estrutura-se a partir de tecnologias capazes de levar conhecimentos a pontos diferentes no mundo. A instituição responsável pelo treinamento controla o andamento e o local onde deverá ser realizado o treinamento. As aulas envolvem comunicação síncrona: instrutores e estudantes combinam local e horário para se encontrarem, uma vez por semana. As instituições são capazes de atender um pequeno número de alunos em cada local.
>
> II - Aprendizado Independente: Nesse modelo os alunos podem fazer o curso independente do local onde estão e não têm que se adequar a escalas fixas de horário. Os estudantes recebem vários materiais de estudo, incluindo um programa do curso. A instituição coloca à disposição do aluno um monitor ou tutor que o acompanhará, fornecendo respostas e avaliando seus exercícios. A interação entre o monitor e o estudante é viabilizada através das seguintes tecnologias: telefone, fax, chats, correio eletrônico e correio tradicional. Não há aulas. Os alunos estudam de forma independente, seguindo fielmente o programa de curso. Os alunos podem interagir com o tutor e, em alguns casos, com outros estudantes. O curso é apresentado em forma de material impresso, CD-ROM, ou fitas de vídeo.
>
> III - Estudo aberto + Aulas: Este modelo envolve a utilização de material impresso e outras mídias, tais como fitas de vídeo cassete ou disquetes de computador, que possibilitem ao aluno estudar no seu próprio local. Outras tecnologias que envolvam os alunos também poderão ser utilizadas. Os alunos se reúnem periodicamente em grupos, em locais específicos, para receber apoio instrucional. Nas aulas discutem-se os conteúdos, esclarecem-se conceitos, realizam-se trabalhos em grupos,

experiências em laboratórios, simulações e outros exercícios relacionados com a aprendizagem.

Como se pode perceber, são tantas as variáveis e tantas as possíveis combinações para formar modelos e métodos de EAD, que listar todas as possibilidades ou classificá-las extrapolaria o espaço e o escopo do estudo que hora se apresenta.

1.1 - Aspectos tecnológicos

Uma vez que o contato regular é um dos requisitos básicos para a EAD (NEVES, 2001) acredita que é importante destacar que esse contato tanto pode ser de forma física e pessoal, quanto de forma eletrônica, ou virtual. Nesse sentido, a tecnologia da informação, munida de equipamentos e recursos que são formas, métodos e processos de utilização desses equipamentos, pode prover tanto parcial quanto totalmente os contatos necessários. Em termos de contatos virtuais, esses recursos são necessários para que ocorra a aprendizagem, mas não são suficientes. De um modo geral, e para fins didáticos, em termos de aprendizagem cooperativa em redes de computadores, esses recursos de Tecnologia da Informação (TI) podem ser divididos em dois aspectos: quanto à temporalidade, podendo ser síncronos (em tempo real) ou assíncronos; e quanto à direção e o número de participantes, podendo ser do tipo um-para-um, um-para-todos e todos-para-todos.

As comunicações síncronas são aquelas onde os participantes se encontram conectados ao mesmo tempo, enquanto as assíncronas permitem intervalos entre a conexão dos participantes, geralmente deixando o material à espera em algum servidor. Nas comunicações do tipo um-para-um, há apenas dois participantes envolvidos na mensagem. No tipo um-para-todos, apenas um emissor envia uma mensagem para diversos receptores e, no tipo todos-para-todos, diversos participantes interagem e se comunicam. Entre os recursos mais utilizados pode-se mencionar o correio eletrônico ou e-mail, a lista de discussão, o fórum, o *newsgroup*, a reunião ou conferência virtual, materiais multimídia, o chat e os formulários eletrônicos (MAÇADA & TIJIBOY, 1998).

1.2 - Aspectos pedagógicos e didáticos

Além de desenvolver a competência nos alunos em seu próprio uso, a tecnologia e seus aparatos têm diversos outros efeitos diretos na escola, na educação e no aprendizado. Em termos educacionais, há uma considerável lista de equipamentos e recursos tecnológicos que podem ser utilizados nas redes educacionais.

No caso da EAD, em cada sala de aula ou laboratório, em cada disciplina e em atividades auxiliares, tais como o controle e registro de livros e objetos, segurança, comunicação, frequência (entrada e saída) de alunos e controle de pagamentos, fornecedores, de mensalidades e taxas, entre outros. Entre esse aparato, o computador é o tipo de equipamento que ocupa maior atenção na literatura e percebe-se que há pelo menos três motivos simples para isso: primeiro, em razão da grande capacidade, velocidade e abrangência que esses equipamentos têm; segundo, pelo fato de que uma grande parte de outros equipamentos dependerem dele diretamente, ou de algum sistema de controle por ele comandado, como digitalizadores, impressoras, câmeras, projetores, leitores de código de barra, microscópios, roletas, servidores e sensores diversos entre outros e; terceiro, pela existência das pressões exercidas por fabricantes de máquinas e equipamentos e desenvolvedores de programas educativos para a venda de seus produtos, tendo influência em toda a ideologia de consumo que se reflete na sociedade, nos pais, alunos, professores e logo na educação como um todo, onde se acredita que sempre há um novo lançamento, algo melhor, mais moderno, mais potente, ante uma constante depreciação e obsolescência daquilo que já se tem, mesmo que seja adquirido há poucos meses (PAIS, 2005).

No entanto, seu uso em educação ainda é controverso sob os aspectos didáticos e pedagógicos, mesmo para as correntes expansionistas que defendem a inclusão e se preocupam com projetos que possam colocar computadores no maior número de casas e salas de aula do Brasil. Há diversos relatos, segundo Pais (2005) de que a utilização de microcomputadores - em disciplinas que não diretamente a própria informática – pode ser, em alguns casos, desprovida de referências teóricas específicas, e muitas tentativas menos cautelosas podem ter impacto negativo nos objetivos pedagógicos. "Idealizar uma concepção didática, com uso do computador, distante da verificação experimental é um equívoco tão grave quanto cultivar uma prática desprovida de reflexão teórica" (p. 53).

Ao mesmo tempo em que salienta os riscos do uso de informática na educação de forma descuidada ou independente de teorias pedagógicas, Pais (2005) salienta que mesmo se demonstrar interesse de estudar os conceitos pedagógicos para compatibilizar a didática com os desafios existentes, o educador ou a instituição podem se deparar com um vazio teórico, uma vez que os conceitos pedagógicos existentes pertinentes ao tema "[…]se encontram em fase de expansão e não devem ser entendidos como idéias consolidadas, tais como os conceitos das ciências tradicionais" (PAIS, 2005, p.53).

> Mergulhar neste universo de possíveis, perante os atuais recursos tecnológicos, consiste em uma atitude prudente. No entanto, tal tarefa não se compõe de uma atividade simples e fácil de ser realizada, movida apenas por um desejo inconsistente. Acreditamos que se faz necessário tatear sobre uma superfície

que somente agora começa a ser desvendada e precisa de toda a cautela que a inovação demanda (ABREU, 2002, p. 02).

Para Pais (2005), a generalização da informática também pode ser um problema de considerável seriedade. Por generalização, entende-se o resultado de um conceito errôneo de que computadores e programas podem ou devem ser utilizados da mesma forma, com a mesma intensidade e frequência e sob os mesmos métodos, para ensinar ou auxiliar o ensino de disciplinas tão diferentes como a matemática e a educação artística. Mais uma vez, é importante salientar que as teorias pedagógicas, nesse sentido, ainda não são consolidadas, "[…]devemos estar vigilantes para não incorrer em generalizações precipitadas, sintetizadas no calor acelerado das observações imediatas" (p. 64). No entanto, não se pode dizer que esse risco existe apenas pela precipitação daquele que escolhe o material didático (seja *software* ou livro), que raramente é o próprio professor, pois existe outra força considerável que pode impelir a uma escolha talvez pouco fundamentada na pedagogia e na didática: a força comercial. Atualmente – com tendência a crescer muito durante esse século – existe uma força comercial de venda e distribuição de *softwares* de sistemas educativos de forma muito mais intensa do que aquelas que venderam livros por muitos anos e, paralelamente, é conhecido efeito do software que requer uma máquina mais potente e da máquina que requer um *software* mais atualizado, criando um ciclo comercial cujos objetivos e bases nem sempre são os mesmos contidos no real interesse pedagógico ou didático (PAIS, 2005).

Quando o computador ganha acesso à internet, as enciclopédias digitais em CD ou DVD, ou outro tipo de banco de dados, surge um fenômeno muito importante em seu uso, a possibilidade que ele oferece ao usuário, em termos de iniciativa, autonomia e disponibilidade, para buscar, selecionar, organizar ou tabular os dados para transformá-los em informações úteis em um contexto, ou seja, gerar conhecimento aplicável. Pais (2005) acredita que esse é um dos primeiros e maiores desafios emergentes com o uso do computador na educação: o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao sujeito para a transformação de dados em informações úteis. Não somente por parte do educando, mas também do educador, que além de ser capaz de facilitar a construção dessas habilidades, precisará ele mesmo "[…]*buscar e selecionar informações necessárias para redimensionar sua prática didática*" (p. 59). Se por um lado a ausência de dados já foi um problema sério em muitas escolas durante muitos séculos, por outro, segundo esse novo paradigma educacional das últimas duas décadas, o excesso se mostra como um problema ainda maior, em especial quando se trata de computadores conectados à Internet (PAIS, 2005).

No que diz respeito aos trabalhos e pesquisas dos alunos, outro problema se acentua com o uso do computador que não surge como uma novidade, mas

apenas se acentua com o potencial da informática, trata-se da repetição, um problema existente mesmo antes do advento da informática.

> A aprendizagem não pode se reduzir ao exercício da memorização, da repetição ou da simples contemplação de saberes desprovidos de significado para o aluno. É oportuno destacar a pertinência desse princípio, pois o computador é uma máquina especializada em realizar operações repetitivas e armazenar grandes quantidades de dados através de dígitos (PAIS, 2005, p. 61).

Qualquer prática educativa voltada para a repetição está fadada ao fracasso, e isso torna muito importante a cautela para que o computador não funcione apenas como uma ferramenta que possibilita as conhecidas operações informatizadas de copiar e colar, muitas vezes utilizadas por estudantes na confecção de acreditar resultar em trabalhos escolares. O fenômeno da aprendizagem não deve ser confundido com esse recurso, que embora seja importante para diversas tarefas, também exige cautela em seu uso e maior observação por parte do educador. "Quando surge esse problema, é a oportunidade de inserir uma discussão com os alunos, explorando o significado da pesquisa, quer seja em livros, na rede ou em outras fontes multimídia, e a questão ética da propriedade intelectual" (PAIS, 2005, p. 61).

1.3 - A convergência digital

O termo "convergir" significa correr ou dirigir-se a um mesmo ponto, tender para um mesmo fim (FERREIRA, 2004, p. 266). Enquanto que a expressão digital, em seu sentido atual, significa referente à tecnologia digital, ou seja, baseada em dois dígitos o "0" e o "1", ou ainda referente à "equipamentos que utilizam microprocessadores", que por sua vez trabalham justamente com "0" e "1" (FERREIRA, 2004, p. 318).

Dessa definição inicial. Pelo menos duas ideias se tornam possíveis para a convergência digital: que diversas coisas estão convergindo para a tecnologia digital, ou, que diversas coisas que já são digitais, estão convergindo para um mesmo ponto.

Para autores como Akabane & Nunes (2004), ainda no início da década de 1990, a convergência digital tinha ênfase no computador e na televisão. O computador se tornou um dos mais importantes elementos da convergência digital na era do ano 2000, tendo agregado funções de trabalho, comunicação e diversão, entre outras, que convergiram para a informática. A televisão, por sua vez, que era inteiramente transmitida por meio de ondas eletromagnéticas, convergiu para a telefonia, "[…]através da propagação dos cabos e dos sinais direcionados e endereçáveis" (p.3). Um pouco mais à frente, a convergência se tornou mais

complexa, englobando a televisão, os computadores, os telefones celulares, as câmeras digitais, a internet e diversos tipos de distribuição, como cabos, satélites, transmissão sem fio, radiodifusão e outros. Com isso, pode-se observar que as duas ideias implícitas no conceito de convergência digital são válidas, ou seja, as coisas estão gradualmente emigrando para a tecnologia digital, e ao mesmo tempo, os diferentes meios de distribuição e os equipamentos estão se integrando, convergindo, interagindo.

Segundo Moraes (2007), além dos impactos na vida pessoal, no lazer e nos estudos das pessoas, a convergência digital tem promovido uma verdadeira revolução nos modos de produção no mundo dos negócios:

> O grande fenômeno tecnológico atualmente que marca profundas transformações no mundo é a convergência digital, a qual se caracteriza pelo desenvolvimento tecnológico sem precedentes que tem conduzido à revolução da informática, afetando radicalmente muitas técnicas de produção (MORAES, 2007, p. 164).

Para Moraes (2007), um dos primeiros efeitos da convergência digital no mundo dos negócios, pode ser observado pelo fato de que muitos dos produtos produzidos na atualidade são resultados de operações realizadas em diferentes países e continentes, e em tempo real. Esse fenômeno contribuiu com as grandes corporações multinacionais, mas ao mesmo tempo, também tornou possível que empresas de médio e pequeno porte tivessem acesso a sistemas de produção mais enxutos, econômicos e organizado. A convergência digital tem tido o importante papel de reduzir ou eliminar em alguns casos, os limites entre os meios, e estes se tornam mais solidários, seja do ponto de vista operacional. Uma linguagem comum foi criada, e ela permite que um documento, uma fotografia, um filme, um texto, uma planilha, uma nota fiscal, uma vídeo-aula e muitas outras coisas, trafeguem à velocidade da luz por meio de microcomputadores, *notebooks, handhelds, palmtops, tablets*, celulares, televisores, câmeras e outros equipamentos. "Tornou-se comum nessa era de domínio da tecnologia da informação padronizar sistemas que antes eram incompatíveis, transformando o fluxo de informação em um processo sem costuras, transparente" (p. 168).

Um aspecto importante da convergência digital, salientado por Akabane & Nunes (2004), é a facilidade crescente com que as pessoas conseguem utilizar o *hardware* e o *software* dos diversos equipamentos, uma vez que as interfaces se tornam cada vez mais intuitivas e projetadas para o usuário não-especialista. Dois exemplos são: a caneta e/ou a tela *touch screen*, que possibilita que o usuário possa realizar diversos comandos, desenhar e escrever de forma natural em meio digital, e o comando de voz, que reconhece diversas palavras do usuário e

as transforma em comandos digitais. Trata-se do conceito de "multimodal", ou seja, da integração dos diversos modos de comunicação, interação, interfaces de entrada e de saída:

> A interface multimodal homem-computador combina vários discursos, estilos, visões, captura de movimento, dispositivo de posturas e de gestos; os teclados para entrada podem otimizar a interação do homem-computador e desenvolver sistemas mais acessíveis aos usuários não especializados (AKABANE & NUNES, 2004, p. 9).

Para Akabane & Nunes (2004) outro fator importante para os negócios é que a multimodalidade permite que interações e contatos, antes impossíveis, entre o cliente usuário e a organização, como, por exemplo, os serviços financeiros, em especial dos bancos, que já se disponibilizam por meio de caixas eletrônicos, do computador, dos telefones celulares ou do controle remoto da TV interativa, ou o contato entre um profissional educador e seus alunos.

Segundo Teixeira & Casella (2008), a TV digital interativa pode se tornar um grande canal de vendas, negociação, ensino e lazer. A interatividade pode ser dividida em três dimensões: A TV expandida, quando o aplicativo interativo está diretamente vinculado ao programa em exibição, por exemplo, respostas a enquetes, testes, provas, pesquisas, compra de um objeto ou serviço visto em cena (*merchandising*), ou votos e participações; os serviços interativos, quando o televisor passa a funcionar como um terminal de acesso a conteúdos não vinculados ao programa, por exemplo, TV *banking*, previsão do tempo, TV-mail, vídeo-aulas, etc. e; infraestrutura, quando o sistema oferece guias e navegação que dão acesso à programação, organização e conteúdo disponível. As possibilidades são muitas, por exemplo: o usuário entra no menu, escolhe um programa, durante esse programa ele gosta de uma joia que vê alguém usando, seleciona o modelo, e se estiver disponível, é direcionado para o canal de vendas da loja responsável, escolhe o modelo específico e a forma de pagamento, acessa o banco, efetua o pagamento e basta esperar a entrega. Ou ele vê um animal e acessa uma página de biologia ou zoologia para adquirir mais informação sobre aquela espécie. Tudo isso com o controle remoto, sem sair da poltrona.

A convergência digital conecta professores e alunos onde estiverem em qualquer momento, por meio de diferentes aparelhos, desde os maiores instalados em locais próprios a pequenos utilitários de bolso, permitindo que se vejam, se escutem, conversem, mostrem coisas em movimento, sons, troquem imagens, gráficos, mapas e diversas outras coisas. Um aluno com uma dúvida, em casa, no sofá da sala, pode se comunicar em tempo real com seu professor que esteja a bordo de um avião, como uma dimensão muito próxima do encontro presencial.

2 - TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO TÁCITO

2.1 - Conhecimento tácito

A característica mais importante e diferenciadora do conhecimento tácito[1] é que ele é difícil de ser formalizado para ser transmitido a terceiros (DIB JÚNIOR, 2004). Ele se constrói progressivamente no indivíduo, aproveitando o que ele já conhecia e a experiência que vai sendo adquirida. O conhecimento tácito fica mais escondido, implícito, forma competências e habilidades que, muitas vezes, o indivíduo não sabe explicar como as tem, é um conhecimento não-mensurável, subjetivo, complexo, muito difícil de ensinar objetivamente em aulas de exposições teóricas. São diferenças sutis que fazem toda a diferença no produto final, os chamados 'macetes' que existem em qualquer processo e fazem parte daquele conhecimento que se adquire com a experiência, com a vivência (HASHIMOTO, 2005).

O conhecimento tácito, muitas vezes, é a explicação para algumas pessoas serem especiais, por fazerem coisas especiais: como um artista, um craque de futebol, um trapezista de circo, ou um executivo que levanta empresas miraculosamente, mas também está presente em atividades simples como fritar um ovo, atravessar a rua ou fazer a barba. Ou seja, como alguém faz alguma coisa que só ele faz daquela maneira, ou o faz acima da média, sem nem mesmo saber muito bem como fez, praticamente sem explicação formal. Entre os conteúdos mais comuns do conhecimento tácito estão forças, velocidades e intensidades musculares na movimentação do sujeito que, além de não serem possíveis de ser explicitadas, contam com o problema de que as pessoas não têm sensores nos braços, nas mãos ou pernas para verificar (BOBEDA, 2003).

O conhecimento explícito é aquele formalizado, exposto e regrado sistematicamente de modo a permitir sua transmissão a terceiros, como em livros, aulas, cursos e documentários, entre outros (HASHIMOTO, 2005). O conhecimento explícito se traduz no conteúdo de gramáticas, orientações, manuais de instruções, receitas, enciclopédias, aulas expositivas, e-mails, e textos entre outros (BOBEDA, 2003).

2.2 - As 4 formas de transmissão e compartilhamento de conhecimento

A partir do ponto que uma organização qualquer tem indivíduos cujo conhecimento global é formado por conhecimento tácito e explícito, a gestão desse

---

[1] *"Para melhor entender a aprendizagem humana, é preciso contar com uma taxonomia do conhecimento que não reduza os conteúdos do saber àquilo que normalmente é chamado de 'teoria'" (BARATO, 2003, p. 3).*

conhecimento visa, entre outras coisas, a criar um ambiente facilitador e promotor da homogeneização entre os indivíduos, seja de professores para alunos ou de treinadores para funcionários. Um dos eventos mais importantes nesse sentido é a transmissão do conhecimento, que pode ocorrer de quatro maneiras diferentes, conforme mostra a figura 1:

- Socialização: do tácito para o tácito;
- Externalização: do tácito para o explícito;
- Combinação: do explícito para o explícito;
- Internalização: do explícito para o tácito.

Figura 1: Formas de transmissão e compartilhamento do conhecimento.
Fonte: (SANTOS et al., 2001).

Essas formas de transmissão de conhecimento, no entanto, não ocorrem necessariamente de forma única ou isolada, mas podem ocorrer mais de uma ao mesmo tempo, dependendo do número de pessoas e grupos envolvidos, do ambiente e da estrutura da organização (DIB JÚNIOR, 2004).

3 - TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO TÁCITO EM EAD: ESTUDO DE CASO

3.1 - Materiais e métodos

Como se trata de experimento original e inédito, essa pesquisa se classifica como exploratória, na medida em que não há bibliografia específica sobre o tema. Foi adotada a metodologia científica geral, no que diz respeito a conduzir um experimento em ambiente controlado, definir as variáveis estudadas, coletar os dados e tabulá-los para extrair as hipóteses provisórias.

O experimento consistiu em submeter dois alunos (A e B) ao aprendizado de um conhecimento tácito até então inexistentes para esses indivíduos, sendo utilizado para o sujeito A o método de EAD convencional: baseado em texto, gravações de vídeo e áudio, e para o sujeito B, o sistema de câmera de vídeo e microfone: em tempo real, sem nenhum recurso textual, filmes ou figuras. O objetivo foi o de analisar as prováveis diferenças entre os métodos de EAD quando se trata de conhecimento tácito, por meio da comparação do tempo de aprendizagem e do desempenho final do aluno.

O conhecimento tácito específico a ser ensinado para os sujeitos A e B foi escolhido em razão de sua caracterização de tácito (difícil de ser explicitado), à acessibilidade e ao baixo custo dos materiais necessários, à simplicidade dos processos envolvidos e, principalmente, por ser um conhecimento já adquirido pelo professor.

Trata-se de um método especial para fritar um ovo utilizando manteiga em frigideira revestida de teflon, conferindo aspecto característico de "bem passado" na parte superior e inferior e, ao mesmo tempo, mantendo a gema mole.

3.1.1 - O processo consiste nos seguintes passos:

- Colocar uma colher de sopa de manteiga em uma frigideira revestida com teflon em fogo alto, aguardar que a água da manteiga (espumante) evapore até ficar uma substância gordurosa de cor caramelo;
- Quebrar o ovo a uma altura máxima de 2 cm da superfície da frigideira, fazendo um movimento que rompa a casca no centro em abertura radial;
- O ovo deve ser depositado fora do centro da frigideira, em pequena velocidade para que não se espalhe com o impulso;
- Aproveitando uma ligeira pega inicial do ovo sobre o teflon com manteiga, a frigideira deve ser inclinada alguns graus (sem deslocar o ovo) de modo que a manteiga escorra para o lado contrário de onde está o ovo;

- O lado em que à manteiga está empoçada deve ser colocado sobre a chama, mantendo o ovo na parte mais alta, longe da chama;
- Com a colher de sopa devem ser lançadas porções da gordura quente sobre o ovo, em ciclos que esperam apenas que essa gordura retorne à parte mais baixa da frigideira;
- Quando o ovo atingir o aspecto final desejado, de cor caramelada deve ser introduzida uma escumadeira fina e larga sob ele com movimentos ondulatórios laterais, assim pode-se retirar o ovo da frigideira.

Em comparação com o processo tradicional de fritura, esse ovo se apresenta com bordas crocantes, cor caramelada por cima e por baixo e com a gema mole, além do sabor característico de manteiga derretida.

3.2 - A preparação das aulas

A aula tradicional em EAD foi preparada por meio de uma tentativa de explicitação do conhecimento tácito, ou seja, foram feitos textos, e figuras ilustrativas ensinando a fritar o ovo com o processo especial descrito na seção anterior. O material se encontra no Anexo I.

Cabe ressaltar que, em se tratando de conhecimento tácito, diversas partes do material dessa aula deixaram lacunas que obviamente não podem ser preenchidas apenas pelo método convencional de EAD sem utilização de câmera e microfone com conexão síncrona ou em tempo real.

Por exemplo, quando se diz: "*Quebrar o ovo a uma altura máxima de 2 cm da superfície da frigideira, fazendo um movimento que rompa a casca no centro em abertura radial*" tem-se uma instrução complexa que pode ser substituída pela simples presença de um professor fazendo isso na prática para que o aluno veja, e depois olhando o aluno fazer, para que corrija seus movimentos, forças, velocidades e deslocamentos para refinar sua precisão.

No Trecho "O ovo deve ser depositado fora do centro da frigideira, em pequena velocidade para que não se espalhe com o impulso" ocorre o mesmo problema. Como especificar textualmente essa velocidade? Mesmo que fosse especificada, o aluno não teria um sensor em sua mão para medi-la.

No trecho: "*Aproveitando uma ligeira pega inicial do ovo sobre o teflon com manteiga, a frigideira deve ser inclinada alguns graus* (sem deslocar o ovo) de modo que a manteiga escorra para o lado contrário de onde está o ovo". A inclinação da frigideira é diretamente dependente da qualidade do teflon, das características do ovo em particular (temperatura, idade, viscosidade, espécie, etc.). É muito difícil apresentar uma medida específica em graus.

No trecho: "Com a colher de sopa devem ser lançadas porções da gordura quente sobre o ovo, em ciclos que esperam apenas que essa gordura retorne à parte mais baixa da frigideira". Se o aluno esperar demais a gordura queima, solta fumaça e deixa sabor ruim no ovo, se esperar de menos acaba lançando gordura mais fria e cozinha o ovo igualmente por dentro, perdendo o efeito da gema mole. Tem-se aqui outra velocidade difícil de ser explicitada.

A aula com câmera e microfone dispensou qualquer formalização ou explicitação, não foram necessários os textos, as imagens, os gráficos ou outros recursos. Consistiu apenas em uma câmera de vídeo e um microfone instalado estrategicamente para o professor e para o aluno, em suas cozinhas. O professor realizou o método de fritura algumas vezes com o aluno apenas observando, depois o aluno em sua própria casa repetiu o que viu e o professor observando o orientou em alguns movimentos, forças, velocidades e intensidade, até que ele atingiu a melhor performance.

3.2.1 - A tecnologia

Foram utilizados computadores do tipo *notebook* ou *laptop* dotados de câmera e microfone embutidos, colocados a uma distância média de 2 metros do fogão, tornando possível focalizar os trabalhos, escutar e captar as vozes, sem o risco de sujar o equipamento com possíveis respingos de manteiga derretida.

O experimento foi feito pela conexão normal com a internet e teve melhor rendimento em conexão banda larga de 1 mega, mas foi perfeitamente funcional até 600 kbps, sendo impraticável abaixo dessa velocidade devido aos grandes atrasos e travamentos de imagem.

3.3 - Resultados

3.3.1 - O Método convencional

O aluno A (Figura 2) que experimentou a aula em EAD convencional, sem câmera e microfone conectados com o professor em tempo real dedicou 54 minutos ao aprendizado, leu, e observou o material cuidadosamente e depois de 13 tentativas desistiu.

Figura 2 - Aluno A - Aula em EAD convencional
Fonte?

Na primeira e na segunda tentativa, ele falhou no processo de quebrar o ovo com abertura radial; tudo indica que houve pressão excessiva dos dedos sob a rachadura da casca do ovo, resultando em uma espécie de "explosão" ou rompimento descontrolado que espalhou o conteúdo em toda frigideira e/ou quebrou a gema (Figura 3).

Figura 3: Rompimento da gema, conteúdo espalhado na frigideira
(Foto: Diel, 2011)

Nas tentativas 3, 4 e 5, ele falhou em inclinar a frigideira apenas o suficiente para a gordura escorrer sem tirar o ovo do lugar. Isso resultou no desloca-

mento do ovo, rompendo a inércia e a pega inicial no teflon, e com o ovo solto tornou-se impossível manusear apenas a gordura com a colher. Essas tentativas tiveram que ser abortadas e os ovos foram fritos pelo método comum para evitar sua perda (Fig. 4).

Figura 4: Ovo frito pelo método comum para evitar sua perda
Fonte: (Foto: Diel, 2011)

Nas tentativas 6 e 7 ele conseguiu quebrar o ovo e inclinar a frigideira corretamente, mas, na 6 acabou jogando gordura para fora da frigideira sem ter tempo hábil para repor a manteiga, o que levou à queima do ovo, e na 7 atingiu o ovo com a colher, estragando sua integridade (Fig. 5).

Figura 5: Gema do ovo rompida pelo contato da colher
Fonte: Diel, 2011

Nas tentativas 8, 9, 10 e 11 ele não encontrou a velocidade correta, resultando em ovos bem cozidos por dentro, sem a gema mole esperada, sendo que na 10 ocorreu a queima da parte inferior do ovo, que fica em contato com o teflon.

Nas tentativas 12 e 13, ele errou novamente na quebra do ovo e na inclinação da frigideira, apresentando sinais claros de irritação (Fig. 6).

Figura 6: Sinal de desaprovação com a experiência
Fonte:(Foto: Diel, 2011 e Imagem: Miguel = Aluno A)

3.3.2 - Método com câmera e microfone em tempo real

A aula teve uma duração total de 18 minutos, o aluno B adquiriu a técnica com precisão a partir do quarto ovo (Fig. 07 – Professor e Fig. 08 – Aluno B).

Figura 7: Professor explicando em tempo real com câmera e microfone
Fonte: Cesco, 2011

Figura 8: Aluno B, realizando a tarefa com explicações/perguntas em tempo real
Fonte: Cesco, 2011 e Imagem: Olivar = Aluno B)

O professor iniciou explicando e demonstrando como quebrar o ovo a 2 cm da superfície de teflon fora do centro, dando uma pequena batida com o ovo na mesa e inserindo simultaneamente as unhas dos dois polegares na rachadura para através de certa força causar a ruptura axial da casca (Fig. 09).

Figura 9: Inserção da unhas dos polegares na rachadura axial
Fonte: Diel, 2011)

O aluno fez algumas perguntas sobre o que fazer se a rachadura ocorresse em outro sentido. O professor explicou que ela sempre ocorreria axialmente se a

batida inicial do ovo na quina da mesa fosse sempre feita em certo ângulo, o que ele demonstrou na frente da câmera (Fig. 10).

Figura 10: Ovo apresentando rachadura axial
Fonte: Diel, 2011

O aluno pegou o primeiro ovo, com a gordura já no ponto e conseguiu quebrar quase corretamente, mas sofreu uma ligeira queimadura na ponta do polegar esquerdo mesmo não tendo tocado na gordura ou no teflon. Vendo o ocorrido, o professor explicou que todas as direções, ângulos e forças estavam corretos, mas que faltou um pouco de velocidade na abertura da rachadura do ovo, para poder retirar mais rapidamente os dedos da proximidade da gordura quente, uma vez que os gases quentes e o calor que dela emanam podem causar queimadura se a pele ficar um tempo maior naquela distância (Fig. 11).

Figura 11: Afastamento das duas metades da casca depositando o ovo em formato de meia lua em uma lateral distante do centro da frigideira
Fonte: Diel, 2011

O primeiro ovo foi perdido, pois com o susto da queimadura na ponta do dedo o aluno acabou se distraindo. O segundo ovo foi depositado corretamente, e dessa vez sem queimaduras.

O professor fez outra demonstração e, ao mesmo tempo, pediu para que ele pegasse com a mão esquerda o cabo da frigideira elevando sua borda de um lado; apenas o suficiente para a gordura escorrer para o lado oposto, mas sem deslocar o ovo, aproveitando que esse tinha certa "pega" no teflon. E que o aluno movesse a frigideira deixando o lado com gordura sobre o fogo.

O aluno errou a primeira tentativa, então o professor explicou que se ele olhasse atentamente para o ovo, poderia notar certa movimentação mínima que permitiria algo como que "prever" que a inclinação já estava ficando perigosa. Com esse método, o aluno acertou no terceiro ovo (Fig. 12).

Figura 12: Inclinação da frigideira com a gordura sobre o fogo e o ovo distanciado da chama
Fonte: Diel, 2011

Partiram juntos, professor e aluno para a etapa de lançar a gordura sobre o ovo número 4. Depois da demonstração do professor, o aluno conseguiu fazer os movimentos corretos sem nenhuma dificuldade, tendo como produto final um ovo perfeito segundo o método.

O professor pediu que o aluno fizesse agora mais dois ovos, sem sua intervenção, para que ele observasse. O aluno fez sem dificuldades. No final, foi pedido que cortasse os ovos ao meio para verificar se a gema estava como esperado. As gemas estavam exatamente como o professor queria (Fig. 13).

Figura 13: Presença de gema mole no corte central do ovo
Fonte: Diel, 2011

4 - Discussão e Considerações Finais

Dentro dos limites do método e do experimento realizado, foi possível observar a superioridade do uso de câmera e microfone conectando aluno e professor em tempo real para EAD quando o conteúdo consiste ou contém conhecimento tácito.

A grande maioria das falhas do aluno que desistiu depois de 13 ovos, foi devido à ausência de um professor em tempo real para ver o que acontecia e detectar onde estava à falha, sugerindo alguma modificação. Como ocorreu com o aluno que utilizou câmera e microfone e teve seus erros corrigidos instantaneamente.

Além da questão da dificuldade e da desistência do sujeito A, é importante observar que ele utilizou 54 minutos na tentativa de aprendizagem antes de desistir, enquanto o sujeito B utilizou apenas 18 minutos e assimilou o conhecimento tácito, fazendo ainda um aprovação de performance e competência com mais duas amostras.

No estudo que hora se apresenta, percebeu-se uma diferença considerável do uso do tempo, recurso considerado tão precioso na vida moderna. Somando-se os tempos dos dois indivíduos, pode-se dizer, como mostra a figura 14, que o Indivíduo A utilizou 75% do tempo e ainda desistiu de adquirir o conhecimento, enquanto o indivíduo B utilizou apenas 25% e adquiriu, ou seja, internalizou o conhecimento tácito proposto.

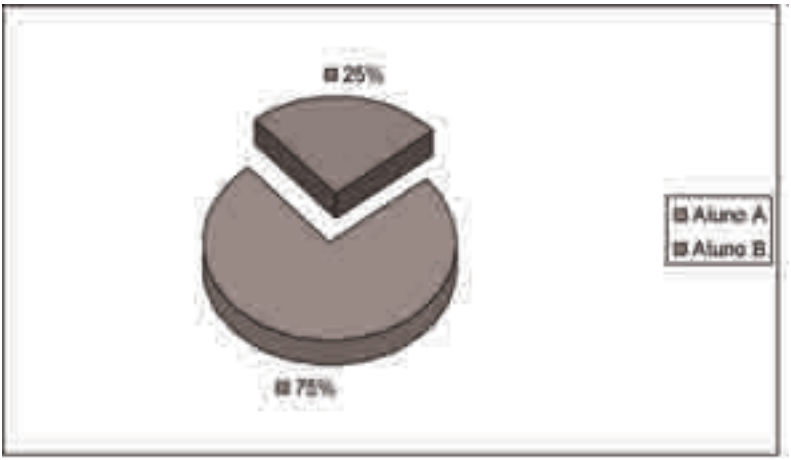


Figura 14: Proporção do uso de tempo pelos indivíduos A e B.
Fonte: ???

Cabe ressaltar que em termos de EAD com instruções em tempo real, o fator tempo implica diretamente nos custos com o corpo docente, com a energia, e até com o desgaste e depreciação dos equipamentos. Ao mesmo tempo, economiza-se também, tempo que seria gasto na produção prévia de material didático (textos, ilustrações, impressões, publicações, etc.). Além é claro da remuneração da equipe que desenvolve esse material. Não obstante, ainda há que se considerar que por estarem professor e aluno conectados em tempo real, é menor o risco do desinteresse, desistência ou da não adesão a um módulo ou aula do curso. Fenômenos como o plágio "ou pegar o trabalho de um colega e mudar algumas palavras" também, são categoricamente prevenidos.

No entanto, o benefício que se mostrou mais importante, e que afinal é o grande objetivo da educação, foi o aprendizado, foi a internalizarão do conhecimento, sem nenhuma necessidade de decorar algo, transformando efetivamente o arsenal de capacidades e habilidades do aluno de uma forma irreversível. Se 20 anos depois ele pode esquecer o que estudou teoricamente, dificilmente não saberá fritar um ovo com aquela técnica.

Não menos importante, é notável a dimensão lúdica que ocorreu durante a aula com câmera e vídeo, o professor e aluno B mostraram claros sinais de estarem se divertindo, de encararem a tarefa como um desafio a ser vencido. Apesar de não serem relatadas formalmente nos resultados desse trabalho, diversas brincadeiras e piadinhas ocorreram naturalmente, introduzindo a prazer em uma atividade vista, geralmente, como penosa, cansativa e solitária, que é estudar. O

Aluno A, por sua vez, esteve sozinho, cheio de dúvidas, e só poderia falar com seu professor no próximo encontro presencial, ainda assim, com a penosa missão de descrever seu fracasso.

Não se espera que esse tipo de aula a distância com câmera e microfone seja útil ou viável para qualquer situação e conteúdo, mas no que diz respeito à parte do conhecimento tácito presente em qualquer disciplina o estudo oferece indícios para sua consideração no planejamento da EAD.

No que diz respeito a custos, é importante observar que a grande maioria dos computadores portáteis disponíveis no mercado já inclui câmera e microfone embutidos. A dificuldade maior poderá ser a resistência de alguns educadores em se expor dessa maneira, que exige atenção contínua e dedicação mais rigorosa ao aprendizado do aluno.

REFERÊNCIAS

ABREU, L.C. Mediação e emoção: a arte na aprendizagem. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 25, Salvador, 2002. A*nais do XXV INTERCON*. Salvador, 2002.

AKABANE, G.K.; NUNES, L.C. O impacto da convergência digital: uma pesquisa exploratória das novas formas de interação humana. IN: Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 2004, 4. *Anais do IV CONVIBRA*, Santa Catarina, 2004.

BARATO, J.N. *Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional*. São Paulo. Senac, p. 3, 2003.

BOBEDA, A. *Tácito e explícito na gestão do conhecimento*. Webinsider Negócios. 2003. Disponível em:

<http://webinsider.uol.com.br/vernoticia.php/id/2011>. Acesso em: 11/05/2011.

DIB JÚNIOR, A.C. *Gestão do conhecimento*. Ministério Público do Estado de São Paulo. Grupo de Acompanhamento da Informatização do Ministério Público/ SP. – GAIMP, 2004. Disponível em:
<http://www.mp.sp.gov.br/gaimp/gconhecimento2.htm>. Acesso em: 2 março 2011.

FERREIRA, A.B. de H. *O dicionário da língua portuguesa*. 6ª Edição. Curitiba. Posigraf, 2004.

HASHIMOTO, M. *Conhecimento tácito e conhecimento explícito*. Helpers, 2005. Disponível em: <http://www.helpers.com.br/conteudo.php?cod_artigo=5>. Acesso em: 1 abril 2011.

HOLMBERG, B. *Distance eucation:* survey and bibliography. New York, Nichols Publisching Compani, 1977.

MAÇADA, D.L.; TIJIBOY, A.V. *Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. Mathematikos*. Brasília, 1998. Disponível em: <mathematikos.psico.ufrgs.br/ textos/aprendizagem_cooperativa.pdf> Acesso em: 2 abril 2011.

MEIRELLES, F.de S.; MAIA, M.de C. *Educação a distância*: o caso Open University. Fundação Getúlio Vargas/SP. 2005, Disponível em: <http://www.eaesp.fgvsp.br/subportais/interna/paper_marta07.pdf> Acesso em: 1 março 2011.

MOORE, N. The information society. In: UNESCO. *World information report;* 1997/98. Paris: Unesco, 1973.

MORAES, A.G. Tecnologia de informação nas agências de turismo: uma análise de como as agências estão utilizando esse recurso para se manter competitiva. P*assos Revista de Turismo e Patrimônio Cultural*, v. 5, n. 2, , p. 163 – 173, nov, 2007.

NEVES, A. Etienne Wenger: Entrevista. *Portal KMOL*, 2001. Disponível em: <http://www.kmol.online.pt/pessoas/WengerE/entrev_1.html> Acesso em: 14 jan 2011.

PAIS, L.C. *Educação escolar e as tecnologias da informática.* 1ª Ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

SALOMON, D.V. *Como fazer uma monografia.* 11.ª Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

SANTOS, A.R.; PACHECO, F.F.; PEREIRA, H.J. *Gestão do conhecimento como modelo empresarial.* Brasília. SERPRO, 2001.

SANTOS, M.P. dos. *Ensino a distância para professores* – um caso SENAC/PR. Ensino à distância: linha do tempo. Disponível em: <http://www.pr.senac.br/EAD/SobreEAD/skinLinhaDoTempo.asp>. Acesso em: 1 março 2011.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico.* 4ª Reimpressão. 23.ª Ed. São Paulo. Cortez, 2007.

TEIXEIRA, L. H. de P.; CASELLA, C. F. Televisão digital interativa: a usabilidade como linguagem de uso. *Revista do NP em Comunicação Audiovisual da Intercom*, v. 1, n. 1, p. 211 – 228, jun, 2008.

ANEXO I
Aula Convencional em (EAD)

Tema: Fritura de um ovo pelo processo de banho com manteiga quente

O objetivo desse processo é obter um ovo frito, diferenciado dos processos convencionais, com bordas crocantes, de cor caramelada, sabor característico de manteiga derretida e gema mole com integridade preservada.

É muito apreciado em sanduíches ou para ser consumido com alimentos de pouco tempero, como legumes, saladas e massas.

1 - Materiais necessários

- Uma frigideira revestida de teflon (de boa qualidade) com meio alto
- Uma colher de sopa
- Uma escumadeira larga (maior que o ovo frito) e chata
- Um prato
- Um fogão com regulagem de fogo alto e baixo
- Um pote de manteiga comum com sal 500 gr
- Um pente com 30 ovos

2 - Os princípios fundamentais do processo são:

A manteiga quando aquecida forma uma espuma branca que por evaporação separa a água da gordura animal (Fig. I), enquanto a água evapora a gordura permanece como um líquido oleoso, lubrificante fino de cor caramelada e cheiro característico de manteiga derretida (Fig. II).

Figura I: Espuma da manteiga aquecida evaporando a água
Fonte: Diel, 2011)

Figura 2: Formação da gordura de cor caramelada sob a espuma
Fonte:: Diel, 2011

O ovo, quando tem sua casca trincada por uma pequena batida em superfície dura na região mediana equidistante dos pólos (Fig. III).

Figura 3: Ovo apresentando rachadura axial
Fonte: Diel, 2011

É preciso inserir as unhas dos dois polegares simultaneamente nessa rachadura e é feito um movimento de separação das unhas (Fig. IV).

Figura 4 – Inserção da unhas dos polegares na rachadura axial
Fonte: Diel, 2011)

O ovo rompe sua casca axialmente em duas metades quase iguais, liberando o conteúdo de maneira controlada e lenta (Fig. 5). Se isso for feito a uma altitude máxima de 2 cm da gordura não ocorre impacto para quebrar a gema e nem para espalhar muito o ovo na frigideira.

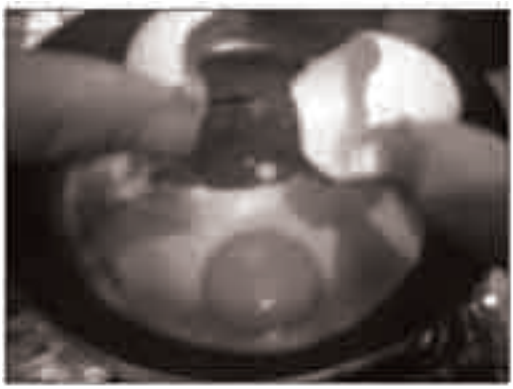


Figura 5- Afastamento das duas metades da casca depositando o ovo em formato de meia lua em uma lateral distante do centro da frigideira
Fonte: Diel, 2011

A combinação dessa gordura específica com a superfície de teflon de uma frigideira cria um ambiente em que o ovo adquire certa "pega", que, em conjunto com o princípio da inércia inicial, permite que ele continue no lugar mesmo que a frigideira seja lentamente inclinada alguns graus. Se o ovo for depositado fora do centro da frigideira, é possível incliná-la para que a gordura escorra para o lado contrário. Colocando apenas o lado da gordura sobre a chama ela é mais aquecida, enquanto o ovo permanece em uma região de menor temperatura, evitando que se queime por baixo ou que cozinhe muito rápido por dentro (Fig. 6).

Figura 6 - Inclinação da frigideira com a gordura sobre o fogo e o ovo distanciado da chama
Fonte: Diel, 2011

Com uma colher de sopa é possível lançar pequenas porções da gordura quente sobre o ovo, aproveitando que ela escorre de volta, devido à inclinação da frigideira. Com isso, o ovo recebe um banho de gordura quente em sua superfície superior, que lhe confere aspecto de cor caramelada com bordas crocantes igualmente sua parte inferior, mas sem cozinhar demais sua parte interna, mantendo a gema mole (Fig. 7).

Figura 7: Aspecto final do ovo após banho superficial de gordura quente
Fonte: Diel, 2011

Usando uma escumadeira larga e pouco côncava retire o ovo, inserindo-a por baixo dele com movimentos ondulatórios, até que ele esteja totalmente sobre ela. Deposite o ovo em um prato e desligue o fogo (Fig. 8).

Figura 8 – Ovo retirado por escumadeira larga e plana
Fonte: Diel, 2011

Para testar se conseguiu, corte o ovo ao meio, a gema deve estar mole (Fig. 9).

Figura 9 – Presença de gema mole no corte central do ovo
Fonte: Diel, 2011

3 - Conferindo

Procedimentos passo a passo

• Coloque uma frigideira pequena revestida de teflon sobre o fogo alto, deposite uma acolher de sopa cheia de manteiga comum com sal. Aguarde que passe a fase de espuma branca, até que a manteiga adquira o aspecto de um óleo fino de cor caramelada.

• Antes que esse óleo se sobreaqueça e comece a soltar fumaça e cheiro de queimado, bata suavemente a parte média de um ovo em uma superfície dura como a quina de uma mesa ou pia, com força suficiente apenas para rachar sem que haja vazamento do conteúdo.

• Posicione as duas unhas dos dedos polegares unidas sob a rachadura.

• Posicione o ovo com a rachadura para baixo com, aproximadamente, 2 cm da manteiga quente, em um dos lados da frigideira, longe do centro, afunde um pouco as unhas e puxe as metades da casca, rompendo-a em duas metades enquanto o conteúdo vaza lentamente para frigideira.

• Descarte rapidamente a casca e comece com uma das mãos a inclinar a frigideira até que a manteiga escorra para o lado contrário do ovo, mas com cuidado para que o ovo também não se desloque. Posicione o lado da frigideira que está com a manteiga sobre a chama e o lado que está com o ovo para alto, mas longe da chama.

• Com a outra mão, usando a colher de sopa, lance colheradas de manteiga sobre o ovo, especialmente sobre a gema, até que a superfície superior adquira aparência de cor caramelada, bolhas e aspecto crocante nas bordas, mas somente quando a gema estiver perceptivelmente mole.

• Desligue o fogo.

• Para testar se conseguiu, corte o ovo ao meio, a gema deve estar mole.

Tenha uma boa experiência!
Aproveite para desfrutar de deliciosos ovos preparados de forma diferente, apesar de o ovo ser conhecido mundialmente, a elaboração com mais sofisticação realça seu sabor.

De: Jeferson Odair Diel [mailto:jefersondiel@gmail.com]

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: FERRAMENTAS PARA A GESTÃO ESCOLAR

José Matias Neto
Graduado em Química pela Universidade Federal de Sergipe - SE
Especialista em Química pela Universidade Federal de Lavras - MG
Especialista em Direito Educacional pela
Faculdade São Luiz de Jaboticabal - SP
Especialista em Inspeção Escolar pela Faculdade Signorelli
do Rio de Janeiro - RJ
Doutorando em Ciências da Educação pela Uncuyo – Mendoza –
Argentina matias-neto@hotmail.com

RESUMO

Toda escola deve ter definida para si mesma e para sua comunidade escolar uma identidade e um conjunto orientador de princípios e de normas que norteiem o fazer pedagógico diário.

O Projeto Político Pedagógico inicia-se a partir de um ideal e caminha paulatinamente com objetivos e metas definidos coletivamente, considerando a escola que se tem, com princípios e características projetados diante de uma visão de futuro que leva a escola que se deseja ter. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico deve assemelhar-se a uma construção coletiva que radiografe as ações que devem ser realizadas nos domínios da escola, fornecendo subsídios favoráveis a ação pedagógica, de modo a propiciar mais autonomia a toda organização escolar. Entendemos ser essa autonomia, a liberdade de escolher as alternativas mais adequadas para cada realidade escolar, apontando a necessidade de análise e reflexões de situações cotidianas da escola no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro.

As diferentes dimensões da autonomia são interdependentes entre si, apesar de serem construídas coletivamente, de forma democrática. A construção do Projeto Político Pedagógico constitui-se num dos mais importantes instrumentos da gestão democrática da escola pública.

Palavras-chave: Autonomia e Escola pública. Projeto Político Pedagógico,

RESUMEN

Cada escuela tiene que haber creado para sí y para su comunidad escolar una identidad y un conjunto de principios rectores y normas para orientar a la revista pedagógica.

El Proyecto Político Pedagógico parte de un ideal y camina lentamente con las metas y objetivos definidos colectivamente, teniendo en cuenta que la escuela tiene, con los principios y características diseñadas antes de una visión del futuro que lleva a la escuela que quiere tener. En este contexto, el Proyecto Político Pedagógico que se asemejan a una construcción colectiva que los rayos X de las acciones que deben llevarse a cabo en las áreas de la escuela por la concesión de subvenciones a favor de la acción pedagógica, a fin de proporcionar mayor autonomía a la organización escolar. Creemos que la autonomía es la libertad de elegir las alternativas más adecuadas para cada realidad escolar, que apunta a la necesidad de análisis y reflexión de situaciones cotidianas dentro de la escuela administrativa, educativa y financiera.

Las diversas dimensiones de la autonomía son interdependientes, a pesar de ser construido colectivamente, democráticamente. La construcción del Proyecto Político Pedagógico que constituye uno de los instrumentos más importantes de la gestión democrática de las escuelas públicas.

Palabras-clave: Autonomía y escuela pública. Proyecto Político Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

O ponto central de qualquer proposta para a escola pública deve ser a qualidade no ensino. Abordamos nesse artigo, as questões relacionadas ao Projeto Político Pedagógico, como um instrumento de gestão democrática que leva a autonomia da escola pública. Acreditamos que a escola pública é capaz de assegurar as condições necessárias para atingir a meta na formação do aluno como ser cidadão e político. Nesse sentido, é debatido por Saviani (1997, p. 91) em seu livro, "Escola e Democracia" que "A educação é sempre um ato político". Sendo a educação um ato humanizado, desenvolvido em uma coletividade influenciada por ações diversas, estabelece relações formando um espaço social e democrático composto por alunos, seus familiares, professores, funcionários e membros da comunidade local. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu Projeto Político Pedagógico.

2 Gestão democrática na escola pública

Para que haja uma gestão democrática na escola pública é necessário o envolvimento político e organizado em suas diferentes instâncias colegiadas. Consideramos ser o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil como marcos primordiais para a autonomia e a gestão escolar da escola pública, seguido da construção participativa do Projeto Político Pedagógico.

Segundo Gadotti apud MEC, (1998, p. 16). "Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político." O Projeto Político Pedagógico, inicia-se a partir de um ideal e caminha, passo a passo, até transformar-se em realidade. Nesse sentido, afirma Padilha (2001, p. 56):

> [...] planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos

filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

O PPP diferencia-se do planejamento pedagógico. É um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e execução dos planejamentos, por isso, envolvem princípios que são mais permanentes. Eles mostram e definem a identidade da escola. Nesse aspecto, é necessário repensar o fazer escolar, para direcionar o caminho da formação dos educadores e dos educandos, tendo como alvo uma educação humanizadora e libertadora. Citamos Freitas et al (2004), que enfatizam da seguinte maneira:

> O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público. (p. 69)

O Projeto Político Pedagógico, quando bem construído e administrado, influencia em toda dinâmica escolar para alcançar os seus objetivos. Nos dias atuais, torna-se inconcebível a ideia de uma escola que não tenha ações bem planejadas e metas eficazes que garantam a qualidade do ensino.

O Projeto Político Pedagógico envolve ações educacionais da escola, do planejamento pedagógico, da elaboração do currículo, das atividades internas e externas, e de todas as ações que culminem na "[…]assimilação do saber historicamente construído e sistematizado pelos homens" (SAVIANI, 1997, p. 56).

3 Autonomia

O sentido de autônomo está diretamente relacionado à liberdade de escolha, ou seja, quem detém autonomia, tem a prerrogativa de escolher o que deve ou não fazer. Outra característica é o fato de a autonomia não isentar as pessoas ou os grupos de possuírem regras e segui-las, apenas faculta a escolha das regras a serem seguidas.

A autonomia na escola encontra suporte na própria Constituição, promulgada em 1988, que estabelece como princípios básicos: o "[...] pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" e a "gestão democrática do ensino público" (Art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola.

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresentam as seguintes determinações:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (...)

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

4 Autonomia administrativa

Entendemos que a autonomia administrativa possibilita a elaboração e o gerenciamento dos planos, programas e projetos desenvolvidos na escola. Refere-se à organização escolar, destacando o estilo de gestão, a direção como coordenadora de um processo que envolve relações internas e externas. É na verdade o envolvimento do sistema educativo com a comunidade na qual a escola está inserida. Possibilita a escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares, no que diz respeito a matrícula, transferência de alunos, elaborações de provas e critérios para a avaliação da aprendizagem, e isso tudo resulta no Sistema Municipal de Educação.

Portanto uma escola autônoma, não é uma escola sem regra ou sem controle do Estado, a escola autônoma que caminha para se tornar uma escola cidadã, necessita compreender que a sua autonomia se limita a estabelecer as regras pelas quais ela será gerida, de forma democrática, com a participação de todos os envolvidos em suas ações educacionais, porém, essas regras estarão sujeitas a uma lei maior, que em primeiro lugar, é a Constituição Federal e a LDB vigente, seguido do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Estadual de Educação (CEE) de seu Estado e Conselho Municipal de Educação (CME).

5 Autonomia pedagógica

A ação pedagógica objetiva dar liberdade de ensino e pesquisa que está ligada, a identidade, a função social, a clientela, a organização escolar, a avaliação e seus resultados e, portanto, a essência do Projeto Político Pedagógico da escola, em consonância com as políticas públicas vigentes e as orientações dos sistemas de ensino.

6 Autonomia financeira

A autonomia financeira refere-se à existência de recursos financeiros capazes de dar à escola a condição necessária de funcionamento. Atualmente, a escola pública vem recebendo recursos financeiros que cabe à gestão escolar administrar. A autonomia financeira pode ser total ou parcial. É total quando a escola administra todos os recursos a ela destinados pelo poder público. É parcial quando a escola administra apenas parte dos recursos repassados.

7 A escola pública e sua total autonomia

Para Barroso (1996), o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isso não é sinônimo de indivíduos independentes.

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pois sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. "A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis." (BARROSO, 1996 p. 17)

Gadotti apud MEC (1998, p. 17), acredita que "A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico."

Quando falamos em autonomia da escola pública não podemos pressupor que ela se isole da sociedade. A autonomia implica em liberdade conquistada e capaz de dirigir o seu destino por meio das decisões tomadas de forma participativa da equipe escolar. A gestão democrática da escola pública é o caminho mais rápido para conquista de sua autonomia. Costa (2001, p. 75) afirma que:

> [...] Um elemento importante a ser destacado aqui é que não há uma fórmula mágica de se democratizar a escola. É necessário, sim, investir no desassossego e numa conseqüente dose de transgressão, mudar, não porque é permitido, mas porque é necessário, diria até imprescindível.

Nesse sentido, Padilha (2001, p. 65), afirma, "A autonomia, na escola cidadã, pressupõe, pois, a alteridade, a participação, a liberdade de expressão, o trabalho coletivo na sala de aula, na sala de professores, na escola e fora dela."

O objetivo primordial da autonomia escolar, rumo a escola cidadã, deve ser a qualidade do ensino e da formação moral, intelectual, afetiva e social de todos os seus autores, que se tornam sujeitos ativos do fazer escolar.

É ainda Padilha (2001, p., 65) que afirma:

> [...] a escola projetada com base na referida autonomia tem a finalidade de formar seus educandos para a vida, para o trabalho, para a construção de relações humanas e sociais civilizadas, justas e éticas para o exercício e a prática da cidadania crítica e ativa e para resistir a toda forma de exclusão.

8 Metodologia

Esse artigo foi desenvolvido com base em pesquisas bibliográficas sobre a importância do Projeto Político Pedagógico e suas relevâncias na construção da autonomia da escola pública.

9 Considerações finais

Seguindo a linha de raciocínio dos autores citados, considera-se que o político e o pedagógico deverão andar sempre juntos, quando se tratar de uma ação intencional de educação escolar, priorizando políticas públicas bem definidas, visando novos paradigmas para democratização da gestão escolar.

É necessário que a escola crie mecanismos que lhe favoreçam a autonomia e trabalhem sobre essa criação, reconstruindo continuamente o fazer coletivo e avaliando o desempenho de suas funções administrativa, financeira e pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico nasce da necessidade de mudanças na prática escolar e de organizar a participação da comunidade e de todos os educadores, tendo uma direção a seguir, que proporcione maior interação entre aluno e professor, pais e comunidade escolar, com o objetivo de diminuir a repetência e evasão escolar e alcançar uma educação de qualidade para todos.

A escola autônoma é aquela que estabelece normas e regras para sua existência e funcionamento, bem como a gestão democrática dos recursos financeiros que a mantém. Torna-se relevante nesse processo de construção que os professores, e, os demais funcionários tenham assegurados o tempo para se pensar e fazer o PPP. Com essa conquista, a escola estabelece o equilíbrio de forças de seus diferentes setores, implicando na mudança de atitudes de todos os atores envolvidos na tarefa de gerir.

A autonomia escolar advinda da construção e implantação do Projeto Político Pedagógico proporciona uma educação igualitária, com a participação coletiva de todos os envolvidos e a qualidade merecida e almejada por pais, alunos e educadores, contribuindo assim na construção de uma sociedade mais justa, qualificada e humanizada.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO J. (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

COSTA, D. M *Tempos de democracia e participação*: o conselho escolar como possibilidade de desconcentração do poder. Educação UNISINOS/Centro de Ciências Humanas, São Leopoldo, Universidade Vale do Rio dos Sinos, v. 8, n. 15, 2001.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. *In: Escola viva:* elementos para a construção de uma educação de qualidade social. GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004

MEC – Secretaria de Ensino a Distância. *Salto para o futuro:* construindo uma escola cidadã. Brasília: MEC/SEED, 1998.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação*: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico*: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SAVIANI, D. *Escola e democracia:* teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E AS ORGANIZAÇÕES NO PROCESSO DE GESTÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS HUMANOS.

Daniella Guimarães Bergamini de Sá, M. Sc.
Marcelo Lopes da Rosa Lisboa Luz, M. Sc.
Marcos Vinícius Vianna Castro, M.Sc.

RESUMO

A aplicação da gestão estratégica de recursos humanos nas organizações contemporâneas constitui-se em um diferencial competitivo, na medida em que se valoriza o capital intelectual, aumentando, desse modo, a eficiência e eficácia da organização. Esse sistema sofreu uma relevante expansão e diversificação nas últimas décadas. O objetivo deste artigo é realizar um estudo analítico e reflexivo sobre a Gestão Estratégica e Competências Essenciais, que se caracteriza pela educação de assuntos para a globalização e o capitalismo; formação de pessoas com responsabilidade em busca de uma sociedade livre; liderança baseada em princípios e valorização da inteligência emocional; metacompetência; gestão estratégica das competências de recursos humanos e aspirações estratégicas nas organizações. Observa-se que o treinamento e desenvolvimento da capacitação profissional, adotado pelas organizações, contribuíram para o aperfeiçoamento do alinhamento pessoal com o organizacional. Por fim, verificou-se que as atividades de recursos humanos foram integradas ao modelo de competências da empresa e a gestão por competências pode proporcionar à gestão de pessoas a sua dimensão estratégica.

Palavras chave: pessoas; estratégia; organização; competências.

ABSTRACT

The implementation of the strategic management of human resources in contemporary organizations is a competitive differentiator, as it values the intellectual capital, thereby increasing the efficiency and effectiveness of the organization. This system has undergone a significant expansion and diversification in recent decades. The purpose of this article is to perform a reflective and analytical study on the strategic management and key competences, which is characterized by education of subjects for globalization and capitalism; training people with responsibility in search of a free society; principle-based leadership and valuing emotional intelligence; strategic management of human resource skills and strategic aspirations in organizations. It is noted that the training and development of professional training, adopted by the organizations, contributed to the improvement of staff with the organizational alignment. Finally, it was found that the human resources activities were integrated into the company's model of competencies and competency management can provide the human resources management strategic dimension.

Key words: people; strategy; organization; skill

INTRODUÇÃO

É comum na vida cotidiana nos encontrarmos diante de várias escolhas a serem feitas. Tomar a decisão correta implica em planejamento e no aprimoramento de diversas características pessoais de modo que possamos nos tornar pessoas mais pró-eficientes.

O estudo deste trabalho, refere-se a análises e reflexões: do panorama da globalização e evolução capitalista; dos objetivos que conduzam à satisfação evolutiva, tanto no campo psíquico, mental espiritual e cultural através de uma sociedade livre e responsável; da liderança baseada em princípios; da inteligência emocional; da utilização de hábito que conduza à eficácia e das competências essenciais das pessoas para gerir as organizações de forma estratégica, além de valorização das pessoas metacompetentes, que realmente sabem o que querem baseadas em sua própria essência e no desenvolvimento de habilidades.

O sucesso profissional e pessoal parece estar sempre ligado a alegria e ao entusiasmo. Em muitos casos, a satisfação pessoal vem antes da realização profissional. Por isso, talvez seja relevante saber especificamente o que se quer conseguir e fixar-se as metas e objetivos que se quer alcançar.

A metodologia adotada para este estudo, que é do tipo qualitativa, hipotético-dedutiva, utilizou-se de consulta bibliográfica a apostilas, artigos, revistas e livros; além de informações obtidas através da *internet* que tratam de assuntos relacionados à gestão estratégica, às competências essenciais e às organizações globalizadas.

O avanço tecnológico e a globalização da economia, passou a exigir novos modelos de produção e de gestão, para que continuasse existindo a possibilidade de competição atual e futura. Neste cenário, a *Gestão por Competências,* surge como modelo estratégico voltado para a gestão de recursos humanos e da organização. Mas ela precisa de uma base...

Educação com responsabilidade e sociedade livre

Segundo Werneck (2003), uma sociedade livre só se constrói com responsabilidade. Com isso, uma educação voltada para a formação do caráter responsável é uma imposição dessa mesma sociedade.

Partindo da afirmação de Werneck (2003), percebe-se que há uma sinergia entre responsabilidade e liberdade. No entanto, a educação hoje está dividida em

processos cognitivos e de formação da personalidade do indivíduo levando o processo de aprendizagem a uma realidade ultrapassada.

Segundo Hill (1981), as melhores sugestões oriundas das teorias da aprendizagem, tais como prover reforço imediato, não têm se revelado muito úteis como poderia se esperar.

Minicucci (1995), afirma que a aprendizagem deve ser vista sob o ângulo do desenvolvimento, em referência à aquisição de conhecimentos e habilidades. Naquilo que somos hábeis hoje depende não só de nossas capacidades e nível de maturidade como, principalmente, do que aprendemos no passado.

É possível que a educação possa contribuir na formação de uma sociedade livre e responsável, desde que seja divida em aspectos diversos e que eles sejam tratados de maneira uniforme e de igual importância, como: moral e ética; estímulo ao conhecimento; adaptação de necessidades e interesses; conscientização; reconhecimento e valorização do ser e do universo; identificação, apresentação e implementação de um sistema coerente com a realidade do mundo; disseminação da democracia em seu real sentido; aplicação do termo responsabilidade como meio importante de socialização e melhoria da convivência; encorajamento na busca de suas realizações, descobertas e reconhecimento de seus medos e erros.

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam, ambos, simultaneamente, educadores e educandos.

O melhor ensino não surgirá a partir de melhores meios para o professor instruir, mas ao dar ao estudante as melhores oportunidades para construir, inventar, inovar e descobrir.

Ademais, Hill (1981), afirma que a escola a sociedade e as empresas precisam, juntas identificar respostas para as seguintes perguntas: que conhecimentos e habilidades uma pessoa deve ter para executar a tarefa da qual foi incumbida? De que modo estes conhecimentos e habilidades dependem uns dos outros de tal modo que alguns devem ser aprendidos antes dos outros?

Como já se viu, o professor, em relação ao aluno, deve ser um orientador que contribua com uma educação voltada para a formação do caráter responsável perante a sociedade e para a aquisição de conhecimentos úteis para o nercado de trabalho. Isso talvez requeira do país uma revisão do seu processo de educação, pois são os alunos de hoje que constituirão as plenárias das câmaras e das assembléias como representantes da sociedade e as diretorias das empresas produtoras e movimentadoras da economia nacional.

Não se deve repetir os modelos do passado, nos moldes arcaicos de uma educação antidialógica, pois senão teremos os mesmos tipos inesquecíveis de nossa história e poderemos voltar aos tempos em que nossa produção era insignificativa diante do que o mundo apresentava.

Se as carteiras escolares não permitem trabalhos em grupo e o diálogo, as pessoas não serão democráticas no futuro, serão aquele grupo humano sempre esperando que alguém tome as medidas e dê as soluções prontas como o professor.

A educação para a liberdade passará sempre pela responsabilidade, entendendo-se claramente responsabilidade como meio importante de socialização e melhoria da convivência humana. A responsabilidade social é indispensável, sobretudo num país subdesenvolvido ou em desenvolvimento, onde as carências tornam os acessos cada vez mais difíceis.

A escola é um elemento importante na formação da consciência do povo; se ela trabalha na direção democrática, poderá haver um aumento na conscientização e, até mesmo, mudança deste comportamento. Não se faz uma democracia sem democratas, portanto as escolas, formando consciências abertas à participação, poderão contribuir com o desenvolvimento desta partilha contínua, marca das democracias e diferença fundamental entre elas e as demais propostas.

Liderança baseada em princípios e inteligência emocional

Essa liderança apresenta características e ferramentas que são indispensáveis aos notáveis líderes. Segundo Covey (2002), as principais características da liderança baseada em princípios são *estar sempre aprendendo.* As pessoas que pautam suas vidas em princípios são continuamente instruídas por suas experiências; *estar voltados para o serviço.* Aqueles que se esforçam para pautar suas ações em princípios encaram a vida como uma missão e não como uma carreira; *irradiar energia positiva*. As pessoas baseadas em princípios tem uma aparência alegre, agradável e feliz; *acreditar nas outras pessoas*. As pessoas baseadas em princípios não reagem exageradamente a comportamentos negativos, a críticas ou fraquezas humanas; *vidas equilibradas.* Estas pessoas lêem a melhor literatura e as melhores revistas e mantêm-se atualizadas em relação aos assuntos e eventos mais recentes; *encarar a vida como uma aventura*. As pessoas baseadas em princípios saboreiam a vida; *ser sinérgico*. São catalisadores de mudanças, melhoram qualquer situação em que se envolvem; e *exercitar-se pela autorenovação.* Exercitam regularmente as quatro dimensões da personalidade humana: física, mental, emocional e espiritual.

Covey (2002) destaca, também, as ferramentas do poder que irão aumentar o prestígio de um líder, tais como *Persuasão* - compartilhar razões e fundamentos, valorizar sua posição ou seu desejo, mantendo um verdadeiro respeito para com as idéias e perspectivas dos seguidores; *Paciência* - para com o processo e a pessoa; mantenha uma perspectiva a longo prazo e o compromisso com os seus objetivos diante de obstáculos a curto prazo e resistência; *Cavalheirismo* - nada de severidade, inflexibilidade ou força ao lidar com as vulnerabilidades, que os seguidores possam expressar; *Aprendizado* - o que significa trabalhar partindo da

hipótese de que você não possui todas as respostas; *Aceitação* - abstendo-se de fazer julgamentos; *Gentileza* - sensibilidade, bondade, atenção; *Abertura* - obtendo informações e perspectivas precisas sobre o que os seguidores podem vir a ser; *Confronto compassivo* - reconhecendo erros e a necessidade dos seguidores fazerem 'correções de curso'; *Consistência* - de modo que o seu estilo de liderança não seja uma técnica de manipulação, mas um conjunto de valores, de quem você é e quem você está se tornando; e *Idoneidade* - harmonizando honestamente as palavras e os sentimentos com os pensamentos e as ações, sem qualquer outro desejo a não ser o bem dos outros.

Esse estudo nos leva a refletir sobre o que realmente precisa-se para alcançar o sucesso não apenas no segmento social, mas também num processo mais abrangente chamado vida.

O controle das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo. Inteligência Emocional é um grito de alerta aos que ainda pensam que a razão é a única responsável por nosso destino. Se dermos mais atenção sistemática à inteligência emocional - ao aumento da autoconsciência, a lidar mais eficientemente com nossos sentimentos aflitivos, manter o otimismo e a perseverança apesar das frustrações, aumentar a capacidade de empatia e envolvimento, de cooperação e ligação social, o futuro pode ser mais esperançoso.

As lições emocionais que aprendemos na infância, em casa e na escola, modelam os circuitos emocionais, tornando-nos mais aptos - ou inaptos – nos fundamentos da inteligência emocional. Conjunto fundamental da inteligência emocional: talentos como a capacidade de motivar-se e persistir diante de frustrações; controlar impulsos e adiar a satisfação; regular o próprio estado de espírito e impedir que a aflição invada a capacidade de pensar; criar empatia e esperar.

Ao contrário do quociente de inteligência (QI), com seus quase cem anos de história de pesquisa com milhares de pessoas, a inteligência emocional é um conceito novo. Ninguém pode ainda dizer exatamente até onde responde pela variação de pessoa para pessoa no curso da vida. Mas os dados que existem sugerem que ela pode ser tão poderosa - e às vezes mais - quanto o QI. E embora haja quem argumente que não se pode mudar muito o QI com a experiência ou educação, as aptidões emocionais decisivas na verdade podem ser aprendidas e melhoradas. A aptidão emocional é uma metacapacidade, determinando até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto. Muitos indícios atestam que as pessoas emocionalmente competentes - que conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos, e lêem e consideram os sentimentos das outras - levam vantagem em qualquer campo da vida, seja nas relações amorosas e íntimas, seja assimilando as regras tácitas que governam o sucesso na política organizacional. As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade.

A maior contribuição isolada que a educação pode dar ao desenvolvimento de uma criança é ajudá-la a encaminhar-se para um campo onde seus talentos se adaptem melhor, onde ela será feliz e competente. As pessoas de maior certeza sobre os próprios sentimentos são melhores pilotos de suas vidas, tendo um sentido mais preciso de como se sentem em relação a decisões pessoais, desde com quem se casar a que emprego aceitar.

Segundo Cooper & Sawaf (1997), os homens de alta inteligência emocional são socialmente equilibrados, comunicativos e animados, não inclinados a receios ou ruminações preocupadas. Têm uma notável capacidade de engajamento com pessoas ou causas, de assumir responsabilidades e ter uma visão ética; são solidários e atenciosos em seus relacionamentos. Sentem-se à vontade consigo mesmo, com os outros e com o universo social em que vivem.

Os grandes pensadores são unânimes em afirmar que o pensamento acreditado se materializa. Segundo Claret (1995), a qualidade do que se fala pressupõe conhecimento da língua. Uma boa mensagem não deve ser revestida de andrajos. As pessoas eficazes não vivem voltadas para os problemas, elas vivem voltadas para as oportunidades. A pessoa realmente eficaz tem a humildade e a reverência para reconhecer suas limitações perceptivas e para reconhecer os imensos recursos disponíveis na interação com os corações e mentes de outros seres humanos.

Segundo Covey (1999), quanto mais você se aprimora em hábitos que levam à independência, mais eficaz será em situações interdependentes. O autor afirma, ainda, que a renovação é o processo de revitalizar todos os outros hábitos, caracterizando-se como um princípio - e um processo - que nos dá a força necessária para nos movermos em uma espécie de "espiral ascendente" de crescimento e mudança, de melhoria contínua. O movimento ao longo dessa "espiral ascendente" exige *aprendizado, dedicação e ação* em planos cada vez mais elevados.

Assim, é possível perceber que, para conseguirmos alcançar melhores resultados em nossas vidas, temos que começar de dentro para fora. Além disso, observa-se, então, que não podemos motivar as outras pessoas, mas sim alertá-las e incentivá-las pois, a motivação é pessoal ou seja, é intrínseca.

Covey (1999) afirma que a liberdade de escolha abrange os dons que nos tornam humanos, distintos dos outros animais. A habilidade de dizer sim ou não às situações que aparecem rotineiramente pode mudar o destino que traçamos em nossas vidas. A partir do momento que nos fechamos para o novo, diminuímos as chances de encontrar a felicidade. Apesar de situações diferentes serem muitas vezes ameaçadoras, elas podem ser encaradas como desafios pessoais. E mesmo quando se toma uma decisão errada, o aprendizado não foi em vão. Não adianta se prostrar diante de uma decisão errada. O importante nesse momento é pensar numa forma de reverter a situação.

Pessoas pró-ativas são aquelas pessoas que desenvolvem em si o potencial de viver da maneira que lhe traga mais felicidade, visto que possuem a capacidade de analisar e ponderar suas decisões baseadas em seus valores.

Segundo Covey (1999), a vitória interna precede a vitória em público. Esta é uma frase compreensível, porém difícil de ser colocada em prática. Estar em harmonia consigo mesmo e com a ambiente em que se vive, talvez seja um caminho para conseguir colocar em prática a mensagem que é passada através dessa frase.

As novas empresas são valorizadas pela capacidade de adquirir, gerar, distribuir e aplicar conhecimento estratégica e operacionalmente (Toffler, 1998). A produção em massa já não é uma meta essencial, pois todas as empresas já dispõem dessa capacidade. O importante é a criatividade para gerar novos produtos inovadores capazes de agregar valor.

A verdade é que as empresas estão se tornando cada vez mais intelectualizadas, e portanto valorizando profissionais com conhecimento não apenas sobre o seu setor na empresa, mas que tenha uma visão geral de todo o processo da produção.

Metacompetência e estratégia organizacional

Segundo Mussak (2003), nos dias de hoje, busca-se menos produtividade e mais competitividade, menos informação e mais conhecimento, menos treinamento e mais educação. Assim, flexibilidade, criatividade, informação, comunicação, responsabilidade, empreendedorismo, sociabilização, tecnologiam podem ser consideradas características do trabalhador do século XXI que nos direcionam para uma profunda reflexão sobre nós mesmos:

Mussak (2003), destaca que as principais características da *metacompetência* são:

Planejamento - Atingir o objetivo exige mais do que desenvolver habilidade para alcançá-lo. Por isso, ter uma metodologia ou planejamento é fundamental para conseguir atingir as expectativas sem se perder pelo caminho ou ficar fazendo rodeios. Um bom planejamento está intimamente ligado ao autoconhecimento, pois só assim é possível saber o que realmente buscar alcançar e quais são as ferramentas necessárias para tal proeza.

Encontrar o objetivo é o primeiro passo do planejamento. Entretanto apenas encontrar o objetivo não basta, devemos nos empenhar em não desviar a atenção de tal objetivo, pois muitas vezes acontece da pessoa saber seu objetivo e não atingi-lo devido à comodidade e falta de prioridades.

Saber o porquê remete ao conhecimento do que realmente é essencial para encontrar a satisfação. Ter consciência daquilo que realmente irá nos satisfazer

permite excluir a possibilidade de tomarmos o caminho errado por causa da influência de outras pessoas.

Saber como alcançar o objetivo é outra importante etapa do planejamento. Afinal, só podemos colocar nossos planos em prática quando sabemos quais ferramentas iremos utilizar.

Uma etapa que normalmente é a causa da não realização do planejado é o tempo previsto para a execução do plano. Uma coisa que observo, ao menos em mim, é que muitas vezes vou adiando a data final da realização de alguns planos por medo de não conseguir atingi-lo, por motivos diversos, e por conseqüência acabar me frustrando.

A última etapa é saber quanto e de onde virão os recursos. A má elaboração dessa etapa pode ser motivo de insucesso. Devemos ter a consciência do que podemos alcançar, objetivar algo que foge nosso alcance só pode trazer frustração. Assim, é muito normal vermos nas pessoas humildes os maiores índices de alcance de suas metas. Normalmente percebemos que as fontes de satisfação verdadeira estão em nós mesmos e nas pessoas que nos circundam. Depositar satisfação em bens materiais gera uma busca cíclica que, provavelmente, nunca será alcançada. Principalmente no contexto em que vivemos atualmente, onde a cada dia novas coisas são inventadas e que o sistema sócio-econômico nos incentiva a querer sempre mais.

Comunicação - É uma característica que precisa constantemente ser revista. Empenhar-se em melhorar a habilidade de comunicar-se representa uma garantia de que as outras pessoas tenham o conhecimento de quem você é e aonde você quer chegar, permitindo assim, que se tenha uma melhor compreensão.

O ser humano tem a necessidade de se relacionar. Expressar-se de maneira integra, isto é, condizente com o que realmente a pessoa é, é a melhor forma de atingir o sucesso. Caso a pessoa não atinja as expectativas da sociedade, saberá onde terá que mudar, caso atinja, será automaticamente reconhecida. Dessa forma, a dissimulação, não leva a lugares muito promissores.

Podemos nos expressar de diversas formas. A expressão corporal, normalmente, é menos considerada que a expressão oral, entretanto ela pode ter grande repercussão no meio social. Em certas ocasiões, até mais que a forma de expressão falada. Assim, atitudes corporais corretas como manter a coluna ereta, os ombros para trás, a cabeça erguida, como manda a natureza, e manter um sorriso fácil no rosto, são garantias de obter um ótimo estado mental e demonstrar as pessoas que estão ao redor que se está vivendo bem. Tal atitude nos permite transmitir serenidade e bem estar a outras pessoas.

Criatividade - Acredita-se que ser criativo é até mais importante do que ser bem informado, e a explicação é de que uma pessoa sem informação mas com criatividade tem condições de buscar informação – e, além disso, saberá o que fazer com ela. E há pelo menos três justificativas para o fato de a criatividade estar sendo tão valorizada no mundo profissional contemporâneo: a competitividade cada vez maior, a grande velocidade das transformações e a valorização do empreendedorismo.

A grande competitividade é uma das principais marcas registradas de nosso tempo. Deriva do aumento da concorrência, subproduto da globalização, e da evolução das competências das pessoas e das organizações, característica da sociedade do conhecimento. Já vimos que competência é o pressuposto da competitividade. Quando há mais pessoas e empresas competentes, aumenta a competitividade e isso se dá hoje em nível mundial. Para se manter no jogo da competitividade, não é mais suficiente uma competência específica, por maior que ela seja; é preciso que venha acompanhada de flexibilidade – e aí entra o valor da criatividade, componente da metacompetência.

As mudanças comportamentais, impostas especialmente pela evolução da tecnologia da comunicação e também para flexibilização dos costumes, exigem o exercício da criatividade adaptativa. Dito de outra forma, para acompanhar as mudanças do mundo moderno, temos de ser criativos, estar sempre aprimorando nosso mundo particular, tornando-o adaptado e preparado para o próximo salto evolutivo.

Responsabilidade - O sucesso pessoal é proveniente da responsabilidade que o indivíduo possui em um grau elevado ou não, pois a responsabilidade é mais difícil de se ensinar, haja vista, que faz parte do caráter da pessoa. Nós somos animais capazes de discernir e refletir o grau de maturidade de cada indivíduo. Por isso, as empresas estão valorizando cada vez mais essa qualidade nos seus profissionais e até mesmo estimulando o seu exercício através de uma estratégia chamada *empowerment* em que são delegadas novas funções aos trabalhadores como: controle da qualidade, fiscalização das condições de segurança e higiene, liberdade para sugerir inovações etc. É importante salientar que não é uma delegação de poder mais acima de tudo de responsabilidade. Seja qual for o cargo do trabalhador todos tem a sua responsabilidade no mesmo nível de importância, pois todos fazem parte da empresa e se uma unidade falhar todo o resto será comprometido.

Disciplina - Na vida, três fenômenos complementares estão sempre interagindo: o *sentimento*, o *pensamento* e a *atitude*. Eles são inseparáveis, no entanto a ordem em que se apresentam pode variar. A ação pode, e muitas vezes deve, preceder a emoção. Isso vale para tudo – fazer ginástica, trabalhar, estudar e

coçar a cabeça. Comece que a vontade chega. Pessoas disciplinadas são as que conseguem definir com clareza o que deve ser feito e não abrem mão do decidido, sabendo que o resultado sempre será compensador.

Empreendedorismo - O ser humano é um empreendedor nato e isso pode ser demonstrado ao longo de nossa história. São qualidades do empreendedor: superar limites, enfrentar situações novas, assumir responsabilidades, ir além dos objetivos, contornar dificuldades, conviver com diferenças e construir o novo. Tudo isso, requer iniciativa, criatividade, ousadia e responsabilidade.

Inteligência - É definida como a *capacidade de percepção, compreensão, aprendizado e adaptação*, sendo a ultima característica a mais importante de todas e que atualmente é desejável para um candidato a uma vaga em uma empresa, pois o mundo está em constante transformação e só as empresas que se adaptarem rapidamente as novas realidades do mercado é que sobreviverão. Assim como só os profissionais que responderem melhor as novas exigências conseguirão manter-se atuante nas empresas.

A cultura organizacional define as normas de conduta, o alinhamento dos valores, a percepção da missão da empresa. O clima organizacional permite que tudo isso seja posto em prática, mas demanda investimento em relações interpessoais e em um valor subjacente, a qualidade da comunicação, e acabamos então voltando à velha questão de que as pessoas não estão preparadas para se comunicar adequadamente.

Coerência da imagem pessoal com o comportamento - Para atender as exigências do mercado é necessário ser bom e também parecer bom, ou seja, haver coerência entre a imagem pessoal e o comportamento. Isso vale tanto para o trabalhador como para a empresa. O trabalhador precisa passar uma boa imagem para seus colegas de trabalho e para seus chefes, assim como a empresa necessita que seus clientes realmente a vejam como a melhor opção em todos os aspectos. Tudo vai depender da nossa postura no dia a dia. Ela é que transmitirá nossa imagem para o exterior. Mostrar que somos seres humanos, através de um bom dia, já é um bom começo, pois não há como se desenvolver profissionalmente sem desenvolver o lado humano.

A realização pessoal tem relação bastante estreita com a realização profissional. Afinal, não somos obrigados a trabalhar, mas passamos a maior parte de nossa vida trabalhando. Trabalhar é a nossa oportunidade se sentir útil à sociedade. É entender a importância da parte compondo o todo.

Devemos desenvolver em nós capacidades, tais como: *entusiasmo*, pois é ele que nos dá vitalidade, que dá brilho aos nossos olhos, coragem e perseverança;

capacidade de captar mensagens, pois o ser humano não vê só fatos, mas valores; *capacidade de encantamento*, ou seja, ter intuição, captar outras percepções de energias no ambiente; e *capacidade de olhar, ouvir e compreende*r as coisas e as pessoas como processos complementares de realidades diferentes.

A *estratégia organizacional* constitui o mecanismo através do qual a organização interage com o seu contexto ambiental. Ela define o comportamento da organização em um mundo mutável, dinâmico e competitivo (Paschoal, 2004). É condicionada pela *missão organizacional*, pela *visão de futuro* e pelos *objetivos principais* da organização.

Segundo Fernandes e Berton (2005), a missão responde à pergunta mais básica que uma organização pode se propor: para que existimos? Além disso, os autores afirmam que as pessoas podem até fazer as coisas ou repeti-las mecanicamente, mas não o farão com o coração, sendo a missão o que provê um sentido mais amplo às atividades diárias e desperta para a importância do cotidiano, oferecendo uma visão do todo e, ao mesmo tempo, possibilitando o entendimento de como sua ação se encaixa no todo da organização.

A visão é a imagem que a organização tem a respeito de si mesma e do seu futuro. De acordo com Fernandes e Berton (2005), é o estabelecimento de aonde a organização quer chegar. Está geralmente mais voltada para aquilo que a organização pretende ser, do que para aquilo que ela realmente é. Quando as pessoas conhecem a visão pretendida, ficam sabendo melhor para onde ir. A visão não deve ser conservadora do "*status quo*", mas deve refletir uma postura não conformista devido as constantes mudanças no cenário mundial. Com isso, a missão e a visão proporcionam os elementos para a definição dos objetivos organizacionais e para a formulação da estratégia organizacional.

Os objetivos são resultados que se pretendem alcançar dentro de um determinado período de tempo. Para serem eficazes os objetivos organizacionais devem ser:

- Focalizados em um resultado a ser atingido e não em uma atividade;
- Consistentes (estar coerentemente ligados uns aos outros dentro da organização);
- Específicos, mensuráveis e bem definidos;
- Relacionados a um determinado período de tempo; e
- Alcançáveis (devem ser perfeitamente possíveis).

A estratégia organizacional refere-se ao comportamento global e integrado da empresa em relação ao ambiente que a circunda. Segundo Certo e Peter (2010), é da análise do ambiente que provêm as informações necessárias para que se inicie o processo de formulação de estratégias. Essa estratégia apresenta aspectos fundamentais que envolvem a organização, tais como: ser definida pelo nível institucional com ampla participação dos demais níveis; ser projetada

a longo prazo e define o futuro e o destino da empresa; envolve a empresa como uma totalidade para obtenção de sinergia; e ser um mecanismo de aprendizagem organizacional para as pessoas (retroação).

Segundo Fernandes e Berton (2005), uma importante etapa do processo estratégico é a análise do ambiente. Na análise do ambiente externo identifica-se as oportunidades a serem aproveitadas e as ameaças a serem neutralizadas ou evitadas; Na análise do ambiente interno identifica-se os pontos fortes e fracos da organização (trata-se do levantamento de habilidades, capacidades e dificuldades).

Assim, um dos aspectos mais importantes da estratégia organizacional é a sua relação direta com a função de Gestão de Pessoas, no sentido de se buscar a integração das funções com os objetivos globais da empresa. Com isso, o planejamento estratégico de recursos humanos refere-se à maneira pela qual a função de Gestão de Pessoas pode contribuir para o alcance dos objetivos organizacionais.

Segundo Tachizawa (2001), ao se fazer o planejamento do contingente de pessoal necessário em uma empresa deve-se levar em consideração o índice de absenteísmo; o índice de rotatividade de pessoal; as mudanças nos requisitos da força de trabalho, com base na capacidade profissional dos empregados e na motivação para o trabalho; e os fatores internos e externos ao trabalho.

Em relação à rotatividade, Tachizawa (2001) afirma que não é uma causa, mas um efeito de fatores internos e externos, tais como oportunidade de crescimento na empresa, nível de relações interpessoais, conjuntura econômica, estilo gerencial, política salarial, condições físicas e psíquicas de trabalho e situação de oferta de emprego no mercado.

Quanto às mudanças nos requisitos da força de trabalho, o autor afirma que, devido às mudanças no cenário nacional e internacional, os requisitos da força de trabalho também estão mudando. Mas, os novos profissionais não estão sendo devidamente preparados para ingressar nesse novo mercado e isso afeta diretamente o planejamento estratégico de Gestão de Pessoas.

Com isso, o planejamento estratégico da Gestão de Pessoas deve oferecer bases para o recrutamento e seleção de pessoal; para a avaliação de desempenho; para a definição de cargos e salários; para a elaboração dos programas do treinamento e desenvolvimento de pessoal; e para subsidiar a auditoria de recursos humanos. Em síntese, o planejamento pode servir de base para a Gestão Estratégica de Pessoas.

Gestão estratégica das competências de recursos humanos

Segundo Ruano (2003), a Gestão por Competências como um recurso estratégico de recursos humanos (RH), visa valorizar e recompensar diferenças individuais, motivando o desenvolvimento profissional; preparar a empresa e

as pessoas para um novo contexto organizacional; otimizar recursos em treinamento e recrutamento & seleção; e integrar ações de RH com as estratégias da empresa. Tem como premissas básicas: simplicidade, mostrar transparência, ser participativo e estar sintonizado com o mercado globalizado.

Dessa forma, a Gestão por Competências busca alcançar objetivos, tais como: salários superiores ou equiparados com o valor de mercado; crescimento das pessoas dentro da empresa; e sintonia ou integração das metas pessoas com as organizacionais.

Ruano (2003) afirma que não há um consenso entre a definição das competências e suas área de atuação na organização. Contudo, destaca o fato de que há uma relação entre elas, uma vez que as organizações não vivem sem o conhecimento das pessoas e vice-versa. A agregação de valor dos indivíduos é, portanto, sua contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimento da organização, o que lhe permite manter suas vantagens competitivas ao longo do tempo.

O novo conceito de Gestão Estratégica de RH modifica as atribuições do profissional de RH, a saber: de operacional para estratégico; de administrativo para consultivo; de voltado para a função para voltado para o negócio; e de voltado para a empresa para voltado para o mercado consumidor. Com isso, buscam aproximar a performance das pessoas às metas organizacionais visando o alcance da rentabilidade da empresa.

A operacionalização da metodologia adotada pela gestão estratégica para obter êxito deve considerar os desafios associados com seu desenvolvimento e instalação. Portanto, o desafio da competência requer participação; desenvolver medidas confiáveis e válidas; gerenciar feedback negativo; assegurar relação com os cargos; e utilizar a tecnologia para reduzir despesas.

Neste estudo, constatou-se que há uma zona de interseção que se confirma a inter-relação entre os conceitos da Gestão Estratégica de Pessoas com a Gestão por Competências. Onde o Programa de Avaliação por Competências promove a auto-avaliação de conhecimento; incentiva os colaboradores a buscar o desenvolvimento contínuo; possibilita aos colaboradores um feedback de suas avaliações por parte dos gestores; e possibilita priorizar de forma simples as ações de capacitação dos colaboradores. Além de desenvolver um sistema de incentivos para compensar a remuneração e alinhar continuamente as competências funcionais com as estratégias da empresa.

Aspirações estratégicas e competências organizacionais

Hoje em dia fala-se muito de Intenção ou Aspiração Estratégica, tendo em vista a proposta atual ser mais flexível e adaptada às grandes transformações por que as empresas passam em curto espaço de tempo. Se a Aspiração Estratégica

nos permite vislumbrar quem queremos ser e aonde podemos chegar no futuro, a identificação das Competências Organizacionais nos auxilia a descobrir as capacidades que temos ou que teremos de desenvolver na busca da competitividade, já que essa competitividade não se resume mais a comparar produtos e serviços.

Uma das queixas que repetidamente ouvimos dos nossos clientes é: como podemos implementar e acompanhar a evolução dos planos traçados nas reuniões de Planejamento Estratégico, de modo que não se trate de mais um esforço realizado apenas uma vez por ano e revisto no final do próximo quando da elaboração do novo orçamento? E a questão: como sabemos que as Competências Organizacionais estão realmente sendo utilizadas e desenvolvidas?

Uma das opções mais convincentes para responder a estas perguntas está no Sistema de Gestão Estratégica, também conhecido como Balanced Scorecard, proposto por Robert Kaplan e David Norton em seu livro Estratégia em Ação.

Por este sistema ser muitas das vezes confundido ou simplesmente compreendido como um conjunto de indicadores financeiros e não-financeiros. A primeira reação de muitos executivos é dizer: "Se esta é a proposta do Blanced Scorecard, nós já temos esses indicadores". A questão não reside em ter ou não ter os indicadores, e sim no uso que a empresa faz deles. E esse uso está ligado ao Modelo de Performance que deve ser estabelecido se queremos atingir a nossa Aspiração Estratégica.

A formulação deste modelo permite à empresa, no seu todo, visualizar o que se espera da interação entre as áreas, a relação causa-efeito entre as partes e a própria performance individual. Esta visualização permite à direção da empresa apresentar a estratégia de forma tangível a todos os níveis da organização. Ao se falar das pessoas, pergunta-se: Com quem iremos caminhar em direção ao futuro? Quem irá aspirar conosco? O nosso famoso "ativo mais importante", o nosso "maior capital" normalmente fica de lado e não costuma ser integrado nos esforços estratégicos.

Tanto a abordagem de Competências Essenciais proposta por Hamel e Prahalad, consultores e autores do livro "*Competindo pelo Futuro*", como o "*Balanced Scorecard*", proposto por Kaplan e Norton, citado por Nisembaum (2000), nos permitem integrar as ações ligadas a pessoas, de forma consistente ao nosso Plano de Aspiração Estratégica, e principalmente através do Modelo de Performance e da identificação das Competências Individuais, estabelecer que contribuições à empresa precisará dos seus colaboradores no futuro próximo assim como novas posições que deverão ser abertas. Isso retrata o alinhamento *"indivíduo – organização*". Onde as pessoas que conseguem assumir compromissos consigo mesmos tornam-se contribuidores mais eficazes, já que têm condições de alinhar o que desejam com o que a organização precisa.

Dentro da idéia de desenvolvimento dos planos de aspirações estratégicas foram apresentados, por Nisembaum (2000), cinco poderes necessários para vencer no futuro:

Imaginação – sem ela, a possibilidade de criar algo novo é restrita. A sua empresa e as pessoas têm de estar quinze minutos à frente das outras. A capacidade de imaginar nos permite olhar para o futuro e analisar a capacidade que nós, como empresa, temos de desenhar e influir na construção de cenários dos próximos anos.

Voz – é a capacidade de comunicação, de manifestação das nossas idéias. "Se você pode sonhar e relatar o seu sonho, você pode realiza-lo".

Parceria – é a habilidade de desenvolver uma rede, tanto interna quanto externa, que nos permita ampliar conhecimento e as possibilidades.

Comprometimento – em épocas onde a "lealdade" à empresa é questionada, o que se propõe estabelecer é um compromisso com alguma coisa que seja significativa para você.

Contribuição – permite o intercâmbio entre as empresas e as pessoas, destacando a responsabilidade social de ambos para com o meio.

Para Nisembaum (2000), existem várias formas de se elaborar cenários que permitem às empresas:

- Compreenderem melhor os pontos de sua cadeia de valor e como a competitividade pode ser afetada pelos impulsionadores escolhidos.

- Elaborarem mapas com os vários futuros decorrentes das mudanças na atuação dos impulsionadores.

- Integrarem os resultados desta análise para complementar sua visão e aspiração estratégica e fornecer elementos para a elaboração de planos de ação.

Observou- se ainda, que o Gerente possui um papel essencial na aprendizagem e identificação das suas novas regras que transita com velocidade. Muitas empresas investem em energia e esforço na definição da *visão*, *missão e valores* fundamentais para criar identidade. Essa mudança de modelo mental reflete-se em três aspectos: Na forma de pensar o mundo, "mudança imagem"; Na maneira como entendemos os relacionamentos, "como respeitar e aceitar uns aos outros"; e Mudança na natureza dos nossos comprometimentos, "compromisso assumido com quem nós queremos ser, seja como empresa seja como pessoas".

Nisembaum (2000) destacou como principais competências organizacionais: as *competências básicas* – que são as capacidades que a empresa precisa ter para trabalhar pré-requisitos fundamentais para administrar com eficácia. Representa as condições necessárias, porém não suficientes, para que a empresa possa alcançar liderança e diferenciação no mercado. Como exemplo, podemos mencionar a gestão da qualidade, que já foi um diferencial competitivo e hoje passou a ser uma

exigência de mercado; e as *competências essenciais* – que são consideradas essenciais quando preenchem os seguintes requisitos: tem valor percebido pelos clientes – é a contribuição que a empresa trás aos benefícios que os clientes esperam de um produto ou serviço; contribui para diferenciação entre concorrentes – trabalhar na construção de competências organizacionais que terão forte contribuição para o sucesso da organização no futuro; e aumenta a capacidade de expansão – ampliação das capacidades dos produtos e serviços que já produzimos.

De acordo com Fernandes e Berton (2005) o *balanced scorecard* (BSC) é uma ferramenta que busca traduzir a visão da empresa em um conjunto coerente de medidas de desempenho, como que estabelecendo o que se deve fazer diariamente.

O BSC explora os indicadores financeiros e inclui indicadores não-financeiros. Segundo Kaplan e Norton (1997), o BSC traduz a missão e a estratégia em objetivos e medidas, organizadas segundo quatro perspectivas diferentes: financeira, do cliente, dos processo internos e do aprendizado e crescimento.

Segundo Kaplan (apud Nisembaum 2000), o BSC pode ser utilizado para: esclarecer e obter consenso em relação à estratégia; comunicar a estratégia a toda a empresa; alinhar metas departamentais e pessoais à estratégia; associar os objetivos estratégicos com metas de longo prazo e orçamentos anuais; identificar e alinhar iniciativas estratégicas; realizar revisões estratégicas periódicas e sistemáticas e obter *feedback* para aprofundar o conhecimento da estratégia e aperfeiçoá-la.

Nisembaum (2000) afirma que o objetivo de qualquer sistema de gestão de performance é o de motivar todos os colaboradores a implementar os planos de negócios com sucesso, sendo o modelo de performance composto por: objetivos estratégicos nas quatro perspectivas: financeira, cliente, inovação/processos internos/pós-venda e aprendizagem/crescimento; metas e indicadores – tanto os de resultados como os de avanço; principais relações de causa-efeito entre esses indicadores; fatores internos (aprendizagem e ambiente/sistemas/processos) que impactam a performance; fatores externos que impactam a performance.

O modelo de performance desenvolvido com base no BSC reforça a gestão por projeto e permite estabelecer as relações entre áreas, departamentos ou unidades de negócios por meio de desenvolvimento e desdobramento de temas estratégicos, negociação do racional para alinhamento, fornecimento de ferramentas de gestão, identificação e promoção de sinergias, alocação de recursos e asseguramento da integridade e da consistência.

As *competências individuais* alinhadas aos modelos de gestão estratégica tratam de: descrever a integração sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes/comportamentos que produzem performance diferenciada, identificar, com base nas competências essenciais e básicas, o modelo de performance da organização, focar nos resultados do trabalho que contribuam com a expectativa de alta performance em vez de apenas tarefas e/ou pessoas, indicar o que as pessoas

devem trazer ao papel para desempenhá-lo no nível requerido e utilizar indicadores de desempenho incluindo as quatro perspectivas: finanças, clientes, operação e aprendizagem, integrando gestão estratégica e gestão de performance.

Segundo Nisembaum (2000), para que possam ser estabelecidas parcerias bem sucedidas entre o indivíduo e a organização falta um elemento na equação: *o comprometimento*: da organização com o indivíduo, do indivíduo com a organização e, principalmente, do indivíduo com sigo mesmo. Acredita-se portanto que, só assim, seja possível que empresas e pessoas evoluam.

Conclusão

Para alcançar os objetivos pretendidos é necessário buscar a eficiência e um bom planejamento. Ouvir e compreender o que está sendo transmitido é fundamental para se estar em harmonia com a natureza. A reflexão dos textos propostos neste trabalho trouxe além de informação e conhecimento, estímulo para colocá-los em prática. Muitas vezes sabemos onde mudar, no entanto a comodidade fala mais alto. Aproveitar os momentos de reflexão para encontrar ânimo e mudar, é um passo a mais a caminho da realização pessoal.

Nossa performance não é baseada somente em habilidade. Sabemos isso por experiência própria. Em diferentes dias, mesmo que nossa habilidade não mude, nossa performance poderá variar de forma significativa. Essa diferença é causada basicamente pelo seu estado de espírito. Habilidade é importante mas temos que ser capazes de administrar as atitudes em benefício da performance.

O importante para se vencer na vida é estar entusiasmado, ter coragem para enfrentar os desafios, ser otimista, pró-ativo, ousado e responsável. Um dos maiores desafios das empresas é o desenvolvimento de suas capacidades para enfrentar o futuro. E quais são os melhores instrumentos de gestão estratégica, que poderão dar o suporte fundamental para os planos de ação no presente e no futuro? Os autores estudados nos mostram que não existe uma abordagem única ou exclusiva que atenda a todas as necessidades desse universo tão complexo que é uma empresa. Sua proposta é identificar sistemas de gestão que permitam às organizações alocar e acompanhar a contribuição de cada área e de cada funcionário dentro da organização, fazendo com que a estratégia seja um instrumento de gestão do maior número possível de pessoas. Participar de forma ativa da gestação, implementação e adequação das aspirações estratégicas cria condições para desenvolver as competências necessárias à empresa e aos indivíduos. Segundo Nisembaum (2000), este será um dos grandes desafios dos líderes que, uma vez vencido, conduzirá todos – lideres e colaboradores – a uma visão de futuro com motivação, solidez e lucratividade.

Percebe-se, assim, que as atividades de recursos humanos podem ser integradas ao modelo de competências da empresa e a gestão por competências, por sua vez, pode explorar a dimensão estratégica dos recursos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BERTON L. H., FERNANDES B. H. R. **Administração estratégica**: da competência empreendedora à avaliação de desempenho. São Paulo: Saraiva, 2005.

CERTO, Samuel C., PETER J. P. **Administração estratégica**: planejamento e implantação de estratégias. 3. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CLARET, Martin. **O Poder da Palavra**. São Paulo: Martin Claret, 1995.

COOPER, Robert, SAWAF, Ayman. **Inteligência Emocional na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

COVEY, Stephen R. **Liderança Baseada em Princípios**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

_____. **Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes**. São Paulo: Best Seller, 1999.

KAPLAN, Robert S., NORTON, David P. **A estratégia em ação**: balanced scorecard. 24.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

MUSSAK, Eugenio. **Metacompetência**: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal. São Paulo: Gente, 2003.

NISEMBAUM, Hugo. **A Competência Essencial**. São Paulo: Infinito, 2000.

PASCHOAL, José Wilson Armani. **A Arte de Gerir Pessoas em Ambientes Criativos**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

RUANO, Alessandra Martinewski. **Gestão por Competências:** uma perspectiva para a consolidação da gestão estratégica de Recursos Humanos. São Paulo: ABRH-Nacional, 2003.

TACHIZAWA. **Planejamento Estratégico de Pessoal**. São Paulo: Atlas, 2001.

TOFFLER, Alvin e Heidi. **Criando uma Nova Civilização:** a política da terceira onda. São Paulo: Record, 1998.

WERNECK, Hamilton. **O Profissional do Século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Marcelo Lisboa [lisboaluz@hotmail.com]

TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS NA CRECHE: A BUSCA DE LUGARES DE DESENVOLVIMENTO

Ana Rosa Costa Picanço Moreira *
Vera Maria Ramos de Vasconcellos **

RESUMO

Esse trabalho busca investigar como crianças de 4 a 23 meses e seus educadores organizam e transformam o espaço/lugar da creche. Utilizamos o *estudo de caso* como método para estudar como o ambiente para crianças pequenas tem sido planejado pelos educadores. Analisamos os critérios de seleção e disposição do mobiliário e equipamentos. Investigamos as transformações espaciais ocorridas nas salas de atividades de 3 berçários (1 BI e 2 BII) organizadas pelos educadores, orientadas pela direção em parceria com a equipe de pesquisa de 2006 a 2008, numa creche institucional do município do Rio de Janeiro.[1] Foram introduzidos estruturadores espaciais e realizadas fotografias, oficinas e sessões reflexivas com os educadores, onde discutimos nossas propostas de investigação, levando-os a construir um olhar investigativo e reflexivo sobre os ambientes construídos. À medida que os educadores participaram da pesquisa, a organização do espaço ganhou um lugar diferenciado no trabalho pedagógico, deixando de ser elemento secundário de seus planejamentos. Os educadores puderam redimensionar a

---

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ. Psicóloga. Mestre em Psicologia Social pela UGF/RJ. Endereço para correspondência: Rua São Francisco Xavier, 524, bloco F, sala 12005. Maracanã – 20550-990 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: anarosamaio@uol.com.br

** PhD pela University of Suessex, UK (1987), com Pós-doutorado na Universidade de Carolina do Norte, Chapel Hill, USA (1994). Professora titular/orientadora de Educação Infantil na FE/UERJ e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ. Endereço para correspondência: Rua São Francisco Xavier, 524, bloco F, sala 12005. Maracanã – 20550-990 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: VeraVasconcellos@pq.cnpq.br

[1] As autoras agradecem a equipe da Creche Institucional Dr Paulo Niemeyer, em especial à sua diretora Profª Rosangela Almeida de Oliveira, e à FAPERJ pelo apoio financeiro à pesquisa.

própria compreensão dos aspectos espaciais na ação pedagógica, potencializando os ambientes das salas de atividades. Igualmente, contribuímos para a formação permanente da creche, provocando um repensar coletivo das ações cotidianas naturalizadas, levando-os a entender que o espaço é pedagógico.

Palavras-chave: Ambiente. Creche. Crianças pequenas.

ABSTRACT

TRANSFORMING SPACE IN CHILD CARE CENTERS – A SEARCH FOR PLACES OF DEVELOPMENT

This work analyzes how children from 4 to 23 months of age and their educators organize and transform the space/place of their child care center. We use the *case study* as a method for looking at how the environment for young children has been planned out by educators. We analyze the criteria for selection and arrangement of furniture and equipment. To that end, we investigated the spatial transformations that took place in 3 nursery rooms (1 y-old and 2 y-old) at an institutional daycare center in the city of Rio de Janeiro between 2006 and 2008. We analyzed the way in which they were organized by educators under the direction of managers working together with the research team. Spatial structures were introduced, photographs were taken, and workshops were performed, along with brainstorming sessions with the educators where our lines of investigation were discussed, leading them to develop an investigative and reflective eye toward the environments that were being created. As the educators participated in the research, the spatial organ-ization gained an enhanced role in their pedagogic work, no longer being relegated to a secondary consideration in their planning. The educators were able to rethink their own understanding of the spatial aspects of their pedagogical activities, increasing the potential of the environments in the activity room. At the same time, we contributed to the permanent arrangement of the day care center, stimulating a collective rethinking of the natural flow of everyday activities, and helping them keep in mind the fact that Space is a pedagogical element of daycare.

Key words: Daycare center. Environment. Young children

1 INTRODUÇÃO

A organização do ambiente físico se apresenta como um dos elementos-chave na educação de crianças pequenas. De acordo com os Parâmetros Básicos de InfraEstrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), a organização espacial constitui-se numa das referências funcionais e estéticas dos ambientes físicos, devendo, portanto, receber destaque especial na proposta pedagógica da creche. Igualmente, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 1999), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) concebem os aspectos do ambiente como "[…]elementos essenciais do projeto educativo", salientando tanto a estruturação do espaço quanto o arranjo espacial.[2]

Faria (1999) destaca o espaço físico como um dos itens fundamentais para uma Pedagogia da Infância, colocando que: "[...] o espaço físico de qualquer tipo de centro de Educação Infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos (...) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis." (p.70-71).

A seleção e o uso de materiais, mobílias, brinquedos, equipamentos, bem como sua arrumação no espaço não são feitos aleatoriamente; ao contrário, o ambiente é um elemento constitutivo do processo educacional que expressa as concepções de infância, desenvolvimento e educação nas quais a instituição se pauta, além de definir as expectativas que têm de seus usuários – crianças e adultos. Por isso, pode-se dizer que a organização espacial das salas de atividade, longe de ser um mero pano de fundo, apresenta-se como "parceiro pedagógico dos educadores" para a realização da sua prática cotidiana (HORN, 2005). Acrescentam Santana et al (2002) que o arranjo espacial tanto pode contribuir para a dependência, quanto para a autonomia da criança sendo esse um elemento inte-

---

[2] Termo utilizado primeiramente por Alan Legendre, em 1983, para se referir tanto aos aspectos quantitativos (materiais e equipamentos disponíveis e elementos arquitetônicos) quanto aos qualitativos (configuração geral do local) de um determinado espaço físico. No artigo "Organização do espaço em instituições pré-escolares", Campos-de-Carvalho e Rubiano, em 1994, destacam os aspectos qualitativos do ambiente, concebendo-o como a maneira como móveis e equipamentos existentes num local estão posicionados entre si.

grador do contexto de educação infantil. Entendemos, como Fraga e Escolano (2001), que "[…]o espaço-escolar é também uma construção cultural e, portanto, histórica (p. 46)." Nesse sentido, a arrumação das salas de atividades deve ser cuidadosamente planejada de modo a favorecer interações de crianças e dessas com adultos, mais autônomas e cooperativas.

Oliveira (2002) ressalta que as interações criança-criança apresentam uma riqueza de conteúdos incontestável, entretanto elas ganham diferentes contornos de acordo com o contexto em que se encontram. Assim, "[...]preparar um contexto para a emergência de interações promotoras do desenvolvimento subordina-se à necessidade de que o arranjo das condições de aprendizagem articule adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis." (p. 191).

Com base nesses pressupostos, esse trabalho procura investigar e discutir como os espaços/lugares das salas de atividades das crianças de 4 a 23 meses de três turmas de berçário (Berçários I e II[3]) têm sido organizados pelos educadores e pela direção da creche durante os dois últimos anos, período esse da parceria do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI: P&E/UERJ) com a Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer. Inicialmente será apresentada uma revisão bibliográfica sobre o tema de estudo e, em seguida, apresentaremos os percursos metodológicos até aqui adotados, com o propósito de conquistar a equipe de professores/educadores da unidade a participar como coconstrutores dessa pesquisa.

2 A interface: organização espacial e desenvolvimento infantil

Vários pesquisadores têm voltado sua atenção para as influências do ambiente físico e o seu papel de facilitador ou não de contatos, principalmente entre crianças pequenas. David e Weinstein (1987) e Campos-de-Carvalho (2000) chamam a atenção para as influências das características do espaço físico no desenvolvimento, enfatizando que os ambientes destinados a crianças deveriam desempenhar funções relacionadas ao desenvolvimento, tais como a de promover a identidade pessoal pela personalização de espaços e objetos; propiciar o desenvolvimento da autonomia na execução de suas atividades; oferecer oportunidades para a expressão dos movimentos e sentidos; possibilitar tanto contatos com os companheiros (crianças e adultos), quanto momentos de privacidade e, por fim, propiciar segurança e confiança para explorar o meio. Sobre essa última função, Olds (1987) alerta para a importância da organização de um ambiente simultaneamente seguro e desafiador.

---

[3] O berçário I contempla crianças de 4 a 11 meses e os dois berçários II , crianças de 12 a 23 meses.

Pode-se dizer que o estudo sobre a influência dos arranjos espaciais no comportamento infantil em creches, no Brasil, tem como referência internacional as pesquisas de Legendre (1983, 1985, 1987, 2000) e, no plano nacional, as investigações de Campos-de-Carvalho (1990, 1993, 2004), na área da Psicologia. Esses autores têm privilegiado como metodologia o experimento ecológico (BRONFRENBRENNER, 1977; LEGENDRE, 1985), isto é, a manipulação sistemática de uma única variável (a da investigação), mantendo os outros elementos do ambiente presentes , além de preservar, na medida do possível, o sistema de interdependência dos componentes ambientais.

Legendre vem estudando o papel dos arranjos espaciais como suporte para as interações de crianças pequenas em creches francesas, há mais de 20 anos. Os dados têm sido coletados durante as atividades livres, mediante a videogravação. Os primeiros experimentos (LEGENDRE, 1983, 1985, 1987) lhe permitiram elaborar três grandes categorias de arranjos espaciais e a definição de zonas espaciais, de acordo com o nível de estruturação dos ambientes. O **arranjo semiaberto** é aquele que permite à criança ter visão de todo o ambiente e apresenta zonas estruturadas do tipo circunscritas. As zonas circunscritas (ZC) caracterizam-se por uma delimitação de, no mínimo, três barreiras formadas por objetos, mobiliário ou elementos da arquitetura, fechando uma área. Podem ser ilustradas por uma casinha de boneca, por um palco de teatro de fantoche ou por um cantinho com divisórias baixas. Esse arranjo espacial oferece às crianças um ambiente simultaneamente diversificado e estável, atendendo às necessidades de segurança, por permitir a visualização de outras crianças e do adulto. Por isso, tem sido o arranjo mais favorável à ocorrência de interações intensas e duradouras de crianças.

O arranjo aberto não apresenta zonas circunscritas; pelo contrário, apresenta o espaço central livre favorecendo a proximidade e a maior dependência das crianças, visto que os adultos funcionam como estruturadores privilegiados do ambiente (estruturadores sociais). Geralmente, esse tipo de arranjo espacial é o mais encontrado nas salas da educação infantil, especialmente nas de crianças com idades entre 1 e 3 anos.

O arranjo fechado é identificado pela presença de barreiras altas que impedem a apreensão pela criança do ambiente na sua totalidade e as incentiva a permanecer em uma das áreas criadas, preferencialmente em volta do adulto, suscitando poucas interações de crianças.

Com base nas pesquisas de Legendre, Campos-de-Carvalho (1990), iniciou-se uma série de estudos investigando a relação entre o tipo de arranjo espacial e o uso dos ambientes voltados para a realização de atividades físicas de crianças de baixa renda, com idades entre 2 e 3 anos, em duas creches da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo. Os dados foram coletados pela fotografia buscando

captar a associação de pares e a distribuição das crianças pelo espaço nos três tipos de organização espacial: arranjo espacial aberto amplo e vazio, sem zonas circunscritas (fase 1), arranjo espacial aberto com espaço central amplo e vazio e a introdução de estantes nas laterais (fase 2) e arranjo espacial semiaberto com zonas circunscritas (fase 3). Os resultados apontaram para uma tendência das crianças se concentrarem nas zonas mais estruturadas do ambiente, ou seja, na zona do adulto (fase 1), nas zonas estruturadas por estantes (fase 2) e nas zonas circunscritas (fase 3), sinalizando a importância do ambiente estar estruturado para propiciar interações de crianças. Portanto, quanto menos estruturado for o ambiente maior é a concentração de crianças em volta do adulto.

A partir de então, Campos-de-Carvalho e seus colaboradores vêm ampliando esses estudos, realizando novas análises em creches de outras naturezas (creche da USP e creches públicas), no município de Ribeirão Preto, com sujeitos de idades diferentes (crianças de 1-2 anos e 3-4 anos) e utilizando a videogravação (MENEGHINI e CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003).

Campos-de-Carvalho, Meneghini e Mingorance (1997) fizeram uma reanálise dos dados para verificar a ocorrência de pares infantis em cada tipo de arranjo espacial. Foi observado que as áreas de maior estruturação espacial favorecem a ocorrência de parcerias entre crianças e a diminuição de parcerias com o adulto.

Posteriormente, Meneghini e Campos-de-Carvalho (1997) investigaram, a partir do mesmo material, a formação de agrupamentos com mais crianças (díades, tríades, políades). Os resultados mostraram que as díades foram mais frequentes nos três arranjos, embora tenha ocorrido um aumento dos agrupamentos entre crianças nas áreas de maior estruturação espacial. Esse estudo sugere que a estruturação espacial possibilita a ocorrência de agrupamentos com maior número de crianças.

Campos-de-Carvalho e Padovani (2000) também realizaram uma nova análise dos agrupamentos que apareciam nas fotos e construíram as categorias "preferenciais" e "ocasionais". Esse estudo demonstrou que os agrupamentos preferenciais e ocasionais intensificaram-se no ambiente de maior grau de estruturação (fase 3); os dois tipos de agrupamento ocorreram com mais frequência nas fases 2 e 3; e na fase 1, os agrupamentos ocorreram em volta do adulto, sendo que os agrupamentos ocasionais superaram significativamente os escores obtidos na fase 3.

Campos-de-Carvalho e Mingorance (1999) investigaram as preferências das crianças por zonas circunscritas, examinando o papel da circunscrição e da superfície de apoio (encontrada nas estantes para a construção de ZsCs[4]). Essa

---

[4] As zonas circunscritas (ZC) caracterizam-se por uma delimitação de, no mínimo, três barreiras formadas por objetos, mobiliário ou elementos da arquitetura, fechando uma área. Podem ser ilustradas por uma casinha de boneca, por um palco de teatro de fantoche ou por um cantinho com divisórias baixas.

pesquisa investigou crianças com idades de 2-3 anos na creche da USP-Ribeirão Preto, utilizando três câmeras de videoteipe para a coleta dos dados. Os resultados destacaram, as ZsCs com apoio, como as mais procuradas pelas crianças.

Também, Bonfim (2002, apud BONFIM, 2006) evidenciou a importância da estruturação espacial por meio da construção de ZsCs no contato entre crianças com idades entre 1 e 4 anos e delas com a educadora, em duas creches municipais de Ribeirão Preto. Foi utilizada a videogravação para coletar os dados em três arranjos espaciais (fases 1 e 2 sem ZC - respectivamente espaço amplo e vazio e espaço com estantes baixas nas laterais - e fase 3 com ZC). Entre os resultados encontrados, destaca-se a especificidade do papel do arranjo espacial para as crianças de 1-2 anos, qual seja, as zonas circunscritas e a área ao redor do adulto ocupadas com frequência similar, sugerindo que em qualquer arranjo espacial as crianças pequenas precisam estar próximas da educadora.

Mais recentemente, essa autora (2006) investigou quatro novos grupos de crianças de 1-2 anos naqueles três arranjos espaciais, em quatro creches públicas, comparando-os com os resultados obtidos no estudo anterior. Foram analisadas quatro categorias comportamentais: atividade individual, espectador, troca social e comportamento socialmente dirigido. Dessas, a atividade individual, na maioria dos arranjos espaciais e creches, foi a mais frequente, enquanto que o comportamento socialmente dirigido foi o menos frequente. Em relação à organização social, os resultados mostraram que as áreas formadas pelas estantes baixas, encostadas nas paredes, e as ZsCs são importantes, devendo estar presentes no ambiente de educação dos pequenos.

Moreira (1992) seguiu a mesma metodologia dos estudos anteriormente citados e também destacou a organização espacial das creches como parte da proposta pedagógica. Esse estudo foi conduzido em uma creche filantrópica do Rio de Janeiro com crianças de 2 anos de idade. Foram analisadas diferentes categorias de interação de crianças (atenção participante, tentativa, imitação, brincadeira complementar agonística e não-agonística[5]), interação de crianças com a educadora (relação simétrica e assimétrica de papéis) e interação com o meio físico (exploração e observação) em dois tipos de arranjo espacial: original (presença de uma ZC formada pela própria arquitetura) e transformado (introdução de duas divisórias baixas de lona em dois cantos do pátio). Os resultados mostra-

---

[5] Brincadeira complementar agonística refere-se à atividade comum entre crianças em que há uma sequência completa das ações que é repartida entre os participantes de modo competitivo. Isso ocorre, por exemplo, quando as crianças disputam a posse de um mesmo objeto, sem a possibilidade de dividi-lo ou de explorá-lo em conjunto. A brincadeira complementar não-agonística caracteriza-se pela divisão do objeto

ram que o espaço físico transformado promoveu maior distribuição das crianças pelo espaço, com o predomínio da imitação de brincadeiras motoras. As interações das crianças com a educadora foram frequentemente simétricas, mostrando maior autonomia das crianças em suas brincadeiras.

Apesar de os estudos citados demonstrarem que a organização espacial afeta significativamente as interações entre as crianças, e dessas com os adultos e com o meio físico, principalmente em relação às suas preferências espaciais, a organização dos ambientes ainda é pouco explorada nos projetos pedagógicos, limitando-se, muitas vezes, à menção da necessidade de haver espaços amplos para o exercício dos movimentos e rico de estímulos (cores, formas e tamanhos diversos dos objetos). Seguindo Fraga e Escolano (2001), acreditamos que o espaço, o tempo e a linguagem constituem elementos chaves para a compreensão, individual e interpessoal, do social" (p. 10).

Assim sendo, acreditar que exista uma forma ideal e única de se organizar espaços de educação infantil é um grande erro, pois crianças e adultos estão em desenvolvimento constante, o que nos obriga a pensar que, se os sujeitos se transformam, os ambientes precisam acompanhá-los. Pode-se dizer que o melhor espaço para as crianças se desenvolverem é sempre o espaço que oferece possibilidades de ser mexido e transformado (SANTANA et al, 2002).

De acordo com Lima (1989), "[...] é preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação." (p.72).

É pela apropriação que a criança pode transformar o espaço em lugar, isto é, ao se apropriar do espaço ela lhe confere sentido, sentindo-se parte dele (LIMA, 1989).

A criança pequena apreende o espaço com base nas suas percepções, que são fortemente carregadas de afetividade, por meio de suas vivências sensório-motoras e culturais. Tuan (1983) destaca a relação afetiva, presente nas interações pessoa-ambiente, que transforma o espaço em lugar, ou seja, aquilo que inicialmente se apresentava como algo indiferente e abstrato – o espaço –, na medida em que é sentido, ganha significado próprio (ou seja, "sentido", na perspectiva vygotskiana) e transforma-se em lugar. Esse processo de afeiçoamento ao espaço é chamado, por Tuan, de **topofilia** (LOPES, 2007; COELHO, 2007).

3 O caminho metodológico – construindo lugares para o desenvolvimento infantil

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer[6], inaugurada em julho de 2004 que atende aos filhos de funcionários da prefeitura do Rio de Janeiro e está vinculada à Secretaria Municipal de Administração/Coordenadoria de Valorização do Servidor e ao PREVI- RIO. Recebe 156 crianças (manhã e tarde), das quais 25 estão no Berçário I (4 a 11 meses); 43, em dois Berçários II (12 a 23 meses); 40, em dois Maternais I (24 a 35 meses); 48, em duas turmas de Maternal II (36 a 47 meses). O número de educadores é de 42, dos quais 18 atuam no turno da manhã, 6 no período intermediário e 18 no turno da tarde. Muitos têm formação de magistério e, em sua maioria, são alunos dos cursos de graduação em pedagogia, educação física e letras (OLIVEIRA, 2007).

Utilizamos o estudo de caso como método para investigar como o ambiente para crianças pequenas tem sido planejado pelos educadores. Analisamos os critérios de seleção e disposição do mobiliário e equipamentos.

Nesse trabalho, apresentaremos os passos iniciais da investigação das transformações espaciais ocorridas nas salas de atividades, orientadas pela direção em parceria com o grupo de pesquisa. Para isso, discutimos nossas propostas de investigação com os educadores, levando-os a construir um olhar investigativo e reflexivo sobre os ambientes construídos.

O período inicial caracterizou-se por um período exploratório, a partir do segundo semestre de 2006. Na primeira etapa, entregamos a cada equipe de educadores de turma uma máquina fotográfica descartável, para que fossem registrados os ambientes da creche que mais lhe chamassem atenção. O resultado foi a produção de 48 fotografias, registrando as áreas de suas salas que apresentavam "problemas", tanto em relação à quantidade, quanto à qualidade de elementos espaciais. As fotos demonstravam armários com portas quebradas, prateleiras que comportavam simultaneamente materiais pedagógicos e pertences das crianças, divisórias despencadas, berços enfileirados que tomavam grande parte da sala do Berçário I, espaços vazios e ausência de espelho.

A segunda etapa constou da análise das fotografias com os educadores em sessão reflexiva[7] onde foi possível discutir sobre a relação entre a prática pedagógica e a organização espacial das salas. Com essa metodologia, buscamos problematizar aquilo que estava naturalizado pelos educadores, criando possibilidades

---

[6] Nome escolhido em homenagem ao grande médico de renome internacional, que faleceu em março de 2004.

[7] Segundo Szundy (2005, p.90, apud Silva, s/d, p.13), as sessões reflexivas são contextos em que são criadas oportunidades de construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão.

de emergir novas leituras da prática educativa naqueles ambientes e soluções para os problemas apresentados. Como resultado, cada equipe de educadores de turma procurou amenizar os problemas das salas, improvisando algumas saídas, como colocar um barbante na porta da divisória e ganchos de plástico na porta do armário, para mantê-los fechados, e prender uma cortina na frente da estante, para isolar das crianças o material dos educadores.

A terceira etapa foi marcada pela realização de uma oficina de caixas-ambiente[8] , na qual os educadores foram incentivados a construir em caixas de sapatos as salas de atividade no "modo como gostariam que elas fossem". O resultado foi a produção de ambientes que apresentavam uma série de elementos estruturadores, como espelho, cantinhos, prateleiras baixas para os brinquedos, armários suspensos para o material dos educadores, entre outros, demonstrando o quanto eles têm clareza do que é um bom ambiente para educação infantil.

Complementando a intervenção do NEI: P&E/UERJ, uma turma do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ (PROARQ) participou da quarta etapa[9]. Os alunos fizeram uma análise sobre a qualidade do ambiente construído. Como resultado, foram produzidos quatro trabalhos da disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído (LIMA et al, 2007; RAMIRES et al, 2007; MOURA e FRAGOSO, 2007; MENDONÇA et al 2007[10]), nos quais foram analisados fatores técnico-construtivos (materiais, padrão construtivo, conforto ambiental etc.), fatores funcionais (adequação, segurança, circulações, acessibilidade, escala etc.) e fatores comportamentais (cognição, atitude, imagem etc.). Os instrumentos utilizados foram a observação compartilhada e outras ferramentas da Avaliação Pós-Ocupação (APO), como a análise *walkthrough*, os questionários, as entrevistas, os mapas cognitivos e os poemas dos desejos (*Wish Poems*)[11] .

A quinta etapa ocorreu em julho de 2007, quando dois projetos de pesquisa sobre a organização espacial foram apresentados a todos os educadores e à direção da creche. O primeiro, foi o projeto de mestrado (PROARQ/UFRJ), de Hélide Cristina Steenhagen Blower(2008), continuação do anteriormente citado[12]. O se-

---

[8] A caixa-ambiente se constitui numa possibilidade de planejar o ambiente mediante a utilização de materiais de arte e sucata.

[9] Nós, autoras desse artigo, fazemos parte do Grupo Ambiente Educação (GAE) - www.fau.ufrj.br

[10] Esse trabalho deu origem à pesquisa de mestrado de Hélide Cristina Steenhagen Blower.

[11] Mais detalhes são encontrados no artigo de Azevedo et al. (2008): "Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação Infantil".

[12] Resultou na dissertação intitulada "O lugar do ambiente na educação infantil: estudo de caso na creche Doutor Paulo Niemeyer", sob a orientação da Profa Giselle Arteiro e Profa Vera Vasconcellos (PROARQ/FAU/UFRJ), defendida em 28/02/08.

gundo, de doutorado (PROPED/UERJ), de Ana Rosa Picanço Moreira, tem como foco o arranjo espacial das turmas de berçário.

Como resultado dessa etapa, em janeiro de 2008, durante a semana pedagógica organizada pela direção, pudemos registrar, por meio da videogravação, os novos arranjos das salas de atividades produzidos pelos educadores. Notamos que as discussões que haviam sido feitas sobre a importância da organização espacial estavam sendo apropriadas pela direção e pelos educadores, que procuraram estruturar as diferentes dimensões das salas – paredes, teto e chão – com variados objetos, como painéis, cantinhos temáticos, móbiles e outros, organizando as salas para receber as crianças no período de inserção.

Algumas mudanças estruturais na creche podem ser sentidas. Entre elas, ressaltamos a reestruturação arquitetônica das salas dos Berçários II (50 e 51), projetada pela direção, acatando sugestão dos educadores e de algumas famílias que demonstraram o desejo de ver seus filhos nas salas de atividades por uma uma vidraça. Anteriormente, as salas eram separadas parcialmente por uma divisória que apresentava numa extremidade uma pequena abertura com cerca, onde as crianças frequentemente se comunicavam. Embora a abertura favorecesse interações interessantes de crianças das duas turmas, as atividades dirigidas eram prejudicadas pelo som vindo de uma sala para outra. Por tal razão, a direção providenciou a separação das salas por uma divisória até o teto, com vidro na altura das crianças, de modo a preservar a interação visual das duas turmas, dar visibilidade da sala às famílias das crianças, anteriormente isoladas, além de preservar a privacidade sonora de cada grupo. O *wish poem*[13] (SANOFF, 1991) apontou para a necessidade da creche colocar armários suspensos nas três salas de berçários para guardar os materiais de trabalho dos educadores e suportes para as mochilas das crianças.

A sexta etapa caracterizou-se pela introdução nas salas dos berçários de almofadas de grandes dimensões (duas por sala) com motivos de animais (joaninha, sapo, jacaré, leão e gato), com o objetivo de promover interações mais duradouras e com enredos sofisticados, facilitando o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e das brincadeiras compartilhadas dos bebês. Essa foi a primeira intervenção direta da pesquisa de doutorado ora citada. Como resultado, as crianças das turmas dos Berçários utilizaram as almofadas como estruturadores móveis, deslocados para cima dos colchonetes e para as áreas próximas das paredes. As crianças mais velhas dos Berçários II também criaram pequenos enredos para esses bichinhos.

---

[13] Essa metodologia consiste em o usuário ou futuro-usuário desenhar ou escrever o que gostaria que a creche fosse ou o que ela tivesse.

A sétima foi pautada num aspecto do ambiente apontado pelos educadores como sensível, qual seja, a necessidade de eles terem um espaço reservado e seguro para o material de trabalho. Na busca de levá-los a refletir sobre o arranjo dos próprios espaços, entregamos alguns cestos e caixas de vime[14] para que eles começassem essa organização. O resultado foi a organização dos objetos por caixa de acordo com seu uso. Por exemplo, o material de artes, como papéis, tinta, lápis de cera etc, foi guardado nas caixas maiores. Os remédios das crianças, nas menores e os lençóis em caixas sem tampa. As caixas foram colocadas sobre o mobiliário dentro da sala do Berçário I e no espaço entre as salas dos Berçários II.

Seguindo a experiência do registro fotográfico, inicialmente proposto pelas pesquisadoras, os educadores prenderam fotografias das crianças no chão da sala do Berçário I, de maneira que elas pudessem tocá-las tanto com as mãos quanto com os pés ou com outra parte do corpo. Isso contribuiu para a apropriação dos espaços da sala pelas crianças que desde muito cedo constroem significados sobre o meio que as cercam.

4 Seguindo com a pesquisa

Ao longo da produção dos dados, vimos que a organização do espaço ganhou um "lugar" diferenciado no trabalho pedagógico da creche. Se, inicialmente, a organização dos espaços era considerada um elemento secundário, na medida em que os educadores participaram da pesquisa eles puderam redimensionar a compreensão sobre os aspectos espaciais na ação pedagógica, potencializando os ambientes das salas de atividades.

Também, ao darmos ênfase à participação dos educadores no processo investigativo, contribuímos para sua formação permanente, de modo a provocar um repensar coletivo das ações cotidianas naturalizadas. Como assinala Silva (s/d, p. 2):

> ... a ação dos pesquisadores da universidade e da creche para investigar as suas próprias ações, está sendo compreendida e examinada como um processo de colaboração em que juntos analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de ações cotidianas e de interesses que realmente embasem as práticas no espaço da creche.

As sessões reflexivas possibilitaram que os educadores se colocassem diante das dificuldades e construíssem, coletivamente, saídas possíveis para os impasses institucionais. Assim, restos de materiais se transformaram em sucatas para a confecção de elementos de estruturação dos espaços: tapetes, painéis e almofadas.

---

[14] Foram sete cestos de diferentes tamanhos: quatro com tampa e três sem tampa

Revendo (com as fotos) as etapas percorridas, vemos que a primeira teve um valor de "denúncia". Os lugares fotografados mostravam as deficiências do ambiente, o que faltava ou que precisava de reparo. Os educadores apontavam o que deveria ser cobrado da direção, apresentando uma ausência de envolvimento e responsabilidade com os problemas.

Na segunda etapa (sessão reflexiva) procurou-se partilhar com todos os envolvidos a necessidade de busca de soluções mais imediatas, em alguns casos, soluções simples, até mesmo temporárias.

Na terceira etapa (caixa-ambiente), os educadores foram envolvidos na possibilidade de pensar juntos, enquanto equipe, o melhor ambiente para cada sala. Nesse momento, ficou clara a distância entre o sonho e a realidade. Em alguns casos, as caixas produzidas eram lindas, porém muito distantes das possibilidades reais. Também ficou evidente o quanto os educadores têm clareza do que deve ser encontrado numa sala de educação infantil.

Quando à quarta etapa, que começou com o envolvimento dos alunos do PROARQ/UFRJ, já havia na equipe da creche uma maior compreensão das intenções de nossa pesquisa, voltada para o espaço/lugar. A colaboração de todos foi bastante produtiva, culminando com a quinta etapa, onde duas pós-graduandas (uma mestranda e outra doutoranda) apresentaram sua propostas e puderam, definitivamente, contar com a equipe de educadores da creche na sua sustentação.

O ano de 2008 começou com os educadores produzindo, por meio de materiais reciclados, muitos enfeites e belas decorações para as diferentes salas, o que foi por nós registrado em vídeo, servindo para novas discussões (sessões reflexivas) sobre organização espacial. No meado do ano, reestruturações espaciais foram promovidas pela direção, acatando sugestões não só das educadoras e pesquisadoras, como das famílias.

Na sexta etapa introduzimos animais/almofadas, na tentativa de pensarmos os artefatos como facilitadores das interações de crianças. As almofadas não só ajudaram na estruturação do ambiente, como ampliaram o repertório de propostas pedagógicas para os educadores e de brincadeiras para as crianças.

A sétima etapa buscou atender às demandas dos educadores, porém dando a eles a autonomia de uso, destino e função de 7 cestas de vime (3 sem tampa e 4 com tampa). Nosso propósito foi levá-los a tomar a si a responsabilidade da organização e estruturação de seus espaços e objetos, para, então, convidá-los a seguir pensando na estruturação dos ambientes para e com as crianças.

Notamos que as reflexões coletivas têm provocado mudanças significativas que vão além das práticas educativas, visto que afetam a estrutura institucional na qual essas práticas se dão. Seguimos com nossa pesquisa, refletindo com os educadores as soluções encontradas pelas equipes para as diferentes demandas

delas mesmas, das crianças e da própria pesquisa, assim como ressignificando os achados investigativos citados na primeira parte desse artigo. Esperamos que a experiência com essa metodologia seja uma contribuição para outras pesquisas que privilegiem o viés interventivo no contexto de investigação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G.A.N. et al. Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação infantil. In: DUARTE, C.R.; RHEINGANTZ, P.A.; AZEVEDO, G.; BRONSTEIN, L. *O lugar do projeto*: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa, Livraria, 2007.

BLOWER, H. C. S. O lugar do ambiente na educação infantil: estudo de caso na creche Doutor Paulo Niemeyer. 2008. **Dissertação** (Mestrado em). Rio de Janeiro: PROARQ/FAU/UFRJ, 2008.

BONFIM, J. *Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches*. 2006. Tese (Doutorado em). São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional de educação infantil*. Brasília, 1998. 3 v.

_____. *Parecer n° 04*, de 06 de setembro de 2000. Parecer normativo sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http//www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB004v03.pdf>. Acesso em:

_____. Resolução 01, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 de abr. 1999. Seção 1, p.18.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, 2006.

BRONFRENBRENNER , U. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist,* p.513-531, 1977.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. *Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creche*. 1990. Tese (Doutorado em???). São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1990.

_____. Psicologia ambiental: algumas considerações. *Psicologia*: teoria e pesquisa. Brasília, v.9, n.2, p.435-447, 1993.

_____. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. e cols. *Os fazeres na educação infantil.* 2. ed. Rev. e ampl. . São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GÜNTHER, H.; PINHEIRO, J. Q.; GUZZO, R.S.L. (orgs.) *Psicologia ambiental:* entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Alínea. 2004.

_____, M.I.; MINGORANCE, R.C. Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. *Revista Interamericana de Psicologia*, Porto Alegre, v.33, n.2, p.67-89, 1999.

_____; MENEGHINI, R; MINGORANCE, R.C. Arranjo espacial e formação de pares entre crianças de 2-3 anos em creches. *Psico*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.117-137, 1996.

_____.; PADOVANI, . Agrupamentos preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.5, n.2, p.443-470, 2000.

_____; RUBIANO, M.R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLI-VEIRA, Z.M.R. *Educação infantil*: muitos olhares. São Paulo: Cortez. 1994.

COELHO, G. do N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V.M.R. de; SARMENTO, M.J. (Orgs.) *Infância (in)visível.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

DAVID, T.G.; WEINSTEIN, C.S. The built environment and children development. In: WEINSTEIN, C.S.; DAVID, T.G. (Eds.). *Spaces for children*: the built environment and child development. New York: Plenum, p.3-17, 1987.

FARIA, A.L.G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES. M.S. (Orgs.). **Educação pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62). p.67-97, 1999.

FRAGA, A.V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

HORN, M. da G.S. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. *Revista Criança*, Brasília: MEC., n.38, p.27-30, jan. 2005.

LEGENDRE. A. Appropriation par les enfants de l'environnement architectural. *Enfance, Paris*, n.3, p.389-395, 1983.

_____. L'expérimentation écologique dans l'approche des comportements sociaux de jeunes enfants en groupe. In: BAUDONIERE, P. M. (Ed.). *Etudier l'enfant de la naissance à 3 ans*. Paris: Collection Comportements, CNRS, 1985. p.165-181.

_____. Effect de transformations de l'espace d'activités sur les echanges sociaux de jeunes enfants o creche. *Psycologie Française*, Paris, v. 32, n.1/2, p.31-43, 1987.

_____. Toddler's social development in daycare centers: an environmental perspective. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento., 3 . Niterói, 13 a 15 de julho de 2000.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

_____.; CLAPER, J.; PINHO, M.; FULCHE, R. Relatório final de avaliação de desempenho do ambiente construído. Trabalho de final de curso da disciplina: *Avaliação de desempenho do ambiente construído*, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

LOPES, J.J.M. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, V.M.R. de; SARMENTO, M.J. (Orgs.) *Infância (in)visível*. Ara-raquara: Junqueira & Marin, p.151-172, 2007.

MENEGHINI, R; CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v.7, n.1, p.63-78, 1997.

_____; _____. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia*: reflexão e crítica, Porto Alegre: UFRGS, v. 16, n.2, pp-367-378, 2003.

MENDONÇA, A.; BLOWER, H.C.; PÁSCOA, O. Creche Paulo Niemeyer: questões cognitivas. Trabalho de final de curso da disciplina: *Avaliação de desempenho do ambiente constru-do,* PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

MOREIRA, A.R.C.P. *Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade*: uma proposta educacional para a creche.1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1992.

MOURA, M.; FRAGOSO, T. Creche Paulo Niemeyer. Trabalho de final de curso da disciplina: *Avaliação de desempenho do ambiente construído*, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

OLDS, A.R. Designing settings for infant and toddlers. In: WEINSTEIN, C.S.; DAVID, T.G. (Eds.). *Spaces for children*: the built environment and child development. New York: Plenum, . p.117-138, 1987.

OLIVEIRA, R. *Creche*: lugar de gente feliz. Monografia curso???. UERJ/Baixada Fluminen-se, 2007.

OLIVEIRA, Z.M.R. de. *Educação infantil*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RAMIRES, G.; CARDOSO, S.Z.; DELVIZIO, V. Avaliação pós-ocupação do edifício da creche municipal Paulo Niemeyer/RJ. Trabalho de final de curso da Disciplina *Avaliação de desempenho do ambiente construído*, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

SANOFF, H. *Visual research methods in design*. New York: Van Nostrand Reinhold,1991.

SANTANA, C.; VASCONCELLOS, V. M. R.; FONTOURA, H. do A. Vygotsky e arquitetura das interações: um estudo sobre o arranjo espacial na educação infantil. In: FREITAS, M.T.; FISCHER, B. *Crianças e adolescentes em perspectiva*: a ótica das abordagens qualitativas. Juiz de Fora: FEME, 2002. CD-ROM (ISBD 8586-9131)

SILVA, L.S. P. *A creche como espaço de formação em contexto colaborativo.* (mimeo)

TUAN, Y-FU. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS

Luiz Annunziata Neto
Doutorando pela Universidad Nacional de Cuyo
Copnselheiro Acadêmico do Instituto de Gestão Educacional Signorelli

RESUMO

A importância desse artigo está na compreensão de que a dimensão ambiental resgata um aspecto fundamental da Educação: sua dimensão política inspirada nos ideários libertários e nas pedagogias críticas, tendo como objetivo conscientizar estudantes e comunidades, num processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão, e ação do processo educativo, que visa a transformação de vida na construção de um mundo melhor no Planeta, com qualidade, sustentabilidade e consciência planetária. Para isso, tece considerações sobre a dialética histórico-crítica: conceitos de práxis e suas implicações para a educação ambiental, sua historicidade dirimindo dúvidas que se evidenciam em falas, colocações e posicionamentos, nos quais ficam latentes questões como: a totalidade e o todo, a totalidade dialética e o racionalismo totalitário, a práxis e a vinculação entre teoria e prática e a diferença entre práxis e ação. Sugere contribuições para a educação ambiental, sua problemática ambiental numa compreensão mais abrangente, mais complexa e mais transformadora, destacando a importância de palavras como transformação, multidimensionalidade, inter-relações, complexidade, recorrentes na educação ambiental. Destaca a importância dos movimentos de institucionalização da educação ambiental e as políticas de educação ambiental que reforçam a abordagem interdisciplinar, evoluindo para a compreensão do ambiente como tema transversal. Reflete sobre uma pedagogia para a dimensão ambiental na educação ambiental com a finalidade precípua de incluir membros novos nos grupos sociais, num processo-projeto social civilizatório onde educar é um aprender/transmitir conhecimentos, habilidades, valores e atitudes sociais. Convida as instituições de ensino superior a efetivarem seu papel, na emergência de uma universidade ambientalmente responsável, pela sustentabilidade ambien-

ABSTRACT

The importance of this article lies on comprehending environmental dimension as an fundamental aspect of Education: its political dimension based on anarchist idealisms and critical pedagogies as well, having the objective to aware students and communities, in a mutual learning process by dialog, reflection, and pedagogic process action which strives life transformation on building a better world on Earth, with quality, sustainability, and planetary awareness. It takes into consideration about historical critical dialectic: concepts of praxis and its implications to Environmental Education, its historicity clarifying points inside texts and positions, in which there are latent questions as: the dialectical totality and the whole, the dialectical totality and totalitarian rationalism, the praxis and the link between theory and practice and the difference between praxis and action. It suggests contributions to environmental education, its environmental problems in a more comprehensive understanding, more and more complex processing, highlighting the importance of words such as processing, multidimensional, inter-relationships, complexity, applicants in environmental education. It highlights the importance of movements of the Institutionalization Environmental Education and Environmental Education policies that strengthen the interdisciplinary approach, evolving into an understanding of the environment as a transversal theme. It reflects on pedagogy for the Environmental Dimension in Environmental Education for the main purpose to include new members in social groups, a process - social project is a civilization which educate learn / transmit knowledge, skills, values and social attitudes. It invites the institutions of higher education to effect its role in the emergence of a university environmentally responsible, for environmental sustainability, exploiting the opportunities of new and different future, a future not compromised by the mistakes of the past in this, compromising the future planet as we know Today, a compilation and dissemination of knowledge and environmental practices, and its emergency / urgency.

Key words: Dialectic. Education. E nvironment. Pedagogy. Sustainability.

1 INTRODUÇÃO

Em 2011, completou-se quarenta e nove anos da publicação do livro "Silent Spring" (CARSON, 1972), um dos ícones do movimento ambientalista, escrito pela cientista americana Rachel Carson; trinta e nove anos da realização da Conferência de Estocolmo e da publicação do livro, "Limites do Crescimento" (MEADOWS, 1978); vinte e quatro anos da publicação do livro, "Nosso Futuro Comum" (COMISSÃO, 1992) elaborado pela Comissão Brundtland, no qual o conceito de desenvolvimento sustentável foi pela primeira vez introduzido para analisar a crise ambiental em curso, propor alternativas sustentáveis e, por fim, dezenove anos da realização da Eco 92 e da aprovação da AGENDA 21 (1997).

Passadas algumas décadas de ativismo, discussões, pesquisas e uma soma expressiva de recursos públicos e privados investida em programas e projetos ambientais é hora de desenvolver análises mais objetivas sobre os resultados até aqui obtidos.

A Rio +10, (Conferência da Organização das Nações Unidas), realizada em 2002, na cidade de Johannnesburgo, chamou a atenção para essa importante tarefa. Que avanços foram produzidos? Quais são os principais limites e obstáculos que ainda se colocam no caminho da sustentabilidade? Qual a interface dos resultados e das publicações oriundas dos movimentos e das conferências na legislação? Qual a importância educacional do processo de conscientização ambiental dos cidadãos, das organizações da sociedade civil, das instituições do ensino superior, dos cursos de formação de professores, dos educadores e dos estudantes em geral?

A educação ambiental, entendida como uma complexa dimensão do processo-projeto educativo, depois de 49 anos de história, convive com avanços e contradições em suas práticas. Hoje, o "aquecimento" da crise ambiental local e global impõe que a educação ambiental enfrente novos desafios. Segundo Grün (1996) não existe um conceito de ambiente explícito na teoria educacional e, portanto, "[…]se a Educação não é ambiental, não é educação", sua compreensão está na dimensão ambiental que resgata o aspecto fundamental da educação: sua dimensão política.

Essa modalidade de educação, inspira-se nos ideários libertários e nas pedagogias críticas, especialmente as propostas por Paulo Freire e Darcy Ribeiro "[…]frente à malvadez e cinismo neoliberais [...], que recusa o sonho e a utopia". (2005) Nesse sentido, uma educação ambiental crítica e transformadora estará

voltada à transforma+AÇÃO; à ética universal, inseparável da prática educativa; à cidadania e à construção de sociedades justas, democráticas e sustentáveis.

2 Uma incursão na dialética histórico-crítica: conceitos de práxis e suas implicações para a educação ambiental

Com a pretensão de contribuir de forma introdutória para os conceitos que envolvem aspectos de complexos e abstração teórica sobre os estudos e formulações da educação ambiental, importantes pensadores, tais como Henri Lefrebvre (1975, 1979, 1981), Karel Kosik (1975), Jean-Paul Sartre (2002), George Labica (1990), Adolfo S. Vázquez (1968, 1980, 1990, 2000), Gerd Bornheim (1977) e Leandro Konder (1992, 1997) dedicaram décadas de estudos em termos de significados, conceitos e historicidade dirimindo dúvidas que se evidenciam em posicionamentos realizados em fóruns, nos quais ficam latentes questões, tais como a totalidade e o todo, a totalidade dialética, o racionalismo totalitário, a práxis e a vinculação entre teoria e prática e a diferença entre a práxis e a ação.

Os posicionamentos objetivam debates sobre a conceituação, e reafirmam a posição contrária aos dualismos: indivíduo-sociedade e sociedade-natureza, comuns no campo da educação ambiental, e na polarização da explicação dos denominados "problemas ambientais", num processo fora do contexto sócio-histórico.

Os posicionamentos objetivam provocar debates sobre a conceituação, e reafirmam a posição contrária aos dualismos indivíduo-sociedade e sociedade-natureza, recorrentes no campo da educação ambiental, observando a polarização na explicação dos "problemas ambientais", entre a responsabilização dos indivíduos num processo fora do contexto sócio-histórico na culpabilização da sociedade e suas instituições, ignorando a ação dos atores sociais na organização de um perfil estruturalista e mecanicista da sociedade.

Os posicionamentos são limitados na capacidade explicativa e de intervenção por não assumirem a complexidade dos processos, recaindo em colocações centradas na leitura aparente e fenomênica da realidade, em soluções superficiais ou pontuais. São comportamentos que conduzem, como eixo central, a uma falsa questão pelo desconhecimento da ação dos indivíduos, na mudança, pela práxis política, das condições objetivas a partir das quais nos movimentamos, transformando-nos em nossas subjetividades.

> Com efeito, o homem não nasce indivíduo social: ao nascer, os homens são puras singularidades; somente no seu processo formativo social, no seu amadurecimento humano, os homens podem tornar-se indivíduos sociais – isto é, homens singulares que se humanizam e, à base da socialização que lhes torna acessíveis às objetivações já construídas do ser social, constroem-se como personalidades inconfundíveis. No seu processo de amadurecimento,

> e conforme as condições sociais que lhe são oferecidas, cada homem vai se apropriando das objetivações existentes na sua sociedade; nessa apropriação reside o processo de construção da sua subjetividade. A subjetividade de cada homem não se elabora nem a partir do nada, nem do quadro de isolamento: elabora-se a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular se insere. A riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar. E é a modalidade peculiar pela qual cada homem se apropria das objetivações sociais que responde pela configuração da sua personalidade. (NETTO; BRAZ , 2007, p. 46.47)

3 Contribuições para a educação ambiental

A problemática ambiental incita a humanidade para uma compreensão mais abrangente, mais complexa e mais transformadora de mundo. Não é por acaso que palavras como transformação. multidimensionalidade, inter-relações, complexidade, entre outras, são recorrentes na educação ambiental.

A terminologia "meio ambiente", dependendo de sua ação e aplicabilidade, pode gerar um conceito de exclusão do todo, a conceituação de metade. A utilização e aplicabilidade do termo ambiente, sem " meio" imprime a conceituação de totalidade, na perspectiva sistêmica e um tanto biologizada, amplamente adotada entre educadores ambientais, agrega novos elementos à compreensão de uma realidade socioambiental, uma compreensão das possibilidades de transformação.

As críticas são fundamentais ao desenvolvimento, a implantação e a implementação de programas e projetos de educação ambiental, no entanto, não basta fazer a crítica dessa ou daquela teoria – no sentido de que não nos dão as condições necessárias para a compreensão de mundo que a sociedade do novo milênio precisará ter. Devem ser coerentes com a perspectiva crítica adotada, tem de estar inseridas nos movimentos de conhecer/agir/transformar o mundo, com consciência planetária, considerando as condições históricas e sociais da atualidade.

Nessa busca, enquanto atores históricos que somos, no pensar/agir, precisamos caminhar, num movimento que não se pode limitar somente ao aspecto do conteúdo, da compreensão mais complexa do real, como já encontrados em teorias da complexidade que acabam por deslocar a prática política do conhecimento da realidade, mas com a necessidade não de exclusão, mas da inclusão compreensão/ação em um movimento dialeticamente constitutivo, tornando-se indispensável à inserção da dimensão humana, não apenas no aspecto do sujeito que transforma e constrói o real. Consideramos que só daremos esse salto qualitativo quando realmente conseguirmos visualizar a práxis inserida no conceito de totalidade.

As dificuldades nesse movimento são reais, pois nós, sujeitos dos séculos XX/XXI, fomos educados numa concepção extremamente dualista entre pen-

sar/agir, com um referencial teórico onde não são poucos os autores inseridos no campo ambiental que afirmam que a tradição histórico-crítica dialética não é uma referência adequada para o atendimento dos "problemas ambientais", pois partilha de uma concepção de progresso e história típica da modernidade. Possivelmente seja essa uma das razões pela qual, mesmo tendo avançado para a compreensão complexa do real, ainda temos tantas dificuldades de nos situarmos nesse real não somente como "um conceptor", mas como "um conceptor-autor" que tece e concebe o real.

4 Movimentos de institucionalização da educação ambiental

As políticas de educação ambiental corroboram a abordagem interdisciplinar, evoluindo para a compreensão do ambiente como tema transversal, assim como sugerem as diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação em 1997: os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs.

Desde a Constituição Federal de 1998 já era mencionada como necessária a abordagem interdisciplinar da educação ambiental em todos os níveis de escolaridade. Os PCNs estipulam que diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação ambiental, entre outros temas de características ético-humanistas, são distintas como tema transversal. O que muitas vezes ocorre é um distanciamento entre as propostas do governo, as condições das escolas, a jornada de trabalho dos profissionais da educação e as práticas interdisciplinares, ou seja, entre a atuação dos professores e as propostas. Ocorre também, um estranhamento por parte dos profissionais, já que não foram envolvidos ou ouvidos no processo de produção e elaboração, o que repercute no não engajamento político e também em um sentimento de não-responsabilidade na implementação de seus conteúdos e objetivos.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases, que incide sobre a educação básica e a educação profissional, não menciona em seu texto a educação ambiental e a profissionalização docente, e a reforma educacional é sustentada, em seu texto, pela noção de competência. A tendência do professor como profissional competente é explicitamente marcada tanto na LDB quanto nos PCNs.

O Conselho Nacional de Educação – Parecer 009/01, que deliberou sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em curso de nível superior, curso de licenciatura de graduação, também não faz nenhuma menção à educação ambiental. Podemos inferir que essas legislações sugerem implicitamente o argumento de que toda educação é ambiental ou de que toda educação ambiental é educação, não considerando a argumentação do que foi historicamente construído e conquistado pela educação ambiental como

uma especificidade que garanta uma prática educativa ambientalmente orientada e não diluída no marco geral da educação.

A Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, não faz menção à nova LDB. Em seu artigo. 8ª § 2º determina:

> A capacidade de recursos humanos voltar-se-á para: I – a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades e ensino; II – a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas [...]

Observa-se um desencontro entre as leis que tratam da educação de modo geral e as da educação ambiental. Uma não faz referência à outra, as leis que regem a educação ambiental não se inserem nas leis da educação e vice-versa. Os documentos prescritivos, mesmo da educação ambiental, trazem repertórios que, às vezes, estão fora de uma ruptura almejada com a linearidade formal e instrumental da formação da educação ambiental.

As reformas educacionais impregnaram as políticas educacionais. A proposta seria interessante se considerássemos como pano de fundo uma nova abordagem de desenvolvimento e de se repensar a educação. Só que, ainda assim, a tendência seria pragmática, pois parece considerar as competências e habilidades desvinculadas das dimensões do lugar, do ambiente, dos espaços/tempos. A vertente educação ambiental, deveria ser relacionada mais com uma concepção pragmática e utilitarista, no contexto histórico-social dos sujeitos aprendentes. Obviamente, como são diretrizes curriculares, no caso dos PCNs, a saída é o desenvolvimento de professores e educadores nos debates sobre essas propostas, superando qualquer monopólio interpretativo.

Apesar dos desencontros e das tendências pragmáticas e técnico-profissionalizante na formação, podemos afirmar a existência de um movimento de institucionalização de uma formação em educação ambiental, destacando a necessidade de maior e melhor atuação e de investimento na formação docente e de educadores, uma rede de contextos contribuindo para essa formação, inserindo-se aí os encontros e ventos como espaços/tempos de formação e construção do conhecimento.

5 Uma pedagogia para a dimensão ambiental na educação

Na área da educação são utilizados, com muita frequência, termos como "educação", "formação docente", "currículo", "interdisciplinaridade", "transdisciplinaridade", "cidadania"entre outros. Parte-se do pressuposto que esses conceitos têm significados únicos e universais. No entanto, nem sempre é assim!

Esses conceitos trazem consigo uma grande variedade de "filosofias", ideologias e abordagens que modificam e/ou distorcem seus significados e valores éticos e, para completar, cada indivíduo adiciona-lhes significados e conotações em conformidade com suas próprias representações e vivências.

São conceitos polissêmicos, e por isso, ao abordar a temática "dimensão ambiental na educação" faz-se necessário esclarecer determinados pressupostos teórico-metodológicos para que as reflexões,sejam compreendidas no contexto proposto.

Na concepção de educação como um projeto-processo complexo de formação social, o conceito **projeto – processo** pode apresentar a definição como **projeto** - porque as ações se destinam a serem executadas no futuro e como **processo** - porque devem ser produzidas em movimentos e sequências, uma vez que essas ações produzidas devem ser previamente pensadas.

O processo deve acontecer ao longo do tempo e, promover uma transformação gradativa da sociedade e do ambiente, não-estático.

Transformações tempo/espaço constroem a história da humanidade e das transformações ambientais. O processo educativo é complexo, na medida em que atua na transformação de uma totalidade, na formação dos coletivos, das comunidades humanas e de seus ambientes. A multicausualidade da crise ambiental exige do ser humano uma compreensão fenomenológica para além da racionalidade teórica e instrumental.

A crise ambiental põe um limite real ao desenvolvimento econômico e populacional, produz desequilíbrios ecológicos, a pobreza e a desigualdade social, além de ameaçar a sustentabilidade da vida. O processo educativo, que deveria fazer frente a essa crise ambiental, está no limite de seu paradigma e exige um novo enfrentamento para esse mundo em transformação. Nesse contexto, não se admite mais a simples transmissão de conhecimentos, mas o uso de novas concepções, princípios e valores éticos, novo perfil, novas atitudes para educar o ser humano cidadão.

A educação tem a finalidade precípua de incluir membros novos nos grupos sociais. A História da educação confunde-se com a História da civilização. A educação é um processo-projeto social civilizatório. Educar é um aprender/transmitir de uma geração para construir conhecimentos, habilidades, valores, atitudes sociais, que determinam as regras de convivência na coletividade, baseando-se nas necessidades concretas de cada grupo social.

Cambi (2005) afirma que na Grécia Antiga, na medida em que se constituía as "*Polis*" (coletivos, comunidades, cidades), também se construiu o conceito da "*Paideia*", isto é, a forma de educar para essa coletividade. A coletividade grega constitui-se com a formação da "*aristoi*" (aristocracia) de um lado e da "*demo*" (democracia), do povo. De acordo com Platão, esses grupos exerciam funções di-

ferentes: enquanto os aristocratas pensavam/mandavam, o povo fazia/obedecia, por isso, as formas de educação eram também diferentes. Na atualidade, embora se enfatize a democracia e a igualdade entre indivíduos, a cidadania "aristocracia" ainda mantém suas mãos no poder, nas decisões políticas que governam as grandes coletividades.

A educação consistiu em fornecer aos indivíduos instrumentais e conhecimentos, habilidades/competências para prover sua subsistência e seu desenvolvimento. O processo educativo foi-se tornando cada vez mais complexo em atendimentos as necessidades coletivas. Na atualidade, em relação a problemática ambiental e a compreensão das limitações dos ecossistemas do planeta, a educação geral passa necessariamente pela dimensão ambiental, o que significa que, para sobrevivência da humanidade, é necessário que cada coletividade tome consciência dos limites ecológicos da Terra, e comece a valorizar, preservar, conservar e proteger seu ambiente nos princípios da sustentabilidade.

As análises dos currículos de formação de educadores mostram que a dimensão ambiental não foi uma preocupação maior no passado e nem sequer no presente. A explicação para a despreocupação com o ambiente, na sociedade ocidental, parece estar ancorada em três pressupostos historicamente construídos:

> • primeiro, na cultura ocidental, branca, cristã e capitalista, o ambiente foi uma dádiva de Deus, dada aos homens, que podem usá-la da forma que bem lhes convier, isto é, o Homem é o dono de tudo e não um dos componentes do ambiente;
> • segundo, a falsa impressão de que o ambiente tem a capacidade infinita e não finita, de readaptar-se e/ou recuperar-se de todas suas mutilações;
> • terceiro é que a tecnologia tem a capacidade de corrigir todos os estragos que, por acaso, ocorram pelo mau uso do ambiente;

Esses três pressupostos estão subrepticiamente presentes na cultura e, também, na educação geral que é oferecida às gerações mais jovens. Essas percepções, inseridas nos ideários da sociedade atual, tornam a educação uma tarefa difícil de ser executada e atuam como um obstáculo quase intransponível. No novo milênio, superar esses obstáculos é um dos objetivos educacionais mais prementes para a formação educacional cidadã, onde a problemática ambiental é uma dimensão contextual da educação de hoje.

Uma nova "*Paideia*" precisa ser constituída. Não uma "*Paideia*" apenas de conhecimentos sistematizados e transmitidos, mas de uma ação pedagógica ativa e intencional, de construção de um novo conceito de ser humano a partir de conhecimentos científicos, habilidades, competências, atitudes e valores. Nesse sentido de "*Paideia*" atual, a educação se constitui um projeto-processo que necessariamente inclui a dimensão ambiental, não por uma questão de modismo,

mas por uma necessidade de sobrevivência da vida sobre o Planeta Terra com qualidade, sustentabilidade e consciência planetária.

Certamente será impossível a preservação da humanidade sem a preservação das outras espécies, das quais somos interdependentes. Isso significa que o mero conhecimento das relações ecológicas não vai resolver a crise ambiental. Assim, a educação ambiental é importante na ressignificação de valores éticos, na transformação de atitudes, no desenvolvimento de uma nova consciência com relação ao ambiente. A educação ambiental pode ser uma das propostas da humanidade para buscar a sustentabilidade da vida sobre a Terra.

6 - Sustentabilidade: a emergência de uma universidade ambientalmente responsável

O conceito original de sustentabilidade ambiental fala essencialmente de futuro, conforme a formulação na Conferência de Estocolmo em 1972 e, logo depois, no histórico relatório de 1989 da Comissão Mundial para o Ambiente e o Desenvolvimento, presidida por Gro Brundtland. As direções tomadas pela sustentabilidade ambiental incitam, portanto, a explorar oportunidades novas e diferentes do futuro, um futuro não comprometido pelos erros do passado no presente. Diante das evidências de um estado avançado de degradação ambiental e climática, que faz perigar a curto prazo as condições de vida, já precárias, de milhões de seres humanos, comprometendo o futuro planetário como o conhecemos hoje, a elaboração e difusão de saberes e práticas ambientais reveste-se, portanto, de uma emergência/urgência.

A educação ambiental constitui uma abordagem emergente/urgente na epistemologia das ciências e na sua interdisciplinaridade, em simultâneo com um novo paradigma multifacetado no pensamento e na prática educativa. No entanto, parece algo preocupante a relativa lentidão com que o ambiente universitário formal tem aderido a ela, e a tímida inserção dos temas ambientais nos cursos superiores. Nesse sentido, pode dizer-se que é urgente uma universidade ambientalmente responsável, a universidade sustentável.

A universidade vem perdendo seu estatuto tradicional de referencial exclusivo de pesquisa, produção, repositório e difusão do conhecimento justamente numa época em que se confirmam os contornos de uma nova sociedade do conhecimento(UNESCO, 1999). Todos os sintomas e sinais da pós-modernidade da modernidade permitem questionar a capacidade real da universidade para acompanhar as rápidas mudanças operadas no entorno social e natural, produzir novos saberes, abrir novos horizontes epistemológicos e pedagógicos, propor situações efetivas para os problemas sociais e ambientais em nível mundial e fazer

aplicar os resultados da pesquisa científica e tecnológica ao bem-estar da humanidade com criatividade e eficácia.

> Na época pós-moderna, o conhecimento tem gerado mal estar e, não raro, a universidade tem sido objeto de descrédito e modelo de autoritarismo. Parece haver uma ausência de comunicação entre a realidade e o entusiasmo pela ciência. Construímos pesquisas alienadas da realidade e negamos as inúmeras vozes silenciadas pelas nossas verdades. (informação verbal – M. Sato – Encontro Nordestino de Educação Ambiental, 2004.)

Paradoxalmente, ou não, a comunidade empresarial parece caminhar mais rapidamente do que a universidade quanto às mudanças requeridas pela insustentabilidade generalizada das sociedades contemporâneas. As empresas de todo o mundo organizam-se em conselhos e fundações nacionais e internacionais para o desenvolvimento de critérios, práticas e soluções para a ética e a sustentabilidade ambiental.

O mundo de hoje, considerando-se ou não a face perniciosa da globalização, constitui sem dúvida um espaço de abertura ao "outro", convidando ao diálogo e à cooperação de culturas e saberes. Pelo convívio das diferenças, as convicções começam a ceder lugar à humildade intelectual e à atitude de aprendizado ao longo de toda a vida. A busca de resultados, especialmente perante uma causa vital como a sustentabilidade planetária, é um exercício não fantasioso, mas intensamente criativo. Uma cultura orientada para resultados na universidade é uma utopia construída, não apenas sonhada, o que se aplica não só na gestão em si mesma, mas na criação da universidade sustentável.

Nas diversas vertentes, formais e informais da educação ambiental, a educação superior surge como um domínio de extrema importância – leia-se estratégico – por diversos motivos. Entre esses, conta-se o fato de a universidade formar futuros dirigentes, gestores, docentes, responsáveis ou líderes de opinião, indivíduos cujo parecer intelectual, técnico ou científico será mais tarde solicitado, utilizado ou produzido especificamente para essa ou aquela situação. Consoante a sensibilidade ambiental que esses futuros profissionais tiverem desenvolvido na universidade, assim suas futuras decisões, opções e direções pessoais serão mais ou menos protetoras ou agressivas do ambiente.

Sendo um processo coletivo, a educação acontece individualmente, na dimensão ensino-aprendizado, com características inerentes a cada pessoa. Nessa perspectiva, a contextualização, tão trabalhada por Freire (2005), começa em cada indivíduo, em primeiro lugar, visto que cada um possui seu próprio contexto, diferente do outro e assim por diante se extrapolado para o contexto coletivo local e regional. O conceito de sociedades sustentáveis, que vem sendo trabalhado desde a Rio 92, só faz sentido na medida em que da visão macroeconômi-

ca de desenvolvimento – baseada na variável "crescimento econômico" de uma economia nacional ou regional -, se verifique uma migração conceitual e prática para uma outra visão, simultaneamente individual e coletiva, de desenvolvimento, cidadão a cidadão.

Em que medida as universidades estão proporcionando avanços efetivos, úteis à Humanidade, por meio do conhecimento científico e da reprodução da cultura tradicional? Em que medida os estudantes são suscitados para reproduzir rotinas mentais – mantendo o paradigma dominante - , ou para desafiá-las e induzir mudança?

> Uma nova ordem, sistêmica, socialmente mais justa e digna deve ser construída. Não se pode esquecer que o comportamento humano é determinístico na formação de processos e agentes capazes de repensar e re-construir o mundo. [...] Haja vista a responsabilidade institucional enquanto formadora de agentes capazes e comprometidos com uma nova ordem socioambiental (MARCOMIN, 2006, p.100).

O Brasil tem apresentado, desde o importante marco que foi a Rio 92, um desempenho notável na produção intelectual e científica em educação ambiental. No entanto, a ampla legislação ambiental que vem sido produzida nos últimos anos sofre em capacidade efetiva de intervenção, devido às conhecidas condições deficientes de fiscalização, perante a pressão constante de investidores, empresários e também a uma cultura de impunidade que exerce ainda uma forte influência nos círculos sociais e políticos, dos quais se esperaria maior maturidade, como sentido de responsabilidade e capacidade para a resolução desse tipo de desvios.

A resposta algo tímida da sociedade à intensa atividade e produção dos educadores, pesquisadores e ativistas ambientais brasileiros nos últimos anos se inserem ainda, algumas questões: o que está faltando? Qual o mapa da educação ambiental brasileira nos diversos níveis de ensino formal? Como estão transgredindo e superando os educadores ambientais – formais e i não formais – a falta de políticas públicas em educação ambiental? Como está sendo utilizada a extensão universitária para implementar a Agenda 21 local, regional e escolar?

> Nem a universidade e seus professores, nem tão pouco qualquer profissional, por ela formado, poderá furtar-se à responsabilidade e dever de lutar por uma qualidade de vida e de ambiente, plenos para todas as formas vivas existentes, viabilizando desta maneira, uma conduta ética a tudo e todos (indivíduos e recursos naturais) (MARCOMIN, 2006, p.95.).

A emergência da educação ambiental na universidade determina a necessidade de uma nova filosofia e prática de gestão universitária, com corpos gestores devidamente preparados trabalhando a ética, os valores humanos, a participação

criativa com suas sinergias e outros aspectos similares, nas organizações dos setores público e privado.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento adotado em muitas universidades para o planejamento da instituição, quaisquer noções básicas de administração permitem afirmar que é nele que são inscritas as políticas, diretrizes, estratégias e ações específicas a realizar num calendário estipulado. O PDI é, portanto, um documento de intenções, a partir do qual são criadas políticas e diretrizes com objetivos específicos a atingir, tudo isso com um único objetivo: concretizar metas ou obter resultados.

A criação de uma política ambiental na universidade e seu progresso nas atividades acadêmicas e na vida do campus é, portanto, uma responsabilidade tanto da gestão quanto dos docentes e pesquisadores. Essa responsabilidade não é exclusiva da alta gestão da universidade, porém é inerente a ela, numa visão global da organização, numa ótica de gestão participativa – como parece ser a tendência da gestão contemporânea -, essa responsabilidade socioambiental, sempre compartilhada com as coordenações de cursos, faculdades e departamentos, com os docentes e os discentes, no sentido de encontrar caminhos práticos e convergentes para o processo comum de ambientalização da instituição, num encontro de perspectivas e interesses, salutar, e que deve ser desenvolvido num espírito colaborativo, aberto e democrático.

Com a criação do PDI, existe uma etapa importante e concomitante no processo de ambientalização da universidade, que é a criação de uma política institucional de ambiente, que se sugere, desde logo, ter reporte direto à característica transversal da temática ambiental. Sem essa política ambiental formalmente expressa e aceite pelos principais gestores e, num plano imediato, pelos gestores intermédios, a universidade viverá apenas de iniciativas dispersas e isoladas no que se refere a sustentabilidade, nas quais os docentes, pesquisadores e estudantes não encontrarão respaldo da hierarquia, como política institucional e sistêmica.

Admite-se que na maior parte das universidades já existem grupos de pesquisa na área ambiental, mas mostra-se recomendável que eles passem a dialogar mais frequentemente entre si e com os cursos, de forma a poderem criar uma rede abrangente de informações no interesse comum, como base da construção do conhecimento. Há muito se considera que a universidade deve formar pessoas treinadas para pensar por si mesmas – dotadas de um pensamento próprio ou autônomo. O resultado dessa formação será ampliado a partir do momento em que o estudantes ganharem consciência das implicações da abordagem ambiental e dos fatores de responsabilidade e risco que irão assumir em sua atividade profissional futura. A responsabilidade individual do futuro profissional graduado – pressupondo a inserção das questões ambientais no curso.

A universidade ambientalmente responsável e, por isso mesmo, sustentável, animada por um novo paradigma que liga o indivíduo ao entorno dentro do qual vive e respira, surge como necessidade premente, podendo considerar-se um elo fundamental para novas sociedades. Uma universidade que desenvolva bases pedagógicas, éticas e científicas para habilitar seus egressos a serem atores de uma trajetória social de cooperação simbiótica para o bem comum, largando o velho paradigma fragmentado, como desafio, para desenvolver potencialidades e abrir as mentalidades das comunidades interna e externa para explorar as oportunidades novas e diferentes do futuro, um futuro com qualidade de vida, com sustentabilidade, cidadão e com consciência planetária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais*: meio Ambiente, saúde. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo. Editora UNESP, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1998

GRÜN, M. Compreensão e dominação: dois conceitos para trabalhar em educação ambiental. In TAGLIEBER, J. E. ; GUERRA, A. F.S. P*esquisa em educação ambiental*: pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel,2004.

LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Córtex, 2001.

LEFF, E. *Saber ambiental:* sustentabilidade, racionalidade, complexibilidade, poder. Petrópolis: Vozes/Pnuma, 2001.

KONDER.L. *O futuro da filosofia da práxis* – o pensamento de Marx no século XXI. 2 es. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *O que é dialética*. 28.ed. São Paulo; Brasiliense, 1997.

LOUREIRO, C.F. Teoria crítica. In FERRARO Jr.,L.ª et al (orgs). *Encontros e caminhos*: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. O que queremos com política de educação ambiental no Brasil? In: Molon, S. I. e Dias, C. M. S. (orgs.) *Alfabetização e educação ambiental*: contextos e sujeitos em questão. Rio Grande: Editora da FURG, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. Sustentabilidade democrática, justiça social e equilíbrio ecológico: contribuições da educação ambiental ao debate. In: Maciel, I. e Santos, N. M. (orgs.) *Cidadania em debate*. Rio de Janeiro: Jauá editora: Museu da República, 2009.

MARCOMIN, F. E. Educação ambiental: um processo em construção na pós-graduação. In: CARVALHO, E. B. de; COSTA, g. l. m. (Orgs) *Educação*: questões contemporâneas. Florianópolis: Editora Insular, p. 93-107, 2006.

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

MORIN, E. *O método*. O conhecimento do conhecimento. Portugal: Publicações Europa-América, 1996, (4 volumes).

MORIN, E. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez/ Unesco, 2000.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política*: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez,2007.

REIGOTA, M.,POSSA, R.; RIBEIRO, *A. Trajetória e narrativas da educação ambiental*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL. *Revista Brasileira de Educação ambiental*. n. 0 (nov. 2004). Brasília: REBEA, 2004.

ITAPUÃ: UM LUGAR NA HISTÓRIA E SUAS REPRESENTAÇÕES

Mônica Lemos Bitencourt
Universidade do Estado da Bahia –UNEB
momabitencourt@yahoo.com.br

RESUMO

Esse artigo é resultante das investigações sobre o bairro de Itapuã, localizado na cidade de Salvador, no Estado da Bahia – no Brasil, que foi desenvolvido como parte da tese de doutorado que vem sendo produzida desde o ano de 2009. Nesse artigo, são ressaltados os aspectos culturais, artísticos e históricos, no âmbito das Artes Visuais, sem a pretensão, no entanto, de esgotar as abordagens possíveis sobre o amplo patrimônio aí existente. Pretende-se assim salientar representações simbólicas da produção cultural e artística, significativas na construção da identidade e do conhecimento dos indivíduos no universo dessa comunidade, focando esculturas urbanas instaladas nas principais praças do bairro.

Palavras-chaves: Arte. Cultura. Espaço público

ABSTRACT

This article is the result of investigations about the Itapuã neighbourhood in Salvador, Bahia State in Brazil, for the PHD thesis that we are producing from 2009. The article highlights cultural, artistic and historic aspects of the Itapuã neighbourhood, without assuming to exhaust all possible approaches to the broad existing cultural assets. We intend to emphasize on the important symbolic representations of identity and knowledge in this community's universe. Portrayed in this article are symbolic representations of cultural and artistic production in Itapuã, within the Visual Arts such as sculptures / busts and public squares.

Key words: Art. Culture. Public space

1 INTRODUÇÃO

A comunidade de Itapuã é identificada pela sua diversidade cultural e artística. O lugar tem fascinante localização geográfica e sua historicidade envolve populações de diversos segmentos étnicos, que contemplam raízes indígenas e registro de um núcleo quilombola.

Segundo o filósofo e professor Luigi Pareyson (1997, p.7)[1], *quem quiser estudar o influxo de sociedades sobre arte deverá começar por reconhecer o caráter artístico dessa sociedade.* Para ele, a estética atravessa a vida do ser humano, faz parte do seu cotidiano. A necessidade do homem de expressar sentido e significado à sua existência são fatores determinantes da origem social da arte. Nessa perspectiva, faremos leituras das representações simbólicas de Itapuã, tentando desvendar aspectos artísticos, históricos e culturais desse lugar.

2 A ocupação do território de Itapuã

Cantada em prosa e verso, pintada em telas e muros por artistas diversos, a origem da localidade está vinculada a diferentes narrativas que se contradizem e se complementam. Muitas fazem parte dos tantos mistérios associados ao lugar.

Historicamente, os primeiros habitantes foram indígenas da família Tupinambá que já denominavam o lugar por "Itapuã", palavra que na língua Tupi Guarani quer dizer "pedra de ponta", ou "ponta de pedra". Popularmente, contudo, o termo é traduzido como "pedra que ronca" (certamente atribuído ao som da batida das ondas do mar nas rochas existentes nas imediações da praia).

A palavra é formada pela aglutinação dos vocábulos indígenas "ita" e "apuã". Segundo Ribeiro (1997)[2], ao chegar à Bahia, o primeiro grupo indígena com o qual os europeus tiveram contato foi o Tupiniquim, da família tupinambá, tronco Tupi Guarani, que já habitava quase totalmente o litoral baiano. Muitos outros nomes perpassam a história do lugar: Vila Velha dos Caboclos, Aldeia dos Franceses, Fazenda de Itapuã e, finalmente, Itapuã. A palavra Itapuã permanece sendo escrita de outras formas: itapoan, itapoã, itapoa.

---

[1] Pareyson, Luigi. Os problemas da estética. SP: Martinns Fontes. 2001.p.20

[2] Ribeiro, Berta Gleizer.O índio na Hitória do Brasil,8ed., São Paulo:Ed. Global,1997.

O domínio da terra no Brasil, no período colonial, esteve subordinado ao jogo de interesses recíprocos entre Igreja e Estado. Com a criação do sistema de capitanias hereditárias, em 1532, o rei concedeu poderes a quem doava a terra. No caso da Bahia, Francisco Pereira Coutinho (1534) recebeu a capitania de D. João III, que segundo o historiador Cid Teixeira (1978)[3], *transferiu o domínio da terra ao donatário e lhe outorgou a faculdade de substabelecer esse direito àqueles que, no seu juízo, dessem a terra e o rendimento cabíveis aos interesses do Reino.*

A posse de terra não foi diferente no resto do Brasil. Assim, segundo Cid Teixeira (1978, p.15)[4] Garcia d`Ávila foi o primeiro a ver a possibilidade de enriquecer a terra e, ao mesmo tempo, a si, no bojo da empresa em que participava. "*Integrante da comitiva do primeiro governador geral do Brasil, e cliente de Tomé de Souza, desembarcados na Bahia, em 1549 (período da fundação de Salvador) – em 1552, pediu e obteve novas terras, argumentando para o então governador Tomé de Souza que já possuía 200 cabeças de gado, fora porcos, cabras e éguas. Obteve, então, a 1º de maio daquele ano, duas léguas pelos campos de Itapuã, entre os limites da cidade e a sesmaria de seis léguas de litoral e 14 de fundo, que houvera sido doada a Dom Antonio de Ataíde, Conde de Castanheira*".

Para Teixeira, as grandes doações das terras de Salvador, procedidas pelo primeiro governador geral do Brasil, entre o bairro do Rio Vermelho e o Rio Joanes, foram para o Conde de Castanheira, a Garcia d`Ávila e ao Senado da Câmara, sendo Garcia d`Ávila a mais forte e marcante presença latifundiária das capitanias hereditárias.

Conforme Pedro Calmon (1978, p.15)[5],

> […]ainda para o sertão, a partir da ponta de Itapuã, uma grande fazenda passara ao domínio de Garcia d'Ávila". Conta, ainda, que com sua morte, a esposa Mércia Rodrigues, a índia, doou as terras da Fazenda de São Francisco e suas benfeitorias aos padres de São Bento.

O fato é que, para Cid Teixeira (1978, p.15)[6], "

> Frades, Monges, terceiros das ordens regulares e irmãos da santa casa da Misericórdia, eram os grandes detentores do patrimônio urbano e suburbano da Cidade do Salvador. Eram acervos que, a cada dia, cresciam pelas doações dos que acreditavam que, assim procedendo, estavam encurtando sua viagem para o Reino do Céus, e também pelas transações habilmente realizadas por abades, guardiões e provedores.

---

[3] Teixeira, Cid, Teixeira, Cydelmo..A grande Salvador – Posse e uso da terra. Gênese da propriedade da terra do Brasil.Governo do Estado da Bahia,1978.p.1

[4] Idem p.15.

[5] Calmon, Pedro. A grande Salvador – Posse e uso da terra. Uma referência formal mercantilista da Bahia.Governo do Estado da Bahia,1978.p.15

[6] Teixeira, Cid.Teixeira,Cydelmo.A grande Salvador – Posse e uso da terra. Gênese da propriedade de terra do Brasil .Governo do Estado da Bahia,1978.p.15

Até 1917, as terras da Fazenda de São Francisco estiveram em poder dos beneditinos. Depois foram vendidas ao Governo do Estado, representado pelo então prefeito da capital Antonio Pacheco Mendes, por nove contos ($) de réis, em razão das relações turbulentas de interesses inerentes à especulação com aquela área, tendo em vista a expansão imobiliária com que acenava resolver o problema da moradia das populações de baixa renda, como mostra trecho da escritura copiada aqui do Velho Livro de tombo do Mosteiro[7]:

> (...) e pelo primeiro contratante, me foi dito, em presença das testemunhas, que sendo o Mosteiro de São Bento senhor e possuidor de uma sesmaria que foi dada em 1552 a Garcia d'Ávila, pelo Governador Tomé de Souza e que foi legada pelo referido Garcia d`Ávila no seu testamento de 18 de maio de 1609, parte do Mosteiro de São Bento e parte à Santa casa de Misericórdia, havendo o Mosteiro, por escritura de transação com a Santa Casa de Misericórdia de 31 de dezembro de 1614, adquirido a totalidade das terras que foram dadas em sesmaria a Garcia d`Ávila, na Itapoan, e que o Mosteiro possui livre e desembaraçada de qualquer ônus, estando na posse mansa e pacifica a mais de trezentos anos e de que faz registro em 23 de dezembro de 1858, na freguesia de Santo Antonio, tem contractado vender, como vendida fica de hoje para sempre as mesmas terras ao outorgante, o Município desta cidade, pelo preço e quantia de nove contos de reis.

Em razão da escassez de bibliografia específica sobre o bairro em estudo e à inexistência de bancos de dados atualizados nas administrações municipal, estadual e nacional, a investigação adotou como metodologia entrevistas que, muitas vezes, revelaram narrações contraditórias.

Até 1873, segundo publicação da Fundação Gregório de Matos(2006)[8], os colonos viviam da pesca, da carpintaria naval e do artesanato. Havia uma pequena vila de pescadores que exploravam a pesca da baleia (pirapuama, como denominavam os índios tupinambás), para extrair óleo, refiná-lo e utilizá-lo na iluminação pública.

O fato é que as terras de Itapuã foram arrendadas pela Irmandade de Nossa Senhora da Conceição até a década de 1950. As irmandades religiosas eram instituições organizadas por católicos leigos (que não eram padres) com o objetivo de manter e defender a fé católica. No Brasil, eram semelhantes às que existiam em Portugal e em outras partes do mundo. Havia irmandades compos-

---

[7] Livro Velho do Tombo do Mosteiro de São Bento a Cidade do salvador, Tip. Beneditina, Bahia, MCMXLV . p. 328.

[8] Fundação Gregório de Mattos. Projeto no coração da cidade Prefeitura Municipal de Salvador. 2006.p 4.

tas apenas de brancos e outras só de negros. Mais tarde apareceram também as de mulatos. Seu papel social, além dos interesses religiosos, era voltado a atender obras de caridade, tais como fundar asilos, hospitais, orfanatos, etc. As irmandades de negros mulatos dedicavam-se, sobretudo, ao socorro dos seus membros, ao cuidado dos doentes e à proteção de escravos e desamparados.

Muitas irmandades religiosas foram criadas pelos escravos africanos e seus descendentes na Bahia. Duas delas tiveram papel de maior relevância na sobrevivência, libertação e afirmação social de grupos negros e miscigenados, e estão vivas e ativas, resistindo à discriminação e às mudanças naturais e históricas dos tempos. São as irmandades de Nossa Senhora do Rosário, que tem como sede a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, no Pelourinho, centro de Salvador; e a de Nossa Senhora da Boa Morte na cidade de Cachoeira, no Recôncavo da Bahia.

Os africanos eram originários de várias regiões da África. Alguns vinham de reinos ou principados, outros de tribos com organização política e social diversas. Desde a época da colônia até o final do século XIX, foram trazidos como escravos para trabalhar na agricultura, mineração, artesanato, trabalhos domésticos e em outras atividades. Toda essa história é marcada pela resistência dos negros ao cativeiro.

Em Itapuã, a existência de um núcleo quilombola, no século XVIII, confirma um exemplo histórico e da raiz étnica do bairro. *Quilombos*, segundo Flávio Gomes (2006)[9], foram núcleos de resistência ao colonialismo, à escravidão, e à dominação ocidental europeia. Eram sociedades político-militares, que nasceram de insurreições, levantamentos, revoltas armadas e proclamavam a caída do sistema escravista. Essas organizações, hoje são chamadas Comunidades Remanescentes de Quilombos. Em Itapuã, durante o Período Colonial, o quilombo do Buraco do Tatu resistiu por 23 anos (1744 a 1764).

Outra alusão histórica importante na gênese de Itapuã é registrada pela Professora Narcimária Luz (2010)[10], que afirma:

> Itapuã tem na sua história a organização territorial do Quilombo Buraco do Tatu. O Quilombo Buraco do Tatu manteve-se erguido inspirado no modo de vida africano e se expandiu em áreas importantes estrategicamente, a exemplo das dunas envolvendo a lagoa do Abaeté e toda a sua extensão, hoje conhecida como Praia do Flamengo, Alameda da Praia, etc. O Quilombo Buraco do Tatu era uma referência importante nas lutas contra a escravidão na Bahia desestabilizando de todas as formas possíveis o sistema escravista da época.

---

[9] Gomes, Flavio. História de Quilombolas. São Paulo Companhia das Letras, 2006.

[10] www.blogdoacra.blogspot.com

Segundo o professor, historiador, João José Reis (2003), a destruição do Buraco do Tatu, um mocambo, como era denominado, nas proximidades de Itapoã, aconteceria em 1763.[11]

Geograficamente, Itapuã está situada ao Norte da cidade, fora da Baía de Todos os Santos. Com 220 mil habitantes, constitui-se em um dos maiores bairros de Salvador. Itapuã é banhada diretamente pelo Atlântico.

Itapuã é um bairro que sofre as consequências da ausência de um planejamento urbanístico por parte do poder público. Sua geografia física reflete sua geografia humana. Existem vários itapuãns nessa "triste Bahia", como diria o poeta Gregório de Mattos. Suas regiões são segregadas. Coqueirinho, Km 17, Abaeté, Baixa do Soronha, Bairro da Paz, Nova Brasília, revelam um adensamento populacional carente de questões básicas, tais como transporte, saneamento básico, educação. A ocupação populacional e urbanidade ocorreram à revelia, sem programação, deixando ruas muito apertadas, sem espaço digno para circulação de veículos e pedestres. Aqui, reside a população mais pobre.

Outra parte do bairro compreende a Orla - Farol de Itapuã e a Pedra do Sal - onde reside a classe média e alta. Contrariando qualquer lógica social, no Largo de Itapuã, popularmente conhecido como "Largo da Cira" (pela presença da baiana de acarajé Cira), as duas partes do bairro desfrutam o lazer, e as tradições.

No Largo, o comércio se faz fortemente presente – com a degustação dos quitutes de baianas do acarajé, beijus de tapioca, em ambiente de convivência

[11] Reis, João José."Rebelião escrava no Brasil".SP: Companhia das Letras, 2003

regado pelo espírito etílico, também marcante na imagem do bairro. Ali estão presentes, ainda, o comércio de bens de serviços em geral e, até mesmo, o turismo sexual, alimentado pelas indústrias da droga e da prostituição.

Até a década de 1950, Itapuã era uma região afastada do centro de Salvador. A antiga vila de pescadores e bairro de veraneio, como outros bairros de Salvador, a partir de então passou a ser invadida, sob a complacência do poder público, por ocupações urbanas desordenadas. Sua organização interna desequilibrada revela um emaranhado de problemas, inerentes às contradições da sociedade capitalista instaladas nos países emergentes.

Hoje, transformada em um bairro comercial marcado pela tradição, modernidade e desigualdade social, Itapuã é uma das entradas da cidade e ponto de interseção com outros municípios e localidades do litoral norte baiano. Transitando entre todas essas "faces", Itapuã abriga uma cultura diversificada, estampada nos espaços urbanos e em representações simbólicas de moradores e artistas da cidade, como podemos conferir abaixo mergulhando nesse museu aberto.

Esculturas e espaços públicos em Itapuã

As obras de arte nos espaços públicos em Itapuã, em geral, refletem um território, a memória coletiva do seu povo. Nesses espaços, as obras de arte democratizam o acesso ao que antes era restrito a museus e classes intelectualizadas. No caso de Itapuã, o bairro comporta obras de arte dos mais reconhecidos artistas baianos, nacionais e internacionais, que contribuem para com a memória do bairro, da cidade e do país.

Embora abandonadas pelas autoridades públicas, as praças em Itapuã são diferentes de outras praças do país que, em geral, representam pessoas sem nexo afetivo, social ou cultural - estátuas mais que esculturas, onde o sentido do objeto fica alienado para a comunidade que lhe é indiferente. Essa realidade existente em todo país nos leva a concordar com a visão de Pierre Bourdieu,(1994, p.10)[12] quando define os símbolos como "[…]instrumentos de integração, pois como instrumentos de conhecimento, eles são possíveis de consenso a cerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social".

Itapuã tem em seus espaços públicos representações simbólicas que constituem parte da vida cultural da cidade. Há registros marcantes a expressar "faces" dos seus costumes e tradições. Ao tempo em que homenageiam personalidades do mundo artístico que ressignificaram peculiaridades do bairro e estabeleceram um novo conjunto de valores e sentidos para o local, reforçam o sentido de per-

---

[12] Bordieu,Pierre.O poder simbólico.Rio de Janeiro:Bertatrand Brasil.2007.p.10.

tencimento da comunidade. Tanto pela geografia acentuada por praias, dunas e lagoas, quanto pela sua historicidade, Itapuã tem uma característica sociológica singular, bem como um público diferenciado em cada espaço, como veremos.

SEREIA DE ITAPUÃ

Situada na orla, em frente à movimentada avenida Dorival Caymmi, e ao lado da Colônia de Pescadores Z-6, a escultura abriga em seu entorno, quase todos os eventos festivos da região e testemunha, diariamente, uma infinidade de garotos a ofertar a limpeza dos vidros dos automóveis no espaço dos semáforos como forma de ganhar o pão de cada dia.

A obra de arte, em aço carbono, confeccionada pelo artista plástico Mário Cravo Jr., e inaugurada em 1958, homenageia Iemanjá[13] e representa a mitologia, a religiosidade e o fascínio pelo mar, convertida em símbolo do bairro e da colônia de pescadores locais. Nessa peça, o artista consegue transformar toda erudição da obra em cultura popular.

Para a crítica de arte e educadora, Matilde Augusta de Matos, (2010, p.30)[14] "Essa atemporalidade marcada na arte de Mario Cravo, é fruto provável da herança ancestral das nossas raízes populares que o artista soube traduzir na criação de sua arte erudita".

Dez anos após a inauguração, sofrendo com a proximidade do mar, danificada pela oxidação, a obra ganhou restauração. A Fundação Gregório de Mattos

---

[13] (rainha do mar – orixá ou divindade de origem ketu, sincretizada como Nossa Senhora da Conceição)

[14] Matos, Matilde.50 anos de Arte na Bahia.EPP publicações e publicidades. Salvador/Ba. 2010p.30

contratou o restaurador uruguaio Ramon Marcial Fernandez Andes, especialista em estruturas metálicas e engenharia, para fazer o trabalho. Segundo ele, Salvador e Miami são as cidades com maiores índice de salitre do mundo(A TARDE, 2000)[15]. Para aumentar a resistência da imagem, sem tirar seu aspecto original, usou cobre e bronze como revestimento, porque são materiais mais resistentes do que o aço carbono.

ESCULTURA E PRAÇA VINÍCIUS DE MORAES

Essa praça difere de todas as outras, talvez por ser o mais nova do bairro. Foi idealizada para acolher moradores e visitantes como um espaço público de lazer e cultura. A comunidade pouco freqUenta (só quando tem shows), mas diariamente ela é invadida por turistas de diversas partes do mundo, posando para fotos junto à escultura do poeta.

Hoje, a praça é palco de freqUentes e acirradas discussões internas, entre os artista ditos "itapuãzeiros" e moradores, pela chegada de painéis de outros artistas que não pertencem ao bairro, painéis esSes que são localizados nos muros em frente à escultura.

Essa e outras atitudes observadas denotam que as pessoas (principalmente os moradores mais antigos) têm pela comunidade de Itapuã, um sentido de pertencimento, revelando uma identidade. Segundo define Hall, identidade são "[…]*quadros de referência que dão aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social*". (STUART, 2003, p.17)[16]. Numa visão sociológica, o homem reflete sobre a complexidade do mundo contemporâneo, e compreende que os indivíduos não são

---

[15] Jornal A tarde, 10/06/2000. p.7

[16] Stuart. HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003p. 17.

autônomos, mas se formam em decorrência de suas inter-relações com outras pessoas com as quais se relaciona, e que lhe transmitem valores, sentidos e símbolos que, por sua vez, constituem a cultura. A identidade cultural de Itapuã, muitas vezes, sustenta a realização das ações que ocorrem no espaço público, a exemplo da última festa da Lavagem de Itapuã[17], que com o descaso da política local relacionado a falta de verbas para a realização dessa festa, fez com que os moradores tomassem as providências necessárias para que a lavagem acontecesse.

A Praça Vinícius de Moraes faz uma justa homenagem ao diplomata, compositor e poeta carioca, que foi inspirado pelas belezas do bairro de Itapuã, onde morou por muitos anos. O "poetinha", como era conhecido, foi homenageado com escultura em bronze de tamanho natural, realizada pelo artista plástico, Juarez Paraíso, com participação de Márcia Magno, Renato Viana e Paulo Magno e inaugurada em 2003. A escultura mostra Vinícius sentado numa cadeira com o braço apoiado na mesa e uma caneta na mão, como se estivesse escrevendo um poema. Ao seu lado, um assento vazio, convidativo. Tótens ao redor exibem versos de sua produção poética. A escultura fica situada na Praça Vinícius de Moraes, na Rua Carlos Drummond de Andrade, bairro de Itapuã, próximo ao Farol.

Juarez Marialva Tito Martins Paraiso, artista plástico, professor, modernista baiano da década de 1960, eterno inovador, desenhista, gravurista, escultor e muralista, foi professor e diretor, da Escola de Belas Artes da UFBa. Esse admirador declarado de Vinícius afirma que "[…]*a estatua é um retrato interpretativo do poeta*"[18].

Para realização dessa obra, Juarez dividiu seu trabalho em dois momentos. Na primeira fase, o artista entrevistou as pessoas mais próximas do poeta, colheu fotografias e procurou um sósia de Vinícius, para servir de ponto de partida para a confecção da escultura, segundo ele, para garantir uma boa retratação e não uma cópia. Na segunda fase, fez um modelo em barro (sendo algumas peças em gesso), que serviu para o molde definitivo em fibra de vidro.

A falta de uma educação estética fez a comunidade se surpreender com roubos e saques de partes da escultura por vândalos, seis meses após sua inauguração. São constantes as denúncias dos jornais que circulam na cidade, sobre a destruição das obras de arte no espaço urbano. Para Walter Benjamin "[…]*nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo um documento da barbárie*"(2005, p.70)[19]. O fato é que os ataques às obras de arte, seja por motivo de ignorância, selvageria ou falta de gosto, estão destruindo a nossa memória cultural.

---

[17] Festa tradicional baiana.

[18] Jornal a tarde, 2003

[19] LÖWY, Michael. Walter Benjamin: Aviso de incêndio. Uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". Tradução de Jeanne Marie Gagnebin e Marcos Lutz-Müller. São Paulo: Bomtempo,

ESCULTURA DE DORIVAL CAYMMI

O busto é uma justa homenagem ao músico e compositor Dorival Caymmi. É a identidade de um antigo morador que deu visibilidade ao bairro com suas canções. Localiza-se entre a Rua Aristides Milton e a Rua Genebaldo Figueiredo, em frente à Igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã.

O busto foi confeccionado pela artista plástica, professora e especialista em busto, Márcia Magno. Com formação acadêmica na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, foi também diretora da Escola de Belas Artes na Bahia.

A Praça Dorival Caymmi, é um dos lugares mais importantes das manifestações culturais, sociais e políticos do bairro, além de ser uma das mais movimentadas tanto por pedestres quanto por veículos. Local de grandes encontros entre as tradições, prazeres, protestos e comércio, o busto divide a praça com a cruz franciscana da igreja da Conceição de Itapuã e uma infinidade de ambulantes.

Invadida pelo comércio informal que utiliza os monumentos como suporte para vender suas mercadorias, a praça recebe pessoas que convivem com uma poluição visual, sonora, atmosférica e residual. Para completar esse trágico cenário, existe uma parada de ônibus nesse local.

A falta de uma política pública eficaz de preservação do patrimônio desfavorece a paisagem urbana e o espaço de convivência. A urbanização e o aumento da população trouxeram impactos danosos à sociedade: Itapuã não ficou fora disso. A ocupação desordenada da praça Dorival Caymmi, com tantos ambulantes, tem gerado a gradativa deterioração das atividades culturais, artísticas e de convivência na área, transformando a praça em um grande mercado desorganizado. É urgente a requalificação desse território tão abandonado.

ESCULTURA E PAINEL DE MOSAICO NA RUA DA CANÇÃO

Conta uma das lendas que rodeiam Itapuã, que um morador afortunado, cansado com um ambiente "sujo e pobre" em frente a sua mansão, convidou o artista Bel Borba para fazer uma intervenção pública na rua da sua residência se estendendo até a praia. O investimento no local acabou virando atração turística.

Diariamente é possível encontrar visitantes e moradores interagindo com essa obra, seja como banquinho de descanso, seja como suporte para sustentar os pertences ou para exercitar seus sentidos e sua sensibilidade pelo toque e pela apreciação.

Esse painel confeccionado na técnica de mosaico, com vinte metros de comprimento, composto de azulejos, localizado em frente à praia, próximo ao farol de Itapuã, conta a história das tradições do bairro. A obra traz referências simbólicas em grandes esculturas em formato de bolas, decoradas com mosaicos, que são instaladas na areia da praia e reproduzem a história do bairro por meio de simbolos culturais, tais como a baiana de acarajé, os artesanatos, o vendedor de queijo coalho, a puxada de rede dos pescadores e o cantor Dorival Caymmi.

Essa obra foi realizada pelo pintor e escultor Bel Borba, que também se destaca por seus painéis de mosaicos existentes em diversos espaços públicos da cidade.

PRAÇA CARLOS BASTOS

Conforme as épocas, as regiões e os artistas, a escultura vai escrevendo a história humana. E assim acontece em Itapuã, onde seus artistas mais contemporâneos colocam suas obras a serviço da estética participativa da comunidade. Nesse contexto, a obra na praça não é mais objeto simplesmente de contemplação e de interpretação, pois a arte passa a ser um vasto campo de experimentação.

O artista plástico Carlos Bastos, um dos mais antigos moradores da Pedra do Sal, revolucionário na arte moderna baiana, foi homenageado com uma praça que leva o seu nome. A obra que o artista realizou no referido espaço, levou dez anos para ser concluída (1994 – 2002).

A praça, embora situada em uma parte do bairro nobre, encontra-se abandonada. Houve uma apropriação e a subsequente incorporação por parte dos moradores de um grande condomínio, cercando suas imediações com uma densa vegetação, impedindo a comunidade de usufruir desse espaço coletivo. Essa segregação é decorrente de um fenômeno urbano contemporâneo que tem surgido em Itapuã - os condomínios fechados. O argumento incontestável é a violência e, consequentemente, a falta de segurança. O medo orienta muitas práticas cotidianas nas cidades cada vez mais segmentadas.

A invasão do público pelo privado é antiga, e na história do Brasil e na Bahia, infelizmente, vence sempre quem tem maior poder aquisitivo e de influência política. Como o Estado é ineficiente para garantir a segurança dos moradores, a cidade vira terra de ninguém e existem aqueles que se aproveitam da situação. O fato é que a praça e a obra de arte, cercada de mato, estão abandonadas.

.

PRAÇA CALAZANS NETO

Oportuna homenagem ao baiano, morador de Itapuã, ilustrador, artista plástico, gravador e poeta Calazans Neto, conhecido como mestre Calá (1932 -2006).

A obra em frente à casa em que o artista residiu - uma sereia estilizada de cimento e pedras, sem identificação - traduz sua criatividade e invenção. Aqui ele explora o espaço trazendo dados culturais. A sereia, Iaras e Yemanjás personagens que cercam o imaginário popular dos pescadores e do povo que habita o litoral.

O modernismo do início do século marcou uma ruptura com a tradição da escultura - esta escapou, na ocasião, da representação, da monumentalidade e do conceito tradicional de grande Arte. Na contemporaneidade o artista explora mais as possibilidades de um material a representar o mundo ou a manifestar a escultura enquanto tal. O que o artista explora é um espaço, ele próprio estruturado por dados culturais. Infelizmente essa escultura está perdida em uma praça que parece não ter sido acabada, com péssima iluminação e estado de conservação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação das praças e esculturas em Itapuã representa a permanência da história de uma sociedade. No entanto, a inércia, o descaso e a ignorância, por parte dos gestores municipais, ao longo dos anos, estão desagregando valores culturais. Sem a manutenção, as obras de arte estão sendo destruídas. Desprovidas de campanhas educativas, estamos com nosso patrimônio em risco.

A cultura propicia o resgate da memória histórica, enquanto fator diferenciador de identidade e agente da transformação social dos espaços urbanos. Entendemos cultura, portanto, não como algo dado ou herança que se transmita de geração em geração, mas como produção cotidiana que, além das relações entre os grupos sociais, envolve também as condições e possibilidades da sua própria sociabilidade.

REFERÊNCIAS

BORDIEU,P..*O poder simbólico*. Rio de Janeiro:Bertatrand Brasil, 2007

GOMES, F. *História de quilombolas*. São Paulo Companhia das Letras, 2006.

Livro Velho do Tombo do Mosteiro de São Bento a Cidade do salvador, Tip. Beneditina, Bahia, MCMXLV .

MATOS, M..50 anos de Arte na Bahia. *EPP publicações e publicidades*. Salvador/ Ba. 2010.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. SP:Martinns Fontes.2001.

REIS, J.J. *Rebelião escrava no Brasil*.SP: Companhia das Letras, 2003.

.FUNDAÇÃO GREGORIO DE MATOS. Itapuã. Secretaria Municipal de Educação e cultura de Salvador *Série editorial no coração da cidade*. Salvador/ Bahia, 2006.

STUART. H. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG,

TEIXEIRA, C.T, C. *A grande Salvador* – Posse e uso da terra. Genese da propriedade da terra do Brasil.Governo do Estado da Bahia,1978.

Site:

www.blogdoacra.blogspot.com

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS NA REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL DA FACULDADE INTERNACIONAL SIGNORELLI

Os artigos devem ter entre 08 e 10 laudas, numeradas em sequência, incluindo ilustrações e tabelas.

A fonte a ser utilizada é Times New Roman, tamanho 12, espaço entre linhas 1,5 e margens ajustadas em 2,0 cm.

FORMATO

Título: utilizar letra maiúscula e em negrito para o principal e negrito (maiúsculas/minúsculas) nos subtítulos.

Autores: Utilizar letras maiúsculas e minúsculas, todos em seguida, com números (não símbolos) em subscrito que indicarão (logo abaixo do rodapé) a filiação institucional.

Resumo/abstract: português/espanhol, com no máximo 750 palavras e acompanhado de no mínimo 03 (três) palavras chaves.

Introdução: Visão clara e concisa do problema, justificativa e objetivos.

Metodologia (materiais e métodos): descrições concisas e suficientes para a repetição do trabalho. No caso de técnicas já publicadas, as mesmas não deverão ser descritas, apenas citadas e referenciadas.

Resultados e Discussão: deverão conter tabelas e figuras (estritamente necessárias para a compreensão do texto), contidas nos mesmos e não no final. Todas as fotos serão publicadas em preto e branco, salvo por decisão contrária do Conselho Editorial. A numeração das figuras e tabelas deve obedecer às normas da ABNT.

Agradecimentos: quando houver fontes de financiamento.

Referências Bibliográficas: devem obedecer as normas da ABNT.

Direitos Autorais

Os direitos patrimoniais dos artigos aceitos para publicação, inclusive de tradução, passam a ser de propriedade da Revista Eletrônica da Faculdade Internacional Signorelli. Será permitida a citação parcial de artigos publicados, sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A reprodução total de artigos é proibida.

GOSTOU DO LIVRO?

acesse www.publit.com.br e descubra ou encomende novos títulos de seu interesse

QUER PUBLICAR O SEU?

Conheça nossas soluções editoriais de publicação
Qualidade, Rapidez e Baixo custo

PUBL!T SOLUÇÕES EDITORIAIS

Prazer em Publicar

Rua Miguel Lemos, 41 - salas 409 e 412 - Copacabana - Rio de Janeiro | RJ

email: editor@publit.com | 21 2525 3936