

VALÉRIA DE ALMEIDA FURTADO

**A INFLUÊNCIA DOS VALORES PESSOAIS COMO FATORES
FACILITADORES OU DIFICULTADORES NA ADMINISTRAÇÃO DA
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção

Orientador: Prof. Dr. Francisco Antônio Pereira Fialho.

Florianópolis

2003

VALÉRIA DE ALMEIDA FURTADO

**A INFLUÊNCIA DOS VALORES PESSOAIS COMO FATORES
FACILITADORES OU DIFICULTADORES NA ADMINISTRAÇÃO DA
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 7 de Abril de 2003.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Braviano

Prof. Dr. Francisco Antônio Pereira
Fialho

Prof. Dr. Luiz Fernando Gonçalves
de Figueiredo

Ao meu esposo, Cesário pelo financiamento e estímulo, que não me permitiu desistir.

Agradeço minhas filhas Silvana, Renata e Paula pela compreensão e apoio.

Ao meu filho amado, Marcos Paulo, pelo exemplo de perseverança e coragem.

Aos meus pais, pelo modelo que são.

Ao Professor Fialho pela disponibilidade e acolhida carinhosa e amiga.

“O que existe atrás de nós e o que se encontra à nossa frente, são problemas menores, comparados com o que existe dentro de nós.”

Oliver Wendell Holmes

RESUMO

FURTADO, Valéria de Almeida. **A influência dos valores pessoais como fatores facilitadores ou dificultadores na administração da organização escolar**. 90f. Dissertação (mestrado em engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2003.

É objetivo do presente trabalho, o estudo da influência dos valores pessoais na dinâmica administrativa escolar, na região sul de Minas Gerais. Para tal, foi desenvolvido um Inventário de Valores baseado em Tamayo (TAMAYO, 1993), onde o dirigente da unidade escolar responde à seguinte questão - que valores são importantes para mim, como princípios orientadores em minha vida, e que valores são menos importantes?

Com base nos dados obtidos e tendo predominado os valores individuais – valores que servem a interesses pessoais – a autora realiza uma revisão bibliográfica, buscando que conseqüências esta predominância acarreta para o exercício da prática pedagógica institucionalizada.

Considerando que os valores são orientadores vitais, como afirma Salvador (SALVADOR, 2000) e Tamayo (op. cit.), a falta de confluência entre os interesses pessoais e coletivos, apresentada pela maioria dos administradores escolares, que são agentes de mudança da prática pedagógica, influencia a organização como um todo.

Avaliados os aspectos pesquisados, conclui-se que as ferramentas metodológicas e técnicas pedagógicas não são suficientes na busca da excelência da organização escolar, se desconsiderados aspectos relacionados ao autoconhecimento, à busca de coerência pessoal e pedagógica, traduzidas em valores individuais que devem se articular aos valores da organização escolar e aos da comunidade local.

Palavras-chave: organização escolar, tipos motivacionais, valores.

ABSTRACT

FURTADO, Valéria de Almeida. **A influência dos valores pessoais como fatores facilitadores ou dificultadores na administração da organização escolar.** 90f. Dissertação (mestrado em engenharia de Produção) Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2003.

The present study aims at conducting a thorough analyzes of how much personal values can influence the school management dynamics in the South of Minas Gerais. An Inventory of Values, based on Tamayo (TAMAYO, 1993), was developed and carried out. The school principals had to answer the following question – which values are important to me as guiding principles for my life, and which values are least important?

Based on the data obtained, that shows that the individual principles – principles that served to the person's self interests only – were predominant, the author conducted a bibliographic review, searching for the consequences that his predominance can bring to the institutionalized pedagogical practice.

Bearing in mind that values are a vital source of orientation, as stated by both Salvador (SALVADOR, 2000) and Tamoyo (op. cit.), the lack of confluence between personal and collective interests, shown by most school principals, who are agents of change in pedagogical practices, influences the organization as a whole.

Once the researched aspects were evaluated, it was concluded that methodological tools and pedagogical techniques are not enough to reach the excellence in organizational schooling if we disregard aspects related to the self-knowledge and to the search for personal and pedagogic coherence, which translate into individual values that must be connected to both the school management values and the local community.

Key words: school organization; motivacional types, values.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	01
2 REVISÃO DA LITERATURA	05
2.1. Fundamentos Teóricos	05
2.1.1. Sociedade em mudanças	09
2.1.2. A necessidade de estabelecer valores comuns	12
2.1.3. A relação dos Valores Universais e as suas aplicações na Sociedade.....	17
2.1.4. Valores Basilares	17
2.1.5. Princípios e Orientações Gerais para a Educação.....	19
2.1.6. Princípios e Orientações Específicas para a Educação.....	20
2.1.7. Educação como Transformação para as Transformações Sociais ...	22
2.1.8. Os Valores para a Educação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	25
2.1.9. A Face Oculta da Profissão do Professor sob a Ótica de Perrenoud.....	27
2.1.10. O Papel do Educador e a formação do Cidadão.....	39
2.2. A Influência dos valores Individuais na Organização Escolar	39
2.2.1. As Cinco Disciplinas Propostas por Senge e a constituição da Organização que Aprende	42
2.2.2. Os Paradoxos na Organização Escolar	48
2.2.3. Valores e Motivação em Tamayo.....	50
2.2.4. Estrutura dos Tipos Motivacionais de Schwartz e Bilsky.....	52
2.2.5. Tipos Motivacionais e Valores	54
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	58
3.1 Método de Pesquisa	58
3.2 Superintendências Regionais de Ensino.....	58
3.3 Instrumentos de Pesquisa	59

3.4 Resultado Estatístico da Pesquisa.....	60
4 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	76
4.1. Conclusão.....	76
4.2. Recomendações.....	77
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

APÊNDICE

APÊNDICE A : INVENTÁRIO DE VALORES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Valores Basilares	18
Quadro 2: Princípios e Orientações Gerais para a Educação.....	19
Quadro 3: Princípios e Orientações Específicas para a Educação	20
Quadro 4: Metas Motivacionais de Valores.....	54
Quadro 5: Superintendências Regionais de Ensino.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dimensões bipolares básicas da estrutura motivacional dos valores 56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Média para cada tipo motivacional para os diretores das Escolas Estaduais e Municipais.....	63
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

Abreviaturas

CGG. = Comissão Sobre Governança Global.

PCNs = Parâmetros Curriculares Nacionais.

FRHCEAL = Formação de Recursos Humanos paraa Gestão Educativa na América Latina

Siglas

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado através de pesquisa bibliográfica e de campo, por meio da distribuição de questionário para diretores e vice-diretores de escolas municipais e estaduais, da região do sul de Minas Gerais.

De maneira mais abrangente o objetivo de tal trabalho é apontar os motivos pelos quais a organização escolar pouco se modificou ao longo dos anos, tendo em vista a rapidez das transformações ocorridas na sociedade como um todo.

Mais especificamente, o objetivo da pesquisa é comparar os valores pessoais indicados pelos profissionais acima citados com os valores demandados pela comunidade.

Tem como característica uma abordagem conceitual sobre valores essenciais para a humanidade, sobre os valores que orientam a vida dos dirigentes de escolas municipais e estaduais, considerando a importância dos mesmos como propulsores ou detentores do sucesso da organização escolar, entendendo sucesso como o desenvolvimento e aprimoramento de todos os envolvidos na comunidade escolar – administradores, orientadores educacionais, supervisores escolares, professores, alunos, encarregados da higienização do ambiente, família e comunidade.

Um estudo sistematizado da organização escolar, seu funcionamento, atuação dos administradores, professores e demais envolvidos, suscita, em quem se propõe a fazer tal sondagem, questionamentos que incomodam e que impulsionam a busca de respostas e esclarecimentos.

Parafraseando Gooch e Mcdowell, é possível dizer que existe, no interior de cada pessoa, uma força chamada motivação, que pode estar ligada a um desejo. Pode-se deduzir dessa afirmativa que nossas opções e decisões decorrem de motivadores internos, chamados de interesses pessoais, que podem ou não estar em consonância com o meio em que se vive.

De acordo com Salvador (2000: 322), os valores agem como objetivos e referenciais na vida. São eles que proporcionam sentido, orientam os juízos e permitem que cada ser humano tome as suas decisões. É baseada nos seus valores que cada pessoa orienta seus projetos, elabora metas, seleciona as

qualidades que deseja conseguir, como a paz, a liberdade, igualdade, felicidade e outros. Até mesmo os tipos de conduta considerados ideais, como a criatividade, honestidade e respeito são determinados pelos diferentes valores de cada um.

O que se observa no mundo atual é uma pluralidade de opções: vive-se uma época de crise de valores e ao mesmo tempo de freqüente exercício da liberdade de escolha, de muita comunicação, de personalização dos objetos e processos, atendendo ao ritmo e às necessidades individuais.

O compromisso com a formação do cidadão exige um sistema educacional voltado para a inserção e para a compreensão da realidade. Para atender a essa exigência há que se atribuir valor à dimensão ética da educação e criar estratégias que permitam a cada indivíduo se conhecer para poder, assim, compreender o próximo, as diversidades e adversidades da vida.

O papel da educação nesse novo cenário é tornar o indivíduo consciente de suas raízes e de suas especificidades assim como entender que a compreensão do mundo passa pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente.

Percebe-se, dessa forma, a tarefa hercúlea da educação principalmente porque essa se faz através de pessoas que estão, no momento, totalmente sem referências, agindo para sobreviverem, usando seu bom senso – que é relativo, defendendo os seus princípios imediatos de interesse próprio, sem nem mesmo perceber se está correto ou se está de acordo com o que o mundo espera dele. Aliás, como afirma Senge (1999: 37) muitas pessoas não conseguem se perceber integrantes da aldeia global porque aprendem, desde muito cedo, a desmembrar os problemas e a decompor o mundo em partes. Este procedimento faz com que problemas complexos se tornem menos problemáticos, mas o indivíduo perde a noção do todo e não tem como notar as conseqüências de seus atos.

Nunca se falou tanto em valores e cabe-nos, enquanto educadores inseridos em um mundo globalizado, descobrir e discutir os valores predominantes, o quadro de valores pelo qual a educação deve se pautar, assim como os valores pessoais de cada um dos envolvidos no processo de formação do cidadão.

Na sociedade contemporânea, um dos maiores desafios, senão o maior, a ser enfrentado pelos educadores será o de promover uma educação de valores que não seja simples repetição daqueles impostos pela classe dominante, mas

valores fundamentados em princípios de igualdade e justiça, que realmente respeitem a diversidade, como sendo esta o maior tesouro da humanidade.

Construir uma práxis impregnada por valores morais, passa pela formação dos professores, dos gestores educacionais e pela “reflexão pessoal e coletiva que permita a elaboração racional de princípios gerais de valor ” (ARAÚJO, 1998:13), que devem respeitar a autonomia dos aprendentes, ou seja de todos os envolvidos no processo educacional.

Uma educação voltada para a formação de valores morais tem o objetivo de “desenvolver capacidades que intervêm no juízo e na ação moral” (SALVADOR, 2000: 328) para que o cidadão seja capaz de usar sua liberdade de escolha de maneira racional e autônoma nas situações em que esteja vivenciando um conflito de valores. Isso implica a decisão consciente de mudar o curso dos acontecimentos; implica a construção voluntária da própria história pessoal e coletiva, implica em assumir a própria vida e responsabilizar-se por si mesmo e pelo outro. Aristóteles afirma ser a virtude um hábito. Para que um hábito se desenvolva e se incorpore à maneira de ser de cada pessoa, é prioritário que esta assuma o leme do próprio aprimoramento, principalmente porque cada um possui vontade e disposição interna diferentes.

A escolha do tema valores para essa dissertação decorre dos interesses pessoais da autora e engloba um enorme desejo de contribuir para que a educação, na pessoa dos educadores, consiga cumprir com eficácia sua bela função - propiciar a formação do cidadão de acordo com o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1997:7)

O trabalho está organizado de maneira a conduzir o leitor pela lógica da autora, que se utiliza de estudos reconhecidos no meio acadêmico, inclusive fazendo suas as palavras e idéias de alguns mestres, de modo a desvendar os motivos pelos quais não ocorreram mudanças significativas na organização escolar ao longo dos anos, ou, o que impede que as mudanças sejam eficazes na organização escolar?

No primeiro capítulo, o tema foi desenvolvido de maneira a constatar se vivemos ou não uma crise de valores. Buscou-se fundamentação para esclarecer sobre quais valores seriam abordados; sobre a influência que os valores de cada um exercem sobre o outro e especialmente como os valores do educador influenciam na formação do cidadão. Por fim, enfatizou-se a necessidade de cada

profissional se sentir como fator determinante de seu próprio desenvolvimento e conseqüentemente do desenvolvimento dos outros e da organização onde está inserido.

No segundo capítulo, sob a ótica da Psicologia Social, foi apontada a necessidade da organização escolar se transformar numa organização que aprende ou numa organização inteligente, o que exige uma mudança de atitude do educador frente ao seu desempenho, ao seu relacionamento intra/interpessoal, ao seu papel. Enfim, que se assuma como formador / transformador, ensinante / aprendente.

O terceiro capítulo traz uma abordagem diferente sobre os tipos de valores e a estrutura motivacional dos mesmos. Neste capítulo é apresentado a pesquisa de campo e a análise de seu resultado.

Por último, são apresentadas as conclusões da autora.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A princípio toda discussão sobre valores nos reporta para a filosofia. Não podemos deixar de lado esta contribuição histórica tão importante para a humanidade. Os filósofos gregos já discutiam os valores, (que eles chamavam de “telos” que significa fim). Para eles, as nossas ações sempre buscam um fim. Aristóteles, por exemplo, colocava que o fim das ações dos homens visavam a felicidade, daí toda construção de sua obra “Ética a Nicômaco”(384-322 a.C) onde tinha por preocupação mostrar que a educação do espírito e do corpo deve estar em harmonia, pois a razão deveria ser o timão do corpo. Esta preocupação das investigações sobre os valores era uma propriedade exclusiva da filosofia e, na Idade Média da Teologia com a Escolástica. A modernidade irá reclamar a sua participação na discussão sobre os valores e a pós-modernidade, de fato, romperá com esta exclusividade da filosofia e da teologia.

Hoje, para levantar a discussão dos valores, faz-se necessário perpassar todas as formas de conhecimento. Aqui, em especial, são colocadas duas formas de saber para discutir valores: primeiramente em uma visão pedagógica, com Coll, e administrativa, com Tamayo, pois o objeto deste estudo foi analisar as escolas e a suas administrações. As escolas romperam com a aquela visão ingênua de organização. As nossas escolas incorporaram valores e estruturas administrativas no seu dia-a-dia. Por isso a necessidade de aproximar dois pontos diferentes que se completam – pedagogia e administração - Coll e Tamayo.

O professor César Coll Salvador é diretor do departamento de Psicologia Evolutiva e de Educação da Universidade de Barcelona, onde vem desenvolvendo trabalhos na área de educação há alguns anos. Para esse estudioso, a escola é um dos principais agentes de socialização com vistas à assimilação de um leque de valores, mesmo que de maneira implícita.

Salvador afirma que:

os valores atuam como objetivos e referentes na vida. Constituem-se no marco que proporciona sentido, orienta os juízos, as ações e permitem tomar decisões. Têm a dimensão de projetos ou de direcionamentos e fazem referência a estados finais, a qualidades da existência desejáveis, que se almeja conseguir (paz, liberdade, igualdade, felicidade, etc) ou a tipos de conduta considerados ideais (criatividade, honestidade, responsabilidade, etc). (SALVADOR, 2000: 322)

Segundo o mesmo autor, os valores são transcendentais, manifestam-se de maneira individual e são representações construídas ao longo da vida, socialmente. São condicionantes da maneira que cada pessoa vê o mundo e de como se situa no mesmo. Possuem uma gênese histórico-social, são dinâmicos, mudando de acordo com a cultura.

Ainda conforme o mesmo autor:

os valores orientam o trabalho educativo e marcam a direção em que é preciso progredir. Por esse motivo, aparecem profusamente nos objetivos de qualquer etapa da educação escolar. (SALVADOR, 2000:323)

Exemplifica demonstrando valores que podem ser encontrados nos objetivos da educação fundamental :

- autonomia,
- iniciativa;
- higiene;
- solidariedade;
- cooperação;
- responsabilidade;
- criatividade;
- sensibilidade;
- tolerância;
- convivência;
- respeito;
- identidade nacional e pessoal.

Os valores encontram-se organizados no sistema cognoscitivo, que evolui e é sensível à influência de outros e de alguns fatores como os socioeconômicos, políticos e/ou religiosos. Todo ser humano desenvolve um sistema de valores

que condiciona processos mentais e psicológicos como a percepção, a formação de juízos morais, as expectativas e as atribuições, e as relações como mundo externo e os outros. Manifesta-se por meio do comportamento – verbal e não-verbal-, pelo interesse em conhecer e atuar, ou então pela inibição, pela defesa ou pela rejeição; ou pelas opiniões e juízos valorativos. Faz referência tanto aos outros e ao mundo físico e social como a si próprio. relações com o seu mundo interior e o mundo exterior. (SALVADOR, 2000: 323)

Salvador (2000:328) afirma ainda que toda e qualquer conduta, está fundamentada em valores e por isso o *“objetivo da educação em relação a essa temática é ajudar as crianças a construírem o próprio sistema de valores e a própria identidade”*. (SALVADOR, 2000: 328)

Quanto à aprendizagem dos valores o autor supra citado, alega ser necessário um trabalho cognitivo (estabelecer relações, representar mentalmente, conceituar, analisar, discriminar,etc), que possibilite a aprendizagem significativa que por sua vez *“supõe também a implicação afetiva e efetiva, porque se deve selecionar, escolher, defender, lutar de acordo com princípios e deve-se aprender a atuar em consonância.”* (SALVADOR, 2000: 327)

Salvador considera de fundamental importância o papel do professor no encaminhamento do processo de formação do sistema de valores e alega que:

o professor [...] exerce influência como um modelo e como uma pessoa que configura determinadas expectativas sobre as possibilidades dos seus alunos e deposita a confiança. (SALVADOR, 2000: 329)

Para encerrar, Salvador (2000) ressalta que a efetividade do trabalho pedagógico será possível se se alcançar uma verdadeira integração entre o projeto educativo pessoal [do professor] e o *“projeto educativo da escola, que deve inculcar um substrato de valores comum a todos, como um marco de referência para o trabalho educativo, e que implica compromisso para consegui-lo.”* (SALVADOR, 2000:329)

Álvaro Tamayo, é professor titular no departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de Brasília (UNB). Interessa-se em pesquisar,

principalmente, a área de valores organizacionais e o seu impacto sobre o comportamento organizacional. Defende que os

valores organizacionais são princípios ou crenças, organizados hierarquicamente, relativos a metas e a comportamentos organizacionais desejáveis que orientam a vida da organização e estão a serviço de interesses individuais, coletivos ou mistos.(TAMAYO, 1999:255)

Para esse autor “*toda organização está composta por indivíduos, os quais se integram em grupos que constituem as diversas áreas da organização.*”(TAMAYO, 1999 : 249) e que

os valores pessoais são indicadores latentes daqueles elementos que no ambiente organizacional são significativos para os empregados, já que o sentimento de bem-estar individual organizacional deriva da obtenção daquelas coisas que são desejadas, valorizadas e esperadas pelo indivíduo. (TAMAYO, 1999: 252-253)

O mesmo autor esclarece que a abordagem mais recente dos valores pessoais atesta a existência de

dez tipos motivacionais de valores que parecem ser universais: autodeterminação, realização, estimulação, prazer, poder social, segurança, universalismo, benevolência, conformidade e tradição. Tais tipos motivacionais exprimem metas a serem alcançadas pelo indivíduo e revelam o que o mesmo considera bom e desejável para si e para a sociedade.(TAMAYO, 1999:253)

Tamayo e Gondim (1996), analisam o componente cognitivo e motivacional contidos no conceito dos valores organizacionais:

Aspecto cognitivo: “[...] são crenças sobre o que é bom para a empresa, o que é desejável, o que garante o sucesso e a harmonia interna.” (1999:255). Tais crenças estão em processo interativo entre si e outras crenças, de forma a constituir um sistema de valores complexos e organizados hierarquicamente, relacionados a vários aspectos da vida organizacional – “*a produção, a qualidade, as interações interpessoais, o respeito à autoridade gerencial, a obediência às normas, etc.*”(TAMAYO, 1999: 255). Enfatizam que

os valores expressam formas de conhecer a realidade organizacional, com respostas prontas e privilegiadas a problemas organizacionais. Os valores funcionam como padrões cognitivos para o julgamento e a justificação do comportamento de si e dos outros. (TAMAYO, 1999: 256)

Aspecto motivacional:

a importância que uma organização atribui a certos valores pode determinar a quantidade de esforço que seus membros investem na emissão de determinados comportamentos, bem como a sua persistência na execução deles.” (TAMAYO, 1999: 256)

Tamayo afirma que toda organização se depara com exigências universais que precisam ser atendidas para que consigam sobreviver. Chama a atenção para três problemas fundamentais:

(1) a relação entre o indivíduo e o grupo – relação que é sempre conflituosa, já que é difícil conciliar as metas e os interesses do indivíduo e da empresa; (2) para poder subsistir, a organização tem de elaborar uma estrutura definindo papéis, normas, subsistemas organizacionais, relações entre eles, estratégias de trabalho, etc. ; (3) a relação da organização com o meio ambiente natural e social, já que toda organização existe num ponto determinado do planeta e está inserida numa sociedade concreta. (TAMAYO, 1999:256-257)

E alerta que, para poderem lidar adequadamente com a realidade, faz-se necessário que a organização e os seus integrantes tenham conhecimento dessas necessidades para que possam criar estratégias que respondam às demandas de forma satisfatória, abraçando conscientemente tais necessidades como valores ou metas a serem perseguidos e alcançados.

Pode-se notar que apesar de Salvador desenvolver seu trabalho na área educacional e Tamayo na área organizacional os dois defendem o mesmo aspecto quanto a importância dos valores – são metas que os indivíduos possuem e que são compostas por aspectos individuais, coletivos e mistos.

2.1.1. Sociedade em mudanças

Hoje, é comum que se ouça, em diferentes ambientes, observações quanto as diferenças das coisas atuais em relação às antigas. Vive-se um clima de saudosismo, afirma-se que o mundo vive uma crise ou mudanças de valores; que é preciso ter ética; resgatar o comportamento moral, e assim por diante.

Será que o mundo vive mesmo essa tão falada crise de valores?

Tais mudanças são sentidas nas diversas sociedades e nas suas instituições, mas o fato interessante destas mudanças é o número assustador de documentos

elaborados por diversos seguimentos com uma única preocupação, ou seja, reforçar a necessidade dos valores com um elemento regulador das ações dos homens na sociedade e em todas as instituições sociais. Portanto, a discussão de valores extrapola os limites nacionais e territoriais, há uma preocupação global, “[...] essa tendência, em certos casos, [...] advém do colapso dos sistemas de valores que dão estabilidade às sociedades.” (CGG, 1996, p.37)

Delors observa que:

(...) a modificação profunda nos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entre ajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. (DELORS, 1998, p. 19)

Para Tedesco:

A profundidade do processo de mudança social que ocorre atualmente nos obriga a reformular as perguntas básicas sobre os fins da educação, sobre quem assume a responsabilidade de formar as novas gerações e sobre qual legado cultural, quais valores, qual concepção de homem e de sociedade desejamos transmitir.” (TEDESCO, 1998, p. 23)

As mudanças na sociedade afetam diretamente o relacionamento humano que irá necessariamente exigir novas posturas e formas de pensar e agir diferente, afetando em especial as instituições sociais tradicionais, como a família e a escola que sofrem diretamente essas mudanças causando um desequilíbrio na sua capacidade e função de transmissão dos valores e das normas culturais e sociais.

Segundo Taille (1998:7) *“neste final de século, assiste-se, no mundo ocidental, a uma inequívoca crise de valores.[...] E, como não poderia deixar de ser, encontramos a crise na esfera moral e ética”*. Araújo (2001: 9) coloca que *“evocar a noção de crise de valores na sociedade atual tornou-se lugar comum, reforçada pelo sentimento que toma conta dos atores que participam das instituições culturalmente responsáveis pela educação das futuras gerações: professores, professoras, pais e mães.”*

Conforme se vê, o mundo vive, sim, uma crise (mudanças) de valores, e sem prazo para seu final, porque ao que tudo indica as mudanças ocorrerão cada vez mais rapidamente. Tudo acontece em uma velocidade vertiginosa e as novas

tendências mostram-se difíceis de compreender e ainda mais difíceis de se prever. O que percebemos é a morte da permanência, a pós-modernidade inaugurou este novo espírito, estar mais atento as mudanças.

Isso cria um clima de incertezas e até mesmo de apreensão, pois nós não estávamos acostumados a esta sociedade, com tantas mudanças em um tempo tão curto, o que torna a busca de soluções para os problemas diários algo ainda mais angustiante.

Esse novo mundo que surge traz implicações sérias que comprometem não só o viver individual mas toda a humanidade. O grande desafio do mundo pós-moderno é criar “uma melhor administração da sobrevivência da humanidade”, melhores formas de compartilhar a diversidade existente entre os povos e raças, “melhores formas de viver juntos numa comunidade global que é a pátria da humanidade”. O mundo nos coloca em situações de decisões que exige um tempo muito curto de assimilação, com urgência, o desafio da mudança de maneira imaginativa e construtiva. (CGG,1996: 18)

Surge no cenário das relações mundiais uma nova lógica – a lógica da interdependência. Nessa visão, as comunidades são determinadas pela proximidade. Não são os laços comuns ou o compartilhamento de valores que determinam os laços de união entre os vizinhos, mas sim o espaço geográfico. No cotidiano das pessoas, “essas podem não gostar de seus vizinhos, desconfiar deles ou temê-los; podem, até mesmo, tentar ignorá-los ou evitá-los, mas não podem escapar dos efeitos de repartir com eles o mesmo espaço.” (CGG, 1996:33) Viver numa comunidade global tem conseqüências que afetam a vida de cada ser humano porque,

quando a comunidade é o planeta, entretanto, mudar-se para escapar de maus vizinhos não é uma opção. A comunidade global emergente está forjando novos laços de amizade e de interesse, mas também está criando novas tensões. Nunca tantas pessoas tiveram tanto em comum, mas nunca foi tão óbvio aquilo que as separa. Num espaço amplo, desabitado, a diversidade comumente passa despercebida. Mas, quando as pessoas colidem umas com as outras mais freqüentemente, até mesmo pequenas diferenças tornam-se evidentes e mais polêmicas. (CGG, 1996: 33)

Entender a lógica da interdependência como um pressuposto básico para a sobrevivência da humanidade faz com as pessoas estejam preparadas para superar “*noções destrutivas como diversidade e separação,*” (CGG, 1996: 33) para se

articularem na busca de novas maneiras de agir conjuntamente, com vistas ao desenvolvimento social sustentável.

Sabe-se que as grandes transformações afetam a todos, em maior ou menor grau, aumentando a desigualdade – “A mudança beneficia alguns, mas prejudica outros.” (CGG,1996:34). Tendo em vista a desestabilização causada pela avalanche transformadora, a Comissão reconhece que qualquer proposta de mudança, institucional ou de outra natureza, deverá se pautar em valores compartilhados e compatíveis com as demandas do mundo contemporâneo e propõe uma

ética cívica global ou ética global” composta por valores globais “que pudessem unir pessoas de todas as culturas e crenças políticas, religiosas ou filosóficas. Esses valores devem se adequar às necessidades de um planeta cada vez mais populoso e diversificado.” (CGG,1996: 35)

Os valores globais que servirão como pilar para que a comunidade global “*se converta numa comunidade moral universal*” (CGG,1996: 37-41) serão: respeito à vida, liberdade, justiça e equidade, respeito mútuo, solidariedade e integridade.

Faz-se necessário o entendimento, sob a ótica da Comissão, da importância desses valores na efetivação da “governança global”, esta, entendida como

(...) alcançar o equilíbrio, de tal forma que a gestão dos assuntos globais não só atenda aos interesses de toda a humanidade num futuro sustentável, mas também se inspire nos valores humanos básicos e busque adaptar a organização mundial à realidade da diversidade global. (CGG, 1996:16)

2.1.2. A necessidade de estabelecer valores comuns

Quando as diversas maneiras adotadas pelos indivíduos e pelas instituições públicas e privadas para administrar seus problemas comuns são reunidas e entendidas como um todo, obtém-se aquilo que se chama de Governança. Trata-se, na verdade, de um processo contínuo pelo qual é possível acomodar interesses conflitantes ou diferentes e realizar ações cooperativas. O que acontece é uma preocupação em estabelecer valores comuns aos indivíduos, sociedade e até mesmo para a globalização. Alguns destes valores que representam esta preocupação global de estabelecer valores essenciais para a humanidade são:

a) O respeito à vida “e seu corolário, não-violência, são vitais para o bem-estar de qualquer comunidade”. (CGG,1996:37) O que parece é que estes valores são essenciais para a convivência e a sobrevivência dos homens

A violência é um procedimento que nega aos seres humanos o direito inato à dignidade. Todos os credos, bem como todas as correntes leigas, de diferentes filosofias, compartilham a noção de que a vida é sagrada e por isso mesmo é tida como um princípio vital da governança, que clama pelo combate às várias causas da violência, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou de quaisquer outras vertentes.

b) Direito à liberdade: “depois da vida, o que as pessoas mais valorizam é a liberdade. Em sua concepção mais rica, liberdade é tudo o que capacita as pessoas a escolher o rumo que darão a suas vidas e a realizar suas potencialidades.” (CGG, 1996, p.38). A liberdade é um bem inalienável. Se em alguma parte da comunidade global este bem está sendo ameaçado, então é preciso compreender que essa ameaça se estende a toda a comunidade global e a todos os indivíduos que nela residem. “Combater qualquer tentativa de violação à liberdade é uma responsabilidade comum.”(CGG, 1996:38)

c) Justiça e equidade: “são valores humanos básicos essenciais. Respeitá-las é indispensável à paz e ao progresso.” (...) (CGG,1996:38). Em épocas anteriores, quando ainda não se falava em globalização e as pessoas viviam em um mundo menos integrado, as injustiças eram locais ou, no máximo, nacionais. Pouco ou nada se sabia dos problemas de outros povos. Hoje com o grande alcance da mídia, as desigualdades globais tornam-se cada vez mais óbvias. Se o objetivo é diminuir as disparidades e realizar uma distribuição mais equilibrada de oportunidades em todo o mundo, é essencial que se estabeleça um compromisso maior com a equidade e a justiça. É no princípio da igualdade entre todos que está alicerçada a estratégia do desenvolvimento sustentável, que ambiciona garantir que o progresso econômico não prejudique as oportunidades das gerações futuras pelo esgotamento das reservas naturais que sustentam a vida humana no planeta. “A equidade requer que essa estratégia seja seguida por todas as sociedades, ricas e pobres.” (CGG, 1996:39)

d) Respeito mútuo: não é possível que exista paz em uma comunidade se os indivíduos que dela participam não aprenderem a desenvolver o princípio da tolerância. Quando esta se desenvolve a ponto converter-se no respeito mútuo, é

óbvio que a qualidade das relações aumenta sensivelmente. “O respeito mútuo, portanto, é a base para a formação de uma sociedade plural – como é a comunidade global – não apenas estável, mas que valorize e seja enriquecida por sua diversidade.”(CGG, 1996: 39)

e) Solidariedade: “A qualidade de vida de uma sociedade depende em grande medida de seus membros aceitarem o dever de zelar pelo próximo.” (CGG,1996,p.40). Não é possível estabelecer o princípio da igualdade sem que uma comunidade aprenda o caminho da solidariedade. O bem-estar de um povo, evidentemente, fica tanto mais acentuado na exata proporção em que seus cidadãos se comprometem uns com os outros, praticando a compaixão e a partilha com os menos necessitados, incentivando a ação humanitária. O estímulo ao sentimento de preocupação com pessoas menos favorecidas através de políticas e mecanismos diversas é também tarefa da governança.

f) Integridade: “A integridade é a base da confiança necessária nas relações entre as pessoas, entre as organizações, e também entre ambas.” Aumentam, cada vez mais, os casos de fraude e corrupção envolvendo pessoas de alto escalão na vida pública e no setor privado. Pode-se dizer, sem exagero, que praticamente todos os setores da sociedade encontram-se contaminados por essa doença social. Sobram exemplos. “Desde o suborno para obter informações privilegiadas até a lavagem de dinheiro, a corrupção se evidencia das mais variadas formas, debilitando a governança democrática.” (CGG, 1996:41) Naturalmente, existem também atos ilícitos entre os indivíduos menos favorecidos, mas, via de regra, as pessoas comuns, figuram mais como vítimas do sistema. Não há como negar a importância da integridade dos indivíduos em uma sociedade assim e um dos desafios da comunidade global deve ser a criação de mecanismos capazes de desenvolvê-la, bem como o compromisso de preservá-la.

A ética global defende direitos comuns

a uma vida segura; a tratamento eqüitativo; à oportunidade de ganhar a vida dignamente e de prover seu próprio bem-estar; definição e à preservação de suas diferenças por meios pacíficos; à participação em todos os níveis de governança; a reclamar livremente a reparação de injustiças graves; a igual acesso à informação e a igual acesso aos bens globais comuns. (CGG, 1996:42-43)

Da mesma forma, a ética global exige responsabilidades compartilhadas, que transcendem, em muito, as comunidades locais, objetivando, dessa forma, incutir o espírito cívico na sociedade internacional. Se a ética abrange o direito de todos, também estão diretamente relacionadas a ela as responsabilidades de cada um. Segundo a CGG (1996)

cabe a todos a responsabilidade de: contribuir para o bem comum; considerar o impacto de suas ações sobre a segurança e o bem-estar dos demais; a promover a equidade, inclusive a equidade entre os sexos; a proteger os interesses das gerações futuras buscando um desenvolvimento sustentável e salvaguardando os bens comuns globais; a preservar o patrimônio cultural e intelectual da humanidade; a participar ativamente na governança e empenhar-se para pôr fim à corrupção. (CGG, 1996: 43)

É próprio do ser humano a atitude de cobrar direitos e esquecer deveres; é necessário, porém, que mecanismos capazes de romper com essa situação já comecem a ser sonhados e postos em prática.

O que a ética global traz de novidade é o compromisso e o envolvimento de cada ser humano na construção de um mundo mais justo e fraterno. essa construção passa pela via do auto-conhecimento como tão bem expressou “Barbara Ward, quando escreveu, em 1971, à Comissão Pontifícia de Justiça e Paz” (CGG, 1996: 35) afirmando que mudar a maneira particular de ver o mundo era a mudança mais importante que as pessoas podiam fazer. Para ela, ainda que uma pessoa mudasse de emprego, de curso, de endereço, de país ou até de continente, mesmo assim, permaneceria a mesma pessoa, já que sua visão de mundo não é determinada por esses fatores. Bastaria, contudo, uma simples mudança no seu ângulo fundamental de visão e tudo seria transformado – suas prioridades, convicções, metas, seus valores, enfim.

A Comissão reafirma a necessidade de que todos desenvolvam um comportamento proativo que transcenda seus interesses pessoais e que se sintam responsáveis pelo outro, pela comunidade global e que estejam repletos do sentimento de solidariedade.

Václav Havel, discursando perante o Congresso dos EUA, em 1990, deu notoriedade à questão da ética ao afirmar que não haveria nenhuma possibilidade de mudança, para melhor, na maneira de ser e agir dos seres humanos, se não ocorresse uma verdadeira revolução no âmago da consciência humana. Somente uma reformulação na maneira de conceber a ordem das coisas seria capaz de

conter a inevitável catástrofe para a qual o mundo estava se encaminhando. A responsabilidade era, segundo Havel, o único meio capaz de garantir que as ações humanas fossem pautadas pela moralidade. Mas ele falava de uma responsabilidade diferente daquela tão conhecida das pessoas, que as leva a repetir comportamentos rotineiros, ainda que, por vezes, de valor questionável. Falava de responsabilidade para com algo maior do que a própria família, país, empresa, sucesso; responsabilidade para com algo substancialmente maior, no qual todas as ações do homem estão inexoravelmente gravadas e no qual serão devidamente julgadas.

Tomar conhecimento da necessidade de mudanças imediatas e responsáveis já é, com certeza, um passo gigantesco que se dá na direção da construção de um mundo mais justo. Fazer com que essa concepção se transforme em trabalho efetivo é tarefa um pouco mais árdua e de custos mais elevados, mas também neste campo já se observam alguns progressos. Existe, entretanto, uma grande dificuldade que ainda precisa ser vencida: Como ser eficiente na missão de entender a sociedade e efetivamente transformá-la?

Segundo Delors, neste momento de fusão de dois séculos, a sociedade humana passa por uma rápida transformação, abrindo caminho em duas direções. Observa-se nitidamente um sentido de mundialização, ou seja, tudo favorece para que o mundo seja percebido como aldeia de pequeno porte, com problemas similares em várias regiões, velocidade de informação e ação e tudo o mais. Paradoxalmente, observa-se também o sentido oposto, em que se experimenta a busca de múltiplas raízes particulares. Quem se propõe a viver essa realidade ou a tentar geri-la, vê-se envolvido num leque de tensões contraditórias, num contexto de completa alteração, que o deixa confuso perante a complexidade do mundo moderno, alterando suas referências habituais.

É inegável a necessidade de aprimorar o processo de educação como um todo. Tem-se a clara convicção de que é educando o ser humano que se abre as portas que lhe permitirão acesso a um mundo menos hostil, onde a justiça deixe de ser mais uma bonita palavra para se transformar em realidade tangível.

2.1.3. A Relação dos Valores Universais e as suas aplicações na Sociedade

Sabe-se que o processo de desenvolvimento de uma nação depende principalmente do papel e da função que a sociedade atribui a educação. O simples fato dos homens estabelecerem valores comuns e universais, não garante a sua aplicabilidade nas ações concretas. Portanto faz-se necessário envolver todos os segmentos dessa sociedade na elaboração de um projeto educacional de âmbito nacional, que supere as questões político-partidárias e construa um quadro referencial de valores para formar cidadãos atuantes que reconheçam e exerçam seu papel de agentes construtores e/ou transformadores da realidade.

Existem, no mundo todo, inúmeros movimentos em prol da igualdade de oportunidades em todos os níveis educacionais e sociais. Quando se avaliam, entretanto, os resultados obtidos na maioria dos países, advém o desânimo, já que não se observa, em parte alguma, um modelo educacional que se mostre verdadeiramente eficiente e aplicável.

2.1.4. Valores Basilares

Vejamos um levantamento cronológico realizado por Gomes (2001:20-22), onde o mesmo nos mostra diferentes documentos elaborados, com a participação de vários países, que foram apontando os caminhos com vistas ao atendimento da demanda da sociedade global e que serviram de base à concretização eficiente das políticas públicas educacionais. Nestes documentos o autor supra citado pontua os valores basilares, os princípios, assim como as orientações gerais e específicas assumidos pelos países membros da ONU/UNESCO.

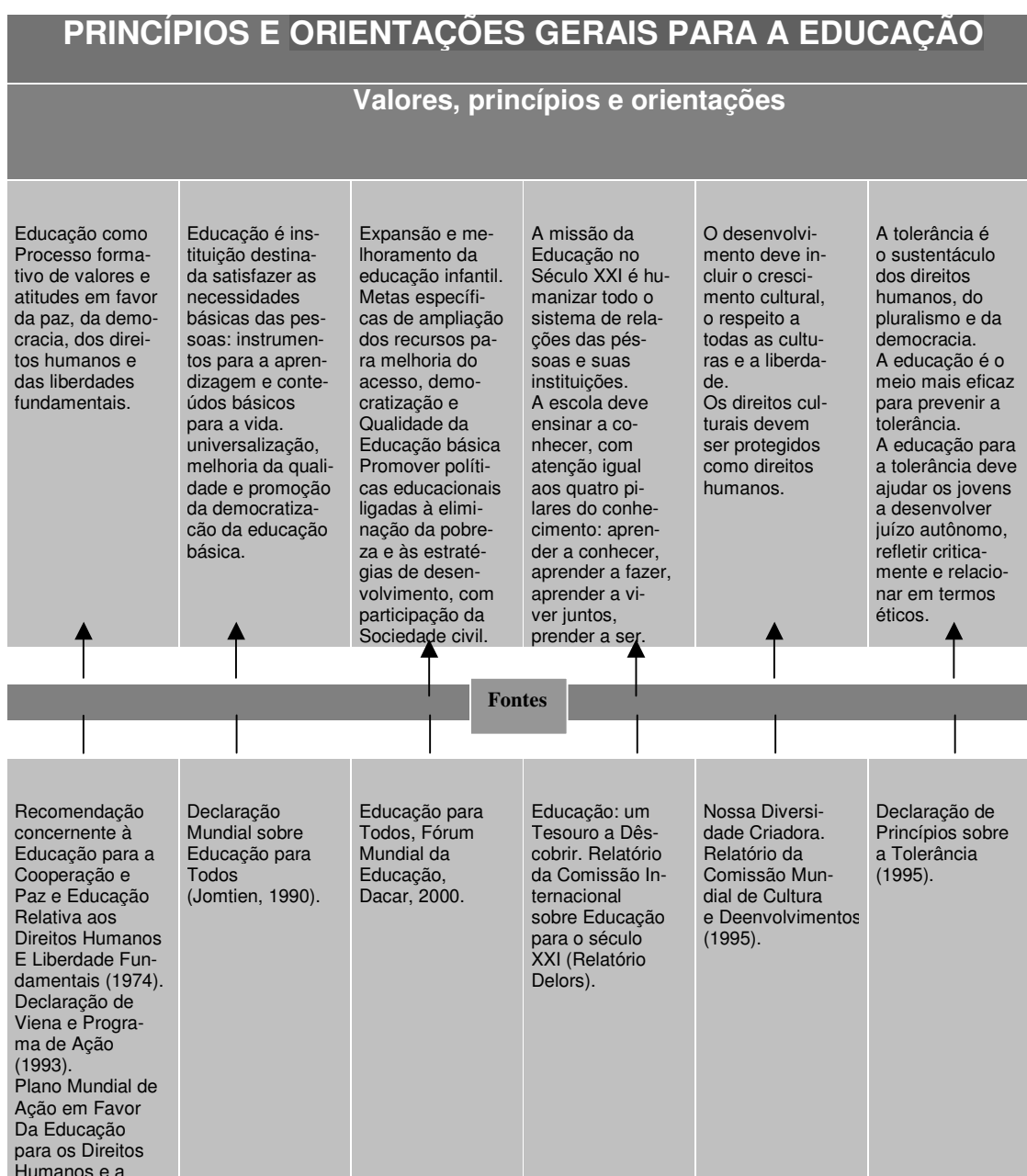
Segundo Gomes os valores basilares correspondem as prioridades comuns adotadas pelos países integrantes das Nações Unidas e se fundamentam em “alguns dos mais importantes tratados multilaterais.”(GOMES, 2001: 18). (...) Esses valores basilares apontam “a liberdade e a igualdade em direitos e dignidade para todos os homens” (GOMES, 2002: 23) como uma necessidade num mundo cada vez mais interdependente e globalizado que pode ter como um dos efeitos a configuração de “um direito comum da humanidade ou o direito dos direitos.”(GOMES, 2001: 18-23)

VALORES BASILARES				
Valores, princípios e orientações				
<p>Igualdade de direitos, liberdade e dignidade para todos os seres humanos. Direito universal à educação, entre os direitos econômicos, sociais e culturais. A educação deve ser gratuita nos níveis elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória. Os pais têm direito prioritário de escolher o tipo de educação para os seus filhos</p>	<p>Eliminação de todas as formas de discriminação racial e de discriminação contra as mulheres.</p>	<p>Reconhecimento dos direitos participativos e liberdade da criança. Competência da família como principal agente educativo da criança. Obrigação do Estado de ajudar as famílias a desempenharem bem esse papel. Gratuidade da Educação nos níveis elementar e fundamental. Compulsoriedade da educação elementar. direito prioritário dos pais a escolher o tipo de educação para os seus filhos. Proibição de trabalho antes da idade mínima; proibição de qualquer trabalho que prejudique a educação</p>	<p>Educação à sensibilização do público quanto à importância da diversidade biológica e à necessidade de conservá-la.</p>	<p>Valores fundamentais das relações internacionais: liberdade, solidariedade, respeito à natureza e responsabilidade compartilhada. Pessoas como o centro do desenvolvimento. Desenvolvimento social como responsabilidade nacional e internacional. Entre as metas de atuação, universalização da escola primária para todas as crianças.</p>
Fontes				
<p>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945). Recomendação contra a Discriminação em Educação (1960) Pacto Internacional Relativo aos Direitos econômicos, Sociais e Políticos (1966)</p>	<p>Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966). Declaração sobre Raça e Preconceito Racial (1978) Convenção sobre a eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Mulheres (1979).</p>	<p>Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989).</p>	<p>Convenção sobre a Diversidade Biológica (1992).</p>	<p>Declaração e Programa da Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (1955). Ação da Reunião Declaração do Milênio (2000)</p>

Quadro 1: Valores Basilares

2.1.5. Princípios e Orientações Gerais para a Educação

Gomes (2001: 23) demonstra no quadro abaixo que considerando os valores basilares acordados entre os países-membros das Nações Unidas foram definidos “valores, princípios e orientações referentes a educação.” O mesmo autor afirma que a educação foi concebida como meio de formação de valores e atitudes que tenham como objetivo maior a paz, assim como o relacionamento harmonioso entre as nações e a promoção dos direitos humanos.



Democracia (1993). Declaração e Marco Integrado De Ação em Favor da Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1194, 1995).					
--	--	--	--	--	--

Quadro 2: Princípios e Orientações Gerais para a Educação

Nesse quadro dos princípios e orientações gerais para a educação, uma grande ênfase é dada ao pluralismo que, de acordo com Gomes (20012:27) tem como principal “implicação educacional a abertura e o respeito à diversidade e à identidade de grupos e comunidades, parte deles tradicionalmente marginalizada” e ainda chama a atenção para o fato de que “todas essas orientações, profundamente vinculadas aos direitos humanos, ao pluralismo, à democracia e à paz, são perpassadas pela tolerância como missão permanente e modo de agir da escola ...”

2.1.6. Princípios e Orientações Específicas para a Educação

Diante do complexo fenômeno da educação, Gomes (2001: 27) afirma que muitos documentos tem privilegiado aspectos específicos do processo educacional e esclarece que para elaborar o quadro abaixo utilizou critérios que privilegiaram “aqueles [aspectos] que têm conseqüências diretas para o planejamento escolar e as políticas educacionais.”

PRINCIPIOS E ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO												
Valores, princípios e orientações												
Condição do pessoal docente	Necessidades educativas especiais.	Educação de adultos	Educação Superior	Educação Profissional	Proteção do patrimônio cultural e natural	Educação Ambiental	Educação em matéria de população e desenvolvimento.	Educação Física e Desporto.	Lazer	Educação e Sociedade de Transformação	Ciências	Genoma Humano
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Fontes												
Recomendação concernente à condição do	Declaração de Salamanca	Declaração de Hamburgo sobre Educação de	Declaração Mundial sobre Educação Superior	Convenção sobre Educação Técnica e Voca-	Convenção para Proteção do patrimônio	Primeira Conferência Inter-governamental	Programa de ação da conferência inter-	Carta Internacional da Educação Física e Des-	Carta Internacional De Educação Para o Lazer	A UNESCO e a Sociedade da Infor-	Agenda para a ciência (1999)	Declaração Universal sobre o Genoma

Pes- soal Docen- Te (UNES CO e OIT, 1996). Decla- ração da Con- ferên- cia In- terna- cional de Edu- cação		adultos (1977).	no sé- culo XXI.	cional (1989). Ensino e for- mação Técni- Ca e Profis- sional (1999).	Mun- dial, Cultu- ral e Natural (1972).	sobre Educa- ção Ambi- ental (1977).	nacio- nal sobre a po- pula- ção e o de- senvol- vimento (1994)	porto (1978)	(1993)	Mação Para Todos (1996)		Huma- no e os Direi- tos Huma- nos (1997)
--	--	--------------------	------------------------	--	--	---	--	-----------------	--------	----------------------------------	--	--

Quadro 3: Princípios e Orientações Específicas para a Educação

Gomes (2001: 14), afirma que tais valores, princípios e orientações:

[...] representam o que existe de melhor na nossa civilização e apontam para velhos sonhos, como a igualdade dos homens e o respeito aos fracos, sobretudo as crianças. É difícil encontrar quem possa discordar abertamente deles. Com maior frequência se poderão encontrar céticos e desconfiados, que assim escondem a falta de vontade de concretizá-los [...]. (GOMES, 2001: 14)

e completa afirmando que a educação “foi concebida como um processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da compreensão internacional, da cooperação, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.” (GOMES, 2001: 24)

Considerando a educação como um processo formativo, entendemos tal processo como contínuo, flexível, cumulativo e, portanto, transformador / transformante, o que nos leva a entender a ênfase da Comissão Internacional na “educação para todos, seja como instrumento de atendimento das demandas do setor socioeconômico, seja como alternativa segura para a conquista e a universalização da cidadania.” (FRHGEAL- UNESCO. 2000:5, vol. 4)

As orientações da UNESCO (1998) em termos de educação ao longo de toda a vida são enfáticas e afirmam ser ela a chave capaz de abrir as portas do século XXI para todos os homens. Trata-se de um sistema que supera, em muito, as expectativas de quem a vê apenas como uma ferramenta capaz de adaptar o indivíduo às exigências mundo do trabalho.

Educação é a condição primeira para que se tenha “um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (DELORS, 1998:104). É pelo

processo educacional que o homem aprimora continuamente seu saber e suas aptidões, como também sua capacidade de agir e discernir, tomando consciência de si próprio e do meio no qual está inserido, assumindo o “papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade”. (DELORS,1998:106) “Trata-se, na verdade, de uma experiência singular de cada pessoa, e também da mais complexa das relações sociais, uma vez que envolve, simultaneamente, o campo cultural, o profissional e o da cidadania.” (DELORS,1998 :107). A educação “é o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como o exercício de uma cidadania ativa.” (DELORS, 1998:105)

2.1.7. Educação como mediação para as Transformações Sociais.

O documento da UNESCO deixa bem claro o papel da educação como mediadora nas mudanças sociais. Atualmente é notória a importância atribuída à educação por diversos setores e por não educadores. Segundo Tedesco (1998:46), a mais importante contribuição para o setor “provém dos empresários do setor tecnologicamente mais avançado da economia e dos profissionais da comunicação [...]. Essa mudança de atitude decorre da importância do conhecimento, da informação e da inteligência das pessoas no processo produtivo, o que fomenta o investimento nesta área.” O mesmo autor apresenta prognósticos que “[...] são, em geral, otimistas tanto do ponto de vista estritamente econômico como social, político e cultural.” Afirma que “o conhecimento é sempre ampliável” e é um bem que não se desgasta com o uso. Ao contrário, quanto mais se usa o conhecimento, mais conhecimento se pode produzir.

As preocupações desses diferentes setores e a ênfase na expansão e desenvolvimento de subsídios que propiciem a construção do conhecimento como responsabilidade da educação fazem com que os educadores reflitam sobre a escola, organização onde exercem sua atividade profissional, resignifiquem seu papel na dinâmica da construção desse conhecimento e por fim na sua própria dinâmica pessoal enquanto ensinante/aprendente.

De acordo com Terssac(1996),

[...] o ensino pertence às profissões que lidam cotidianamente com situações pouco definidas e nas quais os contextos da ação são pouco estruturados:

pensamos em situações pouco habituais para as quais não foram previstos procedimentos ou eles não podem ser aplicados sem controle. Nesse caso, é preciso mobilizar *savoir-que-faire* que permitirá definir o que deve ser feito, analisar o contexto, reelaborar o objetivo a ser alcançado, organizar a ação no seio de um grupo. [...] nessas situações, o raciocínio é condicional e os funcionamentos por rotinas ou por adaptações das regras ao contexto são pouco pertinentes. Além disso, as escolhas a fazer tornam-se ainda mais complexas quando as soluções são mais numerosas e variáveis, e as tomadas de decisão ocorrem em contextos de urgência, de incerteza e, as vezes, de risco. Por fim, a estrutura organizacional está baseada em uma descentralização da decisão e em processos de coordenação que dependem de comunicações e cooperações. (apud PERRENOUD, 2001:14)

Cabe, no momento atual, refletir e discutir para construir o sentido da atividade educativa porque, como profetiza Tedesco (1998), as atuais necessidades do mundo fazem com que mudanças aconteçam no meio educacional e, entre elas, a mais importante é o fato de que, doravante,

“à educação deverá incorporar de forma sistemática a tarefa de formação da personalidade. As atividades produtivas e o exercício da cidadania requerem o desenvolvimento de uma série de capacidades (pensamento sistemático, solidariedade, criatividade, capacidade de resolver problemas, capacidade de trabalhar em equipe etc) que não se formam nem espontaneamente, nem através de mera aquisição de informações ou conhecimentos.” (TEDESCO, 1998:94)

A partir daí, é possível deduzir que a escola ou qualquer outra forma institucionalizada de educação deve, em síntese, “formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo básico da personalidade.” (TEDESCO, 1998:94) Mais do que nunca, é fundamental investir na formação da personalidade dos jovens e dos futuros profissionais.

Aqui, cabe pararmos e entendermos qual a importância da atuação dos educadores na formação do educando como um todo. Devemos considerar que tais profissionais também possuem valores, preconceitos, desejos, lutos, que interferem em todos os momentos de seu viver e, conseqüentemente, influem diretamente na tomada de suas decisões.

Segundo Vygotsky, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).” (SALVADOR, 2000: 260)

E o mesmo autor causa uma revolução quando afirma que “o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue-se ao de aprendizagem...” (SALVADOR, 1996: 93, vol. 2)

Para Vygotsky, a interação entre as pessoas é a responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores - esse processo é cultural e não biológico, e entre eles estão a atenção voluntária, a memória mediada, o pensamento lógico, a formação de conceitos e o uso eficaz da volição. E reafirma dizendo “o caminho do objeto para a criança e desta para o objeto, passa através de outra pessoa (...) O caminho através de outra pessoa é a via central de desenvolvimento...” (SALVADOR, 1996:85, vol. 2)

Enfim, se nos tornamos humanos, no sentido social da palavra, é porque aprendemos a “SER”, através de outros semelhantes, que são.

Bandura, criador da Teoria Cognitiva Social da Aprendizagem, demonstrou através de várias pesquisas a importância da aprendizagem observacional independente do tipo de modelo, podendo o mesmo ser simbólico como os pais, professores ou modelos agressivos, violentos com condutas anti-sociais (alguns heróis de histórias infantis). Sob essa perspectiva, o professor ocupa um lugar de destaque, como aquele que apresenta constantemente modelos de conduta verbais e simbólicos aos alunos. A eficácia do docente dependerá do quanto seus modelos são consistentes, da adequação destes às competências dos alunos, da valência afetiva entre estes e o próprio professor, além da efetividade dos procedimentos e atividades das quais ele lança mão. (SALVADOR, 1996 : 61),

Retomar a idéia de que o educador é sim um modelo, é ainda mais assustador porque os profissionais da educação, em grande parte, reconhecem a incoerência, a inconsistência de sua “ensinagem” e de seus comportamentos, mediante atitudes que são necessárias e que nem sempre condizem com seu modo de pensar ou de sentir.

Wallon é conhecido como o teórico da emoção e a considera como o elemento mediador e diferenciador das relações sociais. Afirma que a emoção é, ao mesmo tempo, vetor de fusão e de diferenciação na formação do eu. O papel do professor se faz notar quando Wallon afirma que “ a razão nasce da emoção e vive de sua morte. [...] A afetividade depende, para evoluir, de conquistas no plano intelectual e vice-versa.” (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995: 40-41)

Pode-se perceber que o autor aponta para a necessidade de que algumas características de uma personalidade equilibrada e madura estejam presentes no relacionamento entre quem ensina e quem aprende, uma vez que defende ser a emoção o elemento mediador das relações sociais, e esclarece que “[...] através da emoção , o indivíduo é capaz de se fundir com as outras pessoas e via imitação diferenciar-se delas, num processo dialético onde a tonicidade muscular dá forma à expressão e ao gesto, constituindo-se em linguagem e formação do pensamento. ” (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995: 44).

De acordo com a teoria walloniana, o desenvolvimento do ser humano é influenciado pelo tipo de cidadão que cada sociedade quer formar, considerando que esse desenvolvimento é permeado o tempo todo pela ideologia cultural do contexto social onde se está inserido. O educador, por sua vez, é fruto dessa mesma cultura, já que se formou e aprendeu dentro de modelos pré-estabelecidos por esse mesmo contexto. Dessa forma, a história se repete.

2.1.8. Os Valores para a Educação a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

No ano de 1997, a maioria dos professores da rede pública estadual recebeu um documento elaborado e distribuído pelo Ministério da Educação e do Desporto, que é conhecido no meio educacional como os PCNs referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. O documento apresenta uma proposta para auxiliar “o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica a serem transformados continuamente pelo professor...” (PCNs, 1997:10, vol. 1)

Ao estudar tal documento pode-se notar uma grande preocupação com a formação do educador, com suas condições de trabalho, sua baixa auto-estima e principalmente com o resgate do papel do mesmo na organização escolar e conseqüentemente na comunidade global. Vejamos:

O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor.(...) a formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.(PCN. 1997:20-31, vol 1)

O desenvolvimento do processo reflexivo e crítico do professor é fundamental. Os próprios PCNs afirmam a necessidade, no processo ensino aprendizagem, de se explorar e desenvolver diversos mecanismos, como a capacidade

de assimilação de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento; a construção de argumentação capaz de manter sob controle os resultados desse processo; O desenvolvimento de um espírito crítico que seja capaz de favorecer a criatividade; a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações” (PCNs 1997:35, Vol. 1)

que se fizerem necessárias. Além disso, alerta para a urgência em criar uma “dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também e sobretudo, do trabalho coletivo.” (PCNs. 1997:35, vol. 1)

Isso implica em estimular a autonomia do indivíduo, permitindo-lhe desenvolver um sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades. Como conseqüência, ele será capaz de interagir de modo orgânico e integrado, desenvolvendo trabalhos de equipe, sendo, portanto, competente para “atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.” (PCNs.1997: 35 vol. 1)

É importante questionar até que ponto o educador tem consciência daquilo que se espera dele. Esse profissional sabe o que realmente deve sentir, pensar e fazer em sua profissão? Ele enxerga a verdadeira dimensão de sua profissão? É evidente que transformações ocorrem no sistema educacional e pessoal. Mas, para que tal aconteça, é necessário algum tempo e, quando se trata de mudanças de atitude, o movimento é ainda mais lento e truncado porque envolve dinâmicas muito íntimas e arraigadas, por vezes até desconhecidas da própria pessoa.

Perrenoud faz algumas considerações interessantes quanto as contradições do exercício do professor. O autor chama a atenção para a imagem pública que o profissional da educação possui pois ela é que vai situar tal profissional na escala de valores da sociedade em que está inserida, considerando-a em relação as demais profissões de maior ou menor grau de importância para o desenvolvimento social. De acordo com ele, “nenhuma corporação profissional pode ser indiferente à

sua imagem pública, porque sua reputação, seu prestígio, sua renda e o poder de seus membros dependem dela”. Portanto, a imagem pública do professor importa tanto que, em grande parte, “ela se confunde com a própria imagem da escola”. (PERRENOUD, 2001: 75)

Em boa parte dos casos, essa imagem pública do educador se confunde não só com a imagem da organização escolar mas também, e sobretudo, com sua própria auto-imagem, o que acarreta alguns problemas difíceis de serem resolvidos como aponta o autor acima citado “ [...] o ensino parece-me uma profissão da qual alguns componentes principais são ignorados ou amplamente enfeitados nas imagens públicas da profissão e mesmo nas imagens internas.” (PERRENOUD, 2001: 76)

O autor alega estar interessado no que constitui o cerne da profissão tal como ela é exercida e onde existem fatos que são públicos, visíveis como em todas as organizações mas existem outros que formam os segredos do ofício e que, num acordo de “regras tácitas e não-convencionais” (JONNAERT; BORGHT. 2002, :185) ninguém comenta, apesar de serem vivenciadas por todos que exercem o mesmo serviço.

2.1.9. A Face oculta da profissão do professor sob a ótica de Perrenoud

Conforme Perrenoud (2001:75) são dez os não-ditos ou a face oculta da profissão do professor. É muito difícil não comentar alguns tópicos levantados pelo autor, mas faz-se oportuno, antes, observar que ele se refere à realidade educacional francesa, o que, surpreendentemente, impressiona pelas semelhanças com nosso panorama educacional.

O medo:

De que poderíamos ter medo? Às vezes tenho medo de não “estar por cima” na sala de aula. Afinal ensinar é sobretudo; pretender saber mais que os alunos e seus pais, mesmo pressentindo que essa superioridade possa ter suas falhas; administrar com justiça e, portanto, poder contestar e ser contestável em nome da igualdade; exercer um poder e instituir uma lei e, portanto, enfrentar resistências abertas ou latentes das quais nem sempre se tem certeza de poder controlar; sancionar algumas condutas e, portanto, assumir o risco de cometer pequenos ou grandes erros “judiciais”; trabalhar com pessoas complexas, que não entendem plenamente o que é feito com elas; contar até dez no caso de reações desproporcionais ou decisões

tomadas levianamente; pensar muitas vezes em seus próprios limites, incertezas ou crises de identidade; ser exposto todos os dias ao olhar dos alunos e, através deles, ao dos pais e, portanto ser julgado sem poder sempre se explicar; ser, de vez em quando, desestabilizado por acontecimentos imprevisíveis e ser desnudado por seus colegas ou alunos; assumir, às vezes, relações intersubjetivas de alto risco; ser julgado pelos colegas e pela hierarquia, muitas vezes sem indulgência, com base em indicadores bastante fragmentários; viver dilemas, casos de consciência nos quais ninguém tem certeza de que vai poder se orgulhar de si mesmo; enfrentar um grupo que pode tornar-se um ator coletivo, capaz de organizar um tumulto ou uma coleção anônima de pessoas ingovernáveis. Dos medos precisos ou das angústias difusas, pequenas ou grandes, presentes na profissão do professor não se fala, ou se fala muito pouco. (PERRENOUD, 2001: 77-79)

O professor é, quase sempre, alguém com medo. Na periferia ou no centro, teme encontrar o carro pichado ou com os pneus furados porque um aluno não foi bem em uma prova e com raiva descontou no carro (ainda bem porque poderia ter descontado no professor...como já aconteceu).

Medo de chegar na escola da zona rural e não encontrar os ingredientes para a merenda, não achar o vídeo para atividades, perceber que o raríssimo material de enriquecimento foi estragado ou roubado também. Tem medo de, estando sozinho, encontrar com o autor dessa “arte”, sem ter para quem pedir ajuda.

Medo de suas inseguranças quanto ao exercício de sua profissão, da qualidade do seu saber, da auto-avaliação e da avaliação dos demais enfim, medo do que está fazendo...

A sedução negada:

para instruir, é preciso captar de alguma forma a atenção e a boa vontade. Como às vezes os programas são áridos para alunos que não são mais herdeiros e cuja relação com o saber é incerta, o melhor “truque” continua sendo a sedução. Desde que não se confesse nunca que ela é, ao mesmo tempo, um poderoso motor e um verdadeiro prazer, [...] Podemos recorrer a metáforas menos ameaçadoras: presença, carisma, arte de captar o olhar e o espírito, senso de humor, talento pedagógico. Na verdade, o saber raramente é dissociado da pessoa que o encarna e sabemos bem que um bom professor pode tornar prazerosos até mesmo saberes ingratos. Seduzir não significa necessariamente se fazer amar e, portanto, fazer amar o que se ama. É mais propiciar uma transferência, fazer amar os conteúdos porque amamos outra coisa, por exemplo, o ambiente, o jogo, o suspense, a competição, a solidariedade, a *mise en scène*, a emoção, a surpresa. No ensino, a sedução enfrenta um duplo tabu: por um lado, tudo aquilo que a palavra e a idéia evocam no registro do desejo e da culpa; por outro, a recusa idealista de qualquer “manipulação”. O professor gostaria de acreditar que os alunos não aprendem pelos “belos olhos”, nem pelo mesmo jogo social organizado em torno do sucesso escolar, mas pelo valor intrínseco do saber. Ficção respeitável, porém joga um véu pudico

sobre o que realmente se faz funcionar para envolver, atrair, “embarcar” todos os que não caíram, desde a infância, no caldeirão do saber [...] . (PERRENOUD, 2001 : 79)

O jogo da sedução é, certamente, um dos mais misteriosos e desafiadores poderes de que dispõe o ser humano. Quem domina essa arte encontra maiores facilidades em tudo o que se propõe a fazer e no universo da sala de aula essa proposição pode ser dada como totalmente verdadeira. São inúmeros os casos de alunos que, encontrando dificuldades em determinado conteúdo, acabam por superá-las em função de uma relação de proximidade e, por que não dizer, cumplicidade com o professor que ministra aquela disciplina. Muitos instruídos acabam, inclusive, transferindo para seus professores a resolução de problemas que, ordinariamente, caberiam aos próprios pais ou irmãos.

O poder vergonhoso:

muitos professores resistem, ativa ou passivamente, todos os dias ou algumas vezes, ao procedimento de inculcar algo em seus alunos. Raramente a sedução é suficiente para superar tais resistências. Ela não dá resultado com todos os alunos, ou não é suficientemente constante para garantir condições decentes de ensino aprendizagem. Por isso, os professores também devem ameaçar e punir, exercer uma violência que, embora simbólica, não é menos dolorosa que os castigos corporais. Ora, advertir, repreender, sancionar, ameaçar não são ações que valorizam um professor, não é a parte de sua profissão que ele reivindica mais abertamente. Ninguém se sente muito à vontade com o poder, todos gostariam – diz um professor – de não ter de recorrer a ele; todos negam que ele possa proporcionar qualquer prazer. Globalmente o poder não é bem visto no mundo do ensino. Ensinar consiste também – e, às vezes, principalmente – em assumir uma relação de força, em exercer uma forte pressão sobre alunos que não pediram para ser instruídos nem para assistir às aulas nem para fazer exercícios escolares, quase todos os dias, durante 9 a 15 anos de suas vidas. A sociedade adulta não está interessada no fato de que os professores, aos quais ela delegou essa tarefa, ao mesmo tempo nobre e ingrata, descrevem muito explicitamente a parcela de violência que existe nela, doce ou menos doce. Os próprios professores não se sentem muito à vontade com o poder e preferem andar como gatos sobre brasas quando se trata de analisar o que acontece sob esse ângulo, tanto em grupo-classe quanto em uma equipe pedagógica. O único poder de que se fala com tranquilidade é o que deve ser denunciado por quem sofre com suas consequências. Eventualmente, pode-se aceitar o exercício de uma autoridade pedagógica como um mal necessário, uma condição do ensino e da equidade. É mais difícil reconhecer que é possível desfrutar o poder, que o desejo de ensinar não está muito distante do desejo de modelar o outro, de traçar seu caminho, de brincar de Frankenstein (MEIRIEU, 1996, apud PERRENOUD, 2001: 79-80)

Apresentar uma atividade e fazer com que seja fielmente cumprida, valendo-se da imposição, não é, certamente, a tarefa mais prazerosa para o professor, principalmente porque, na maioria das vezes, ele não foi treinado para lidar com tal poder. Leva-se para a sala de aula apenas a experiência adquirida com filhos e sobrinhos e vai se somando a essa o resultado da convivência que os anos de exercício da profissão suscitam. Como resultado, obtém-se, muitas vezes, o efeito contrário, ou seja, alunos resistentes, pais desconfiados, programas não cumpridos ou cumpridos de forma ineficiente. Autoridade é fundamental para que o professor possa produzir bem, mas esse "remédio" ainda produz graves problemas colaterais.

A avaliação todo-poderosa:

Ranjard (1984) não dissocia a temática da avaliação da temática do poder. Ele se pergunta por que os professores adotam modos de notação cujos limites, arbitrariedade e aspectos negativos eles conhecem muito bem. Ranjard responde o seguinte: "eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade, mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve ser dissimulado para ser vivido sem culpa [...]" Esse prazer é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é dono absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu diretor, nem seu inspetor, nem sequer seu ministro, pode fazer nada contra as notas que ele atribui, pois ele as atribui a sua alma e consciência. Com seu diploma, foi-lhe reconhecida a competência de dar notas (o que não deixa de ser interessante). Sua consciência profissional é inatacável. E esse tipo de controle significa poder sobre os alunos. (RANJARD, 1984, p. 94) Evitemos generalizações: alguns professores sofrem o martírio diante das contradições de seu papel. No entanto, podemos concordar com Ranjard em um ponto: se a maioria dos professores rejeitasse profundamente as notas e outras classificações, o sistema não teria força para impô-las! Talvez simplesmente seja o único meio de pressão eficaz, ao menos quando o risco do fracasso do mobilizador. Também é uma forma de medir a progressão no texto do saber, de regular o investimento e o ritmo de trabalho da classe (CHEVALLARD, 1986). Ou, ainda, a repetição inconsciente de esquemas autoritários vividos e sofridos da infância a idade adulta, às vezes na própria instituição escolar... No trabalho escolar, [...] a avaliação é o componente menos confortável da prática, aquele em que a injustiça ameaça, aflora ou eclode, aquele em que o fracasso da escola manifesta-se através do fracasso de alguns alunos." (PERRENOUD, 1993 c)

Como mudar? O que mudar? Aprendemos a fazer assim porque fizeram assim conosco, a vida inteira. No curso universitário ensinam a avaliar da mesma forma que se faz hoje na educação básica. Também na pós-graduação lato sensu repetem o modelo, assim como no stricto sensu. Avalia-se com que objetivo? Teoricamente, responder-se-ia que a avaliação existe para medir o desenvolvimento dos alunos e, a partir daí, criar estratégias que permitam recuperar

aqueles que não atingiram um patamar mínimo; incentivar aqueles que, embora com média, situam-se no muito próximos à zona de insuficiência e detectar aqueles que se encontram em situação satisfatória, a fim de criar mecanismos que impeçam seu declínio, em virtude de desinteresse. Tudo muito bonito. Na prática, porém, o que se vê, na maioria dos casos, é a utilização da avaliação como instrumento de persuasão e manutenção da ordem e da disciplina.

O dilema da ordem:

é impossível preparar-se detalhadamente para tudo o que pode acontecer em uma sala de aula. No campo do saber, o professor pode encontrar-se nos limites do que controla, pelo menos se criar situações didáticas “de risco”. No campo das relações intersubjetivas e das dinâmicas de grupo, também é impossível prever tudo, exceto se houver uma repressão feroz. Esquemáticamente, então, estamos diante de duas estratégias igualmente inconfessáveis. A primeira consiste em *enquadrar* os conteúdos e as tarefas, as relações e as regras do jogo para que nada possa acontecer. Esse *controle social sem falha* pressupõe uma violência simbólica considerável e um grande fechamento para a vida, para a diversidade das pessoas. Ninguém confessaria com orgulho que “tranca” tudo para não ser pego desprevenido, para não correr o risco de perder a autoridade ou o poder. A alternativa é, evidentemente, deixar que as coisas ocorram e enfrentar os acontecimentos da melhor forma possível, sabendo que sempre será difícil, não por incompetência, mas porque é sempre árduo tomar a melhor decisão diante do imprevisto. Quando um ator começa a improvisar a partir de frase ou palavras dos espectadores, admira-se sua performance e alguns dos seus “deslizes” menos convincentes são perdoados. Com o professor, o contrato não é o mesmo: pais, alunos, colegas, inspetores *lhe atribuem a imagem de alguém que supostamente sabe o que faz*. Gostaria de lançar a hipótese de que alguns professores sempre preferem trancar-se, enquanto outros optam pela improvisação com altos riscos; no entanto, a maioria oscila entre essas duas posturas, conforme os momentos da semana ou do ano, as turmas, as partes do programa, o clima. Não é fácil passar uma imagem pública dessas oscilações sem correr o risco de parecer incompetente. Hoje as duas estratégias fazem com que nos sintamos vulneráveis: um procedimento tradicional, frontal, rígido, parece dar as costas às pedagogias de projeto e à diferenciação do ensino; diríamos que ele não leva em conta a realidade dos alunos, que provoca o fracasso e a exclusão. Ao mesmo tempo, os pais e a opinião pública continuam esperando professores com procedimentos ortodoxos, com um planejamento preciso das aprendizagens e com grande autoridade.” (PERRENOUD, 2001:81-82)

Como agir com tranquilidade na hora de tomar decisão frente aos imprevistos se nesse momento entra em jogo a própria auto-imagem de quem sabe tudo? Essa sensação de não saber causa desconforto, desequilíbrio e conflito interno e, neste aspecto, sob o ponto de vista da teoria construtivista, para aprender é necessário que haja espaço para a dúvida e implica em desaprender. Acreditar que para

aprender a aprender é preciso se submeter ao não-saber...demanda tempo e mudança de paradigmas.

O amadorismo ineficaz:

fazer milagres com o que se tem na mão suscita admiração se estivermos falando de Robinson Crusoe ou de um malabarista genial. No entanto, pressupõe-se que os profissionais disponham das ferramentas para realizar sua tarefa.[...] espera-se que o professor tenha “à mão” , quase sempre, os meios de ensino e de avaliação mais convenientes. Nesse caso, esboçam-se duas estratégias: Primeira estratégia: limitar-se a dar aulas utilizando manuais padronizados, virando as páginas do “livro do saber” e fazendo os exercícios previstos. Segunda estratégia: abreviar “selvagemmente” os programas (PERRENOUD, 1990) e utilizar de forma pragmática e até mesmo oportunista todos os tipos de meios de ensino. A coerência didática deixa de ser, então, a principal preocupação do professor, premido por outras prioridades. O verdadeiro profissional reconhece os dilemas e aceita que não pode simplesmente responder a eles de uma vez por todas. Também aceita expor-se ao julgamento crítico daqueles que consideram a dúvida uma fraqueza de caráter ou um sinal de incompetência... (PERRENOUD, 2001:82-83)

A situação abaixo descrita foi presenciada pela autora deste trabalho, no exercício de suas funções de tutora do Projeto Veredas, curso ministrado na modalidade de educação à distância, que está sendo desenvolvido em Minas Gerais com o objetivo possibilitar a formação universitária de professores que possuem apenas o nível inicial dessa profissão.

Neste projeto, cada tutor assume um grupo de 12 a 15 pessoas e acompanha seu desenvolvimento e aprendizagem. Muitas vezes, faz-se necessário visitar seu locais de trabalho a fim de verificar se as teorias estudadas estão, de fato, sendo aplicadas. Em uma dessas visitas, foi solicitado que uma das alunas apresentasse o planejamento ou o projeto em desenvolvimento e o plano de aula daquele dia.

A interpelada, que era considerada ótima alfabetizadora pela comunidade educacional e social, além de ser, como aluna, muito integrada e responsável, respondeu que não fazia quaisquer planejamentos, por ter a convicção de que todo professor era guiado pelo Espírito Santo, não tendo, portanto, como errar ou prejudicar as crianças sob seus cuidados. Para agravar a situação, soube-se, posteriormente, que a supervisora escolar e a secretária de educação tinham conhecimento desse comportamento e mantinham a situação inalterada, já que

professora em questão, quando solicitada, elaborava excelentes projetos e planejamentos, embora os mesmos nunca fossem colocados em prática.

É importante salientar que tal problema ocorreu logo no início do projeto e que posteriormente, com a devida orientação, tudo foi resolvido.

A solidão ambígua:

Profissão individualista, é o que se diz. O professor pode “fazer o que quiser” após fechar a porta de sua sala de aula. Será que isso é mesmo tão verdadeiro e satisfatório? Não se trata de uma forma de se proteger, assim como uma aspiração à autonomia total? O professor faz mais facilmente o que quer desde que, grosso modo, faça o que a instituição e a sociedade ordenar-lhe. Paradoxalmente, tanto o conformismo quanto o desvio dificilmente são confessados. Com frequência, a solidão da profissão de professor parece ter sido escolhida e assumida como uma condição de autonomia, de criatividade ou de eficácia. Essa representação é reforçada por aqueles que exprimem seu ceticismo ou suas reticências frente ao trabalho em equipe pedagógica ou, mais geralmente, frente a qualquer forma um pouco intensiva de cooperação profissional... É impossível deixar de ver que essas afirmações também escondem a negação de enfrentar os outros, o medo de ter de esforçar mais no trabalho e mesmo de ser obrigado a mudar de prática, o sentimento de não poder preservar sua identidade. Em uma profissão humanista, trabalhar junto é, como já disse, “compartilhar sua parcela de loucura” (Perrenoud, 1994 c. cf. também Cap. 5 desta obra). Sem dúvida, essa fórmula é excessiva se entendermos a loucura em seu sentido violento, porém ela destaca que a relação pedagógica e a gestão da sala de aula envolvem profundamente a pessoa do professor naquilo que ele tem de mais íntimo, naquilo que se refere à sua identidade, à sua maneira e ser no mundo, aos seus valores e atitudes menos negociáveis ou justificáveis em nome a razão: “Gostos e cores não se discutem”. Resta admitir que, em uma prática profissional, também há gostos e cores. (PERRENOUD, 2001:83-84)

Constitui senso comum a idéia de que o professor, após fechar a porta de sua sala de aula, pode fazer o que bem entender. É freqüente acontecerem reuniões de planejamento, com o objetivo de mudar algumas estratégias de ensino-aprendizagem, e entre os grupos de amigos mais íntimos da organização, surgirem comentários do tipo “desperdiçamos nosso tempo para decidir coisas que não serão possíveis de serem realizadas mas, como ir contra a direção? É preferível aceitar e fazer de conta que tudo acontecerá como ficou previsto, depois, na sala de aula, veremos”.

Senge (1999: 387), ao estabelecer diferenciação entre querer e escolher, ilustra o grave desvio que se percebe aqui:

[...] as responsabilidades são apenas o resultado da escolha individual. Escolha é diferente de desejo. Tente experimentar. Diga “eu quero”. Agora diga “eu escolho”. Qual a diferença? Para a maioria das pessoas, “eu quero” é passivo; “eu escolho” é ativo. Para elas, querer é um estado de deficiência – queremos o que não temos. Escolher é um estado de suficiência – escolher ter o que realmente queremos. Para muitos de nós, quando olhamos para o passado, podemos ver que certas escolhas que fizemos tiveram papel fundamental no desenvolvimento de nossas vidas. Da mesma forma, as escolhas que fizermos no futuro serão essenciais.

Como a profissão de professor trabalha com pessoas em processo de formação e de aprendizagem, não é possível saber quais reflexos ou seqüelas nossas escolhas deixarão em nossos alunos, como sendo nossa marca. Se considerarmos, por exemplo, uma atuação de dez anos, em somente um turno e com turmas de apenas trinta alunos, teremos trabalhado com trezentos alunos que, indelevelmente, ficarão impregnados com o nosso jeito de ser e fazer. São muitas pessoas. O professor precisa fazer a escolha.

O tédio e a rotina:

será que vou morrer diante do quadro-negro, com um giz na mão?”.” Essa frase de Huberman resume a pergunta feita por uma parte dos professores que exercem há mais de 10 anos a profissão (HUBERMAN, 1989) É claro que alguns professores escapam das regularidades do ciclo de vida profissional e vivem uma aventura pedagógica a cada momento. O que acontece é que a condição média do ensino condena a uma forte repetição . Para que um problema inédito seja fonte de renovação e gratificação, é preciso estar pronto para acolhê-lo e tratá-lo com curiosidade e seriedade. em uma sala de aula, se os olhos estiverem bem abertos não faltam desafios. Todavia para superá-los, é preciso encontrar seu sentido. Ora, a estrutura – programas, horários, curso segmentado, cortes disciplinares – não ajuda muito nesse sentido. Um professor lúcido vive com uma vaga sensação de remorso: sabe que a situação de alguns alunos não é desesperadora, que seria suficiente...Porém, com 25 a 30 alunos, um programa rígido, algumas horas por semana para cada disciplina, outras classes no caso de um professor de ensino médio, outras tarefas para um professor do ensino fundamental, “não se deve sonhar”. [...] Ao contrário, a estrutura de sua profissão obriga os professores, no fundo, a se ocuparem de tudo e de nada. O professor sempre está ocupado, correndo de um lado para o outro, que não pode interessar-se de forma séria e profunda por ninguém em particular. Portanto a sensação de rotina não está ligada à pobreza dos problemas; ela provém de uma organização de trabalho que realmente só permite tratar dos problemas mais padronizados e condena a viver com os outros, habitado pela vaga, porém desagradável, sensação de que seria possível fazer algo positivo se... (PERRENOUD, 2001: 85-86)

Quando um educador começa a reclamar constantemente do tédio de seu fazer cotidiano, deve parar de exercê-lo imediatamente para evitar danos maiores

àquelas pessoas, seus alunos, sob sua responsabilidade. Neste caso específico, seria mais lúcido falar “sob sua falta de responsabilidade. Como é possível sentir tédio quando se lida com pessoas em transformação permanente, num ambiente propício a circulação do conhecimento e à integração dos diferentes saberes?

O que pessoas acometidas da “doença do tédio” têm em comum é o fato de sofrerem de um mal muito comum nos tempos modernos, ou seja, a falta de amor próprio e, por isso, falta de amor ao próximo. Essa ausência de amor está diretamente relacionada com a própria falta de auto-conhecimento o que a impossibilita de tomar decisões acertadas e mina sua alegria de viver.

Maturana (NICOLUESCU ,2000:101) faz uma afirmativa que confirma e esclarece bem essa postura: “[...] O amor expande a nossa visão, então vemos mais, ouvimos mais.” É possível ainda acrescentar que, com o amor, sentiríamos mais e melhor e, conseqüentemente, viveríamos melhor.

A defasagem inconfessável:

aumenta a defasagem entre as normas dos especialistas e o que realmente pode ser feito em uma sala de aula comum. Quanto mais se desenvolvem os saberes eruditos nas situações de ensino e aprendizagem, mais os professores ficam condenados a agir tendo consciência de sua ignorância. Nenhum profissional pretenderia estar a par de todos os desenvolvimentos de sua arte. Sempre há uma defasagem entre a pesquisa e a prática. No entanto, no campo didático e pedagógico, muda-se de paradigma, de cenário (MEIRIEU, 1989), não é mais suficiente dominar os conteúdos e a comunicação pedagógica; também é preciso assimilar suficientemente psicologia cognitiva e psicolinguística para saber, por exemplo, por meio de quais operações é produzido um texto escrito de determinado tipo e como é possível dominar tal procedimento. Estamos em uma etapa de aumento dessa defasagem: uma parte das aquisições das ciências sociais e humanas é recente e ainda não foi integrada à “bagagem” dos professores em exercício, seja porque ainda não estava estabilizada no momento de sua formação inicial, há 10, 20 ou 30 anos, seja porque essas contribuições foram ignoradas durante muito tempo (e continuam sendo!) pelos programas de formação inicial dos professores. Trata-se agora de dialogar e de negociar com os alunos, os pais, as coletividades locais; de desenvolver projetos de estabelecimento de ensino; de trabalhar em equipe pedagógica; de cooperar com outros especialistas (psicólogos, assistentes sociais, médicos sanitaristas, por exemplo).

Tudo isso não fazia parte do contrato inicial. Atualmente se tem em vista outra cultura profissional, outra relação com a mudança, outra responsabilidade na escola (GATHER THULER, 1993 a, 1994 a e b). No âmbito da sala de aula, também aumentou a defasagem entre o que um professor médio sabia fazer e o que *pretende* que ele saiba fazer, como, por exemplo, construir seqüências didáticas rigorosas e situações de aprendizagem que atinjam o aprendiz em sua “zona proximal de desenvolvimento”; diferenciar sua ação pedagógica; individualizar os percursos de formação; praticar uma observação formativa; desenvolver

métodos ativos e procedimentos cooperativos; reforçar ou suscitar um “projeto pessoal” no aprendiz; trabalhar sobre o sentido do trabalho escolar, das situações, dos saberes; transformar a classe em uma sociedade multiétnica, baseada na tolerância e gerenciar a diversidade das culturas ou das famílias (HUBERMAN, 1988; PERRENOUD, 1995 a)

Por outro lado, as redefinições do papel profissional colocam uma parte dos professores em uma situação incômoda: seus motivos deixaram de coincidir com as novas exigências. Ninguém conseguiria tomar ao pé da letra todas essas “belas idéias”, nem aplicá-las todos os dias na sala de aula. Entretanto, hoje, elas não podem mais ser ignoradas com magnificência. Algumas utopias trazidas pelos movimentos de escola nova a partir do início do séc. XX, assim como a evolução da sociedade, transformam-nas em uma necessidade. Se quisermos levar 80% de uma geração ao nível de *baccaléaureat* e preparar os jovens para a sociedade que os espera, o sistema educativo não tem outra escolha: a diferenciação do ensino e a coexistência educativo não tem outra escolha: a diferenciação do ensino e a coexistência das culturas tornam-se suas verdadeiras prioridades. Nesse âmbito, como confessar tranquilamente que “não se sabe fazer” ou que “não escolheu o ensino para isso”? (PERRENOUD, 2001: 85-86)

O relato a seguir tem o objetivo de ilustrar a fala de Perrenoud sobre a defasagem inconfessável. Trata-se de uma situação verídica ocorrida por volta dos anos 1997/1999, que foi presenciada pela autora deste trabalho.

Na ocasião, havia sido criado um projeto experimental, o Curso Superior de Formação de Professores, que tinha o mesmo objetivo do atual Projeto Veredas, mas com modalidade presencial. No desenvolvimento do curso, foram oferecidas aulas gratuitas de informática às alunas, para enriquecimento de seus currículos, com carga horária incluída no horário normal das demais aulas. Entretanto, o projeto teve de ser interrompido porque as alunas simplesmente não acreditaram nele e nem aceitaram a idéia. Todas as tentativas e métodos empregados para incentivá-las fracassaram e não houve como fazê-las entender a importância da informática no seu cotidiano. Hoje, transcorridos alguns anos, é possível perceber que poucas alunas, naquele momento, estavam prontas para tal aprendizagem e não tiveram coragem de confessar publicamente a situação.

A liberdade sem responsabilidade:

caracterizada por um estado de “semiprofissionalização” (PERRENOUD, 1994 a e b), a profissão de professor oscila entre o respeito escrupuloso pelas orientações básicas da instituição (horários, programas, modalidades de avaliação, procedimentos didáticos) e a conquista de autonomia. A primeira postura deixa de lado a responsabilidade individual dos professores, enquanto a segunda freqüentemente se limita ao que chamo de “autonomia de contrabando” à margem ou nos interstícios da instituição.

Em geral, os professores não conseguem explicar claramente a quem prestam contas de forma concreta. À sua hierarquia? Pareceriam inclinar ante a inspeção e o enquadramento. Aos seus alunos? Seriam considerados ingênuos ou demagogos. Aos pais dos alunos? Pareceriam favorecer os consumidores da escola mais ativos ou elitistas. Aos seus colegas? Quem poderia acreditar nisso, levando-se em conta o individualismo e o respeito mútuo pelas atribuições que predominam nos estabelecimentos de ensino? À sua própria consciência? Sem dúvida, mas isso é suficiente? Também é difícil oferecer uma imagem clara do tempo de trabalho dos professores fora das horas de aula. Também há um *black-out* sobre o modo como os professores cooperam com seus colegas, relacionam-se com os pais, negociam com os alunos e gerenciam sua formação contínua. Em todos esses pontos, a flexibilidade artística é globalmente protetora, apesar dos preconceitos que ela impede que sejam formalmente desmentidos. Sob esse ângulo, os professores não lutam pela visibilidade porque, no atual estado de profissionalização de seu ofício, são tentados a jogar nos dois times: proteger sua liberdade sem se expor, em contrapartida, a uma verdadeira avaliação. É claro que todos os atores sociais sonham em gozar de uma liberdade absoluta com total impunidade... E cada categoria profissional tem interesse em projetar uma cortina de fumaça. Só que a tecida pelos professores é mais densa. (PERRENOUD, 2001: 87-88)

Todas as questões denunciadas por Perrenoud, confirmam e apontam para a necessidade do sistema educacional garantir um ensino de qualidade para assegurar a formação “de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.” (PCNs, 1997: 33, vol, 1)

Os PCNs enumeram algumas transformações e necessidades que as novas relações entre conhecimento e trabalho trazem para o efetivo exercício da cidadania e exigem da organização escolar que cuide de tornar possível o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais necessários para a intervenção e a participação responsável na vida social. Além disso, é preciso criar condições para que o educando tenha domínio da língua falada e escrita, dos princípios da reflexão matemática, das coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, dos princípios da explicação científica, das condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras exigências que se impõem no mundo contemporâneo.

Cabe ao campo educacional [...] assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação da cidadania .(PCNs, 1997:34)

O mesmo documento enfatiza o papel da escola como sendo uma instituição social com propósito claramente educativo, com o compromisso de intervir efetivamente no meio em que atua, promovendo o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Por outro lado, também levanta e reconhece falhas no pleno exercício da função da escola como, por exemplo, a situação de precariedade vivida pelos educadores, que se manifesta nos baixos salários; na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social. A inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro provoca, na maioria das pessoas, total descrença quanto a possíveis alterações da situação. Essa desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada, bloqueando as motivações.

Outro fator que contribui para a falta de motivação dos profissionais da rede pública é a mudança de direção da política pública educacional de cada governante, que muitas vezes interrompe um programa já em andamento para implantar o que ou aquilo que julga ser melhor, agindo sem consultar os interessados ou sem realizar uma verdadeira avaliação do custo benefício da interrupção ou da implantação do novo programa. Muda pelo prazer de dizer que fez e aconteceu. Esse movimento de vai e volta gera, além da insegurança quanto ao fazer educacional, a descrença no próprio sistema e “para a maioria dos professores, um desânimo para se engajar nos projetos de trabalho propostos, mesmo que lhes pareçam interessantes, pois eles dificilmente terão continuidade.”(PCNs, 1997: 47, vol. 1)

É reconfortante perceber a beleza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas é também preocupante, porque, quanto mais se aprofunda e se aproxima da realidade, do dia-a-dia da vida escolar, mais se tem consciência das dificuldades que envolvem a tarefa de transformar a realidade educacional brasileira. Somente com trabalho efetivo e ininterrupto será possível desencadear o processo de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e acima de tudo aprender a ser.

2.1.10 Papel do Educador e a Formação do Cidadão

Toda essa contextualização constitui-se em uma tentativa de demonstração da influência que o educador exerce sobre o educando, das contribuições - ou não - que o exercício da profissão de educador fornece para a formação do cidadão pleno. A intenção verdadeira é preparar o caminho para que se possa passar à análise da influência dos valores pessoais nas relações interpessoais, do clamor de uma nova ética nos relacionamentos e de como a organização escolar está funcionando em termos de atendimento às necessidades da comunidade global.

Para que se possa alcançar a meta proposta nessa pesquisa, que é a demonstração da influência dos valores pessoais na dinâmica vital de uma organização, aqui, no caso, a escolar, faz-se necessário recordar o caminho percorrido até esse momento:

- 1º) Foi esclarecido quais os valores que seriam abordados e considerados para atender aos objetivos dessa pesquisa;
- 2º) Ficou demonstrado, através de diferentes posturas a importância da individualidade – valores, crenças e princípios, no relacionamento interpessoal e na construção do conhecimento;
- 3º) Enfatizou-se a crença de que o profissional da educação exerce sim, grande influência na formação dos educandos como “pessoas”;
- 4º) Foram apontadas algumas falhas ou dificuldades no exercício da profissão de educador como empecilho para alcançar a coerência entre o pensar-sentir-agir.

Daqui para frente, analisaremos a organização escolar enfocando os valores que dinamizam as relações existentes no interior da mesma.

2.2. A INFLUÊNCIA DOS VALORES INDIVIDUAIS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Doravante, a organização escolar será analisada sob a ótica da Psicologia das Organizações, procurando apontar os valores que permeiam as relações dos

integrantes desse espaço relacional, onde acontecem os mesmos fenômenos humanos comuns a qualquer situação social.

Para que esse caminho seja percorrido com mais segurança e clareza, faz-se importante esclarecer o que se entende por organização.

Segundo Drucker (apud HESSELBEIN; GOLDSMITH; BECKHARD 1997: 19)

A organização é acima de tudo social. São pessoas. Seu propósito deve ser o de tornar eficazes os pontos fortes das pessoas e irrelevantes suas fraquezas. Na verdade, essa é a única coisa que a organização pode fazer – a única razão pela qual existe e precisamos dela.

O mesmo autor afirma que a função da organização é “[...] pôr em ação o conhecimento – em ferramentas, produtos e processos; no projeto da atividade, no próprio conhecimento.” (apud HESSELBEIN; GOLDSMITH; BECKHARD, 1997: 11)

A escola é uma organização composta por pessoas que deveriam ter como propósito primeiro instrumentalizar-se e instrumentalizar os outros para que possamos construir uma sociedade mais harmoniosa mas,

De modo paradoxal, ao mesmo tempo em que existem forças importantes na sociedade “induzindo à mudança”, poucos educadores encontram-se em condições de realizá-la – mesmo aqueles verdadeiramente interessados em reformas. A maioria deles experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero constante. (FULLAN; HARGREAVES, 2000: 9)

Interessante notar também que no lugar onde o saber deveria circular livremente como motor da construção de uma cultura organizacional prazerosa e, portanto, estimuladora do crescimento e da realização pessoal, o que se observa é que “ simplesmente não há oportunidade nem encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade.” (FULLAN; HARGREAVES, 2000: 21)

Isolamento, desenvolvimento pessoal e criatividade individual são fundamentais para que alguém possa obter efetivo desenvolvimento. Decidir-se em relação ao próprio aperfeiçoamento é tão importante quanto decidir a respeito das relações em que outras pessoas estão envolvidas. A diversidade individual e a criatividade fazem nascer o crescimento e a aprendizagem de que nossas escolas

tanto precisam. Por outro lado, um grupo se faz pela soma das qualidades particulares de seus membros e pela interação existente entre eles. Então, é preciso que se descubram e se vivenciem melhores maneiras de trabalho cooperativo, capazes de mobilizar o poder do grupo, ao mesmo tempo em que fortaleçam o desenvolvimento individual. É preciso utilizar a união para dar origem à força e à criatividade e não para diminuir as pessoas.

Favorecer o relacionamento entre colegas ao mesmo tempo em que se promove e protege a individualidade de cada um constitui em excelente mecanismo de fortalecimento e aprimoramento de uma equipe. A ausência dessa preocupação fragmenta o grupo e diminui seu poder de articulação, o que representa bem a situação de trabalho em nossas escolas e reforça as palavras de Perrenoud, quando aponta algumas contradições do exercício do professor.

Apesar de verdadeiras as afirmativas supra citadas, é indispensável chamar a atenção para aquelas organizações escolares onde as coisas são diferentes, onde os profissionais da educação verdadeiros querem atuar porque reconhecem ali a possibilidade de se desenvolverem e poderem ser coerentes com suas idéias e sentimentos. Infelizmente esse tipo de organização – a que se chama de organização que aprende – ainda é raro.

De acordo com Senge (1999: 37), quando se consegue reunir um grupo em que seus componentes expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam e onde padrões de pensamentos novos e abrangentes são continuamente estimulados, a aspiração coletiva ganha liberdade e as pessoas aprendem a aprender juntas.

É fundamental criar, conforme Aguerrondo, “[..] organizações inteligentes’, como formas de organização que permitam o aprendizado institucional e pessoal e uma gestão que favoreça processos de transformação.” (apud FRHGEAL, 1998, :28)

Para alcançar o ideal de se constituir uma organização que aprende, Senge propõe cinco disciplinas pessoais, que considera vitais, pois implica em escolher seguir tal percurso. É importante lembrar que o mesmo autor faz uma diferença entre o que seja escolher e desejar

Escolha é diferente de desejo. [...] Para a maioria das pessoas, “eu quero” é passivo; “eu escolho” é ativo. Para elas, querer é um estado de deficiência – queremos o que não temos. Escolher é um estado de

suficiência – escolher ter o que realmente queremos. [...] Só através da escolha o indivíduo pode tornar-se o regente de uma visão mais ampla. Só através da escolha o indivíduo pode praticar as disciplinas de aprendizagem. [...] As organizações que aprendem só podem ser construídas por indivíduos que se dediquem à tarefa de corpo e alma. São nossas escolhas que definem essa determinação. (SENGE, 1999: 387)

Construir uma organização que aprende é uma questão de escolha para seus administradores e demais integrantes, pois implicará em quebra de paradigmas, em lidar com incômodos que levarão a reflexão-ação; enfim, implicará em aprender a aprender.

O autor esclarece que entende disciplina como um mecanismo que permite a aquisição de determinadas habilidades ou competências. “[...] Praticar uma disciplina é ser um eterno aprendiz. “

Na visão de Senge, cada disciplina está relacionada “com nossa forma de pensar, com o que realmente queremos, e como interagimos e aprendemos uns com os outros.” (SENGE, 1999: 44)

Pode-se perceber pelas colocações de Senge (1999) que o autor chama cada ser humano a se comprometer, a ser o piloto de seu próprio crescimento e aprimoramento. Sabe-se que ninguém consegue mudar o mundo se antes não mudar a si próprio. Então, para que se constitua uma organização que aprende, é preciso fomentar nos membros deste grupo um compromisso com a mudança.

2.2.1. As Cinco Disciplinas Propostas por Senge e a Constituição da Organização que Aprende

Vejamos então quais são as cinco disciplinas propostas pelo autor para que se constitua uma organização que aprende:

Domínio Pessoal: “as pessoas com alto nível de domínio pessoal conseguem concretizar os resultados mais importantes para elas [...] Fazem isso comprometendo-se com seu próprio aprendizado ao longo da vida.” (SENGE 1999:41)

O domínio pessoal é a disciplina que permite o esclarecimento e aprofundamento contínuo de nossa visão pessoal, a concentração de nossas energias, o desenvolvimento de nossa paciência e a visão objetiva da realidade .

Para Senge, quem busca o domínio pessoal é alguém disposto a aprender e experimentar o crescimento pessoal.

As pessoas com altos níveis de domínio pessoal estão expandindo continuamente sua capacidade de criar na vida os resultados que realmente procuram¹. Da sua busca pelo aprendizado contínuo surge o espírito da organização que aprende. Quando torna-se uma disciplina – uma atividade que integramos à nossa vida – o domínio pessoal incorpora dois movimentos subjacentes. O primeiro é o contínuo esclarecimento do que é importante para nós. O segundo é aprender continuamente como ver a realidade atual com mais clareza. (SENGE,1999, p. 168/169) As pessoas com altos níveis de domínio pessoal comprometem-se mais. Elas tomam mais iniciativas. Têm senso mais abrangente e profundo de responsabilidade pelo seu trabalho. Elas aprendem mais rápido.² (SENGE, 1999:171)

Como se tudo isso não fosse suficiente para promover a reflexão sobre como e porque incrementar tal disciplina nas organizações escolares, fica ainda o registro que Senge faz sobre o que O'brien (apud Senge,1999: 171) comenta quanto a um

[...] outro motivo para buscar o domínio pessoal, um motivo mais próximo de seu próprio coração: Outro motivo igualmente importante pelo qual encorajamos nossos funcionários nessa busca é o impacto que o pleno desenvolvimento pessoal pode ter sobre a felicidade individual. Buscar a realização pessoal apenas fora do trabalho, ignorando a parte significativa de nossa vida que passamos trabalhando, seria limitar as oportunidades de sermos seres humanos felizes e realizados. (SENGE,1999:171)

Modelos Mentais: “[...] são pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir. Muitas vezes não estamos conscientes de nossos modelos mentais ou de seus efeitos sobre o nosso comportamento.” (SENGE,1999: 42)

O trabalho com modelos mentais se alicerça na auto-análise e na análise. Ocorre quando o indivíduo olha para dentro de si mesmo, localiza e observa suas imagens internas do mundo e as mantém sob rigorosa observação e vigilância. Inclui também a capacidade de estabelecer conversações ricas em aprendizados, que equilibrem indagação e argumentação, em que as pessoas exponham de forma

¹ Grifo meu

² Grifo meu

eficaz seus próprios pensamentos e estejam abertas à influência dos outros.
(idem, 1999, p. 42)

[...] a disciplina do domínio dos modelos mentais – trazer à tona, testar e aperfeiçoar nossas imagens internas sobre o funcionamento do mundo – promete ser uma importante revolução para a criação das organizações que aprendem. [...] Nossos “modelos mentais” determinam não apenas a forma como entendemos o mundo, mas também como agimos. (SENGE, 1999:201)

Segundo Senge, “Chris Argyris, de Harvard, que trabalha com modelos mentais e aprendizagem organizacional há trinta anos”, afirma que as pessoas nem sempre se comportam de acordo com suas teorias esposadas, ou seja, com aquilo que dizem; em contrapartida, sempre são coerentes com suas teorias-em-uso, que são seus modelos mentais. (apud SENGE, 1999:201-202)

O mesmo autor, enfatiza que o “o mais importante é compreender que os modelos mentais são *ativos* – moldam nossa forma de agir [...] e afetam o que vemos.”Alerta para o fato de que os problemas de se praticar ou não a disciplina do modelo mental surgem quando os mesmos estão situados fora dos limites da consciência e que tais problemas podem impedir a aprendizagem. (idem, 1999: 202)

Todas as organizações, evidentemente, têm suas atividades desenvolvidas por profissionais que se valem de modelos mentais. Quando estes são compartilhados entre os principais responsáveis pelo processo decisório, a situação se torna problemática já que tais modelos, se não forem examinados, limitam as ações da organização ao que lhe é familiar e confortável. Em outras palavras, se todos as pessoas encarregadas de tomar decisões possuem modelos mentais muito semelhantes, todos os problemas, desafios e metas são tratados pela mesma ótica, impedindo que novas idéias floresçam, que novas concepções sejam aceitas. Em outros tempos, quando as mudanças ocorriam com grande lentidão, essa inalterabilidade poderia ser vista como sinônimo de tradição e redundar em ganhos; nos tempos modernos, entretanto, adaptabilidade, criatividade e velocidade de ação são competências importantes, que podem determinar a diferença entre o sucesso e o fracasso.

A Construção de Uma Visão Compartilhada:

A prática da visão compartilhada envolve a habilidade de descobrir “imagens do futuro” compartilhadas que estimulem o compromisso genuíno e o envolvimento, em lugar de mera aceitação. O que falta é uma disciplina capaz de traduzir a visão individual em uma visão compartilhada – não um “livro de receitas”, mas um conjunto de princípios e práticas orientadoras. (SENGE, 1999: 43) As visões compartilhadas surgem a partir de visões pessoais.” (SENGE 1999: 239) A origem da visão é muito menos importante do que o processo que a transforma em uma visão compartilhada. A visão só se transforma em “visão compartilhada” quando se conecta às visões pessoais de todos os integrantes da organização.(SENGE 1999: 244) O desenvolvimento de uma visão compartilhada é, na verdade, parte de uma atividade mais ampla: o desenvolvimento das “idéias governantes” da empresa, sua visão, propósito ou missão e valores essenciais. (SENGE, 1999: 251) Os valores essenciais são necessários para ajudar as pessoas no processo decisório do dia-a-dia. [...] As pessoas precisam de ‘estrelas guias’ para se orientarem e tomar decisões no dia-a-dia . Mas os valores essenciais só são úteis se forem traduzidos em comportamentos concretos. (SENGE, 1999: 252)

A visão compartilhada é o fator diferencial das organizações que aprendem pois valorizam a partilha de sonhos, ideais, desejos na busca da criação e manutenção de um ambiente saudável, agradável e facilitador da felicidade. Para Senge, (1999: 233) “uma visão compartilhada é uma força no coração das pessoas, uma força de impressionante poder.” O maior poder da visão compartilhada é colocar em ação os sentimentos, os pensamentos e as ações que se alinham e se unem para tornar tal visão em algo palpável, concreto. A prática e a utilização da disciplina da visão compartilhada está em consonância com os valores da era da interdependência, que entre outros, implica na prática da responsabilidade pela felicidade do outro, que é a busca da integridade através da coerência entre o pensar, fazer e agir. Enfim, possibilita a vivência da verdadeira cidadania.

Uma visão é realmente compartilhada quando você e eu temos a mesma imagem e assumimos o comprometimento mútuo de manter essa visão, não só individualmente, mas em conjunto. Quando realmente compartilham uma visão, as pessoas sentem-se conectadas, ligadas por uma aspiração comum. [...] Na verdade, concluímos que uma das razões pelas quais as pessoas buscam visões compartilhadas é seu desejo de se sentir conectadas a um empreendimento importante.(SENGE, 1999: 234) Uma visão compartilhada é o primeiro passo para conseguir que pessoas que não confiam umas nas outras comecem a trabalhar em conjunto. Cria uma identidade comum. Na verdade, a noção compartilhada de propósito, visão e valores operacionais da organização estabelece o nível mais básico de compartilhamento. (SENGE, 1999: 236) Não existe organização que aprende sem uma visão compartilhada. Uma visão compartilhada também provê um leme para manter o processo de aprendizagem em curso quando

o estresse se desenvolve. A aprendizagem pode ser difícil, até dolorosa. Com uma visão compartilhada, estamos mais propensos a expor nossas idéias, desistir de posições extremadas arraigadas e reconhecer dificuldades pessoais e organizacionais. Todos esses problemas parecem triviais comparados com a importância do que buscamos criar. Como coloca Robert Fritz, “na presença da grandeza, a trivialidade desaparece”. Na ausência de um sonho grandioso, a insignificância prevalece. (apud SENGE, 1999: 237) A disseminação de uma visão resulta de um processo de reforço de crescimento da clareza, do entusiasmo, da comunicação e do comprometimento. À medida que as pessoas falam nela, a visão fica mais clara. À medida que fica mais clara, cresce o entusiasmo pelos seus benefícios. Rapidamente, a visão começa a se disseminar em uma espiral de reforço de comunicação e entusiasmo. (SENGE, 1999: 254) A visão transforma-se em uma força ativa somente quando as pessoas realmente acreditam que podem influenciar seu futuro. (SENGE, 1999: 259)

Aprendizagem em Equipe: “a disciplina da aprendizagem em equipe começa pelo “diálogo”, a capacidade dos membros de deixarem de lado as idéias preconcebidas e participarem de um verdadeiro “pensar em conjunto”. (SENGE, 1999: 44).

A disciplina da aprendizagem em equipe envolve o domínio das práticas do diálogo e da discussão, as duas formas distintas de conversação entre as equipes. No diálogo há a exploração livre e criativa de assuntos complexos e sutis, uma profunda “atenção” ao que os outros estão dizendo e a suspensão do ponto de vista pessoal. Na discussão, por outro lado, diferentes visões são apresentadas e defendidas, e existe uma busca da melhor visão que sustente as decisões que precisam ser tomadas. Diálogo e discussão são potencialmente complementares, mas a maioria das equipes não tem habilidade de distinguir um do outro e de passar conscientemente de uma para o outro. (SENGE, 1999: 265) A disciplina do diálogo envolve também o reconhecimento dos padrões de interação que dificultam a aprendizagem nas equipes. Os padrões de defesa freqüentemente são profundamente enraizados na forma de operação da equipe. Se não forem detectados, minam a aprendizagem. Se percebidos e trazidos à tona de forma criativa, podem realmente acelerar a aprendizagem. A aprendizagem em equipe é vital, pois as equipes, e não os indivíduos, são a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas. Esse é um ponto crucial: se as equipes não tiverem capacidade de aprender, a organização não a terá (SENGE, 1999: 44). A aprendizagem em equipe é o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade da equipe de criar os resultados que seus membros realmente desejam. Nunca houve uma necessidade tão grande de dominar a aprendizagem em equipe nas organizações quanto a de hoje. [...] – equipes, “ pessoas que precisam umas das outras para agir”, nas palavras de Arie de Geus [...] (apud SENGE, 1999: 263) “[...] a disciplina da aprendizagem em equipe, como qualquer outra disciplina, exige prática.” Apesar de sua importância, a aprendizagem em equipe continua muito pouco entendida. (SENGE, 1999: 265-266) Nunca é demais reafirmar que a aprendizagem em equipe é uma *habilidade de equipe*. [...] As equipes que aprendem, aprendem a aprender em conjunto. No mínimo, as habilidades de equipe são *mais* difíceis de desenvolver do que as habilidades individuais. (SENGE, 1999: 285)

Pensamento Sistêmico:

é a quinta disciplina, aquela que integra as outras, fundindo-as em um corpo coerente de teoria e prática [...] . Sem uma orientação sistêmica, não há motivação para analisar as inter-relações entre as disciplinas.” (SENGE, 1999: 45) [...] o pensamento sistêmico torna compreensível o aspecto mais sutil da organização que aprende – a nova forma pela qual os indivíduos se percebem e ao seu mundo. No coração da organização que aprende encontra-se uma mudança de mentalidade – em vez de nos vermos separados do mundo passamos a nos ver conectados ao mundo; no lugar de considerar os problemas como causados por algo ou alguém “lá fora”, enxergamos como nossas próprias mãos criam os problemas pelos quais passamos. Uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam sua realidade. E como podem mudá-la. O pensamento sistêmico mostra-nos que não existe “lá fora”, que você e a causa de seus problemas fazem parte de um único sistema.”. (SENGE, 1999: 98) “O pensamento sistêmico é uma disciplina para ver o todo.” (SENGE, 1999: 99) [...] É tudo muito complexo para mim” ou “Não posso fazer nada. É o sistema”. O pensamento sistêmico é o antídoto para essa sensação de impotência que muitas pessoas sentem ao entrar na “era da interdependência”. [...] o pensamento sistêmico oferece uma linguagem que começa com a reestruturação do modo como pensamos. (SENGE, 1999: 100)

Pode-se constatar que para que uma organização seja uma organização que aprende é indispensável que as pessoas que a formam estejam atentas ao seu próprio processo de aprendizagem e de auto-conhecimento porque, só assim, poderão estar respeitando e estimulando o processo dos demais envolvidos na construção de algo maior.

Dalai Lama ensina que, com toda certeza, uma revolução se faz necessária e propõe que ela se efetive no campo espiritual. Para ele, habitualmente, a pessoa está preocupada consigo própria e se esquece – ou não se preocupa – com as pessoas à sua volta. A revolução espiritual é um apelo para a reorientação radical, uma busca de algo capaz de estabelecer princípios éticos que permitam a adoção de uma conduta onde os interesses dos outros sejam analisados paralelamente ao nosso.

Analisando criteriosamente as cinco disciplinas, podemos correlacionar tais conceitos com o conceito de virtude segundo Aristóteles. Para esse filósofo, “virtude é um hábito.” (apud VÁZQUEZ. 1998:180). Um hábito se desenvolve e se incorpora à maneira de ser de cada um a partir, principalmente, da vontade e da disposição interna da pessoa. Tal como acontece com a prática das disciplinas

peçoais, é prioritário que a pessoa escolha assumir seu aprimoramento e responsabilizar-se por ele.

2.2.2. Os Paradoxos na Organização Escolar

Infelizmente – e por ironia – a realidade, a dinâmica da organização escolar não coincide com a proposta de Senge quanto a importância da criação e manutenção de uma organização que aprende. Fullan & Hargreaves (2000), em sua pesquisa, falam sobre a necessidade de transformar a escola em uma comunidade de aprendentes, onde quem ensina também aprende e juntos transformam efetivamente sua prática em benefício de todos os envolvidos – diretores, professores, alunos, famílias e comunidade. Para os autores, essa é a tônica da era da interdependência – todos felizes para um mundo mais feliz. Entretanto,

as escolas não são, atualmente, organizações aprendentes; em geral não são locais de interesse e de realização para professores e alunos [...] As soluções necessárias serão de natureza coletiva e individual. Paradoxalmente, não há nem *sense de grupo*, nem individualidade suficientes no aperfeiçoamento dos professores. [...] *sense de grupo*, e individualidade não são incompatíveis; eles podem e devem andar juntos se quisermos melhorar nossas escolas. (FULLAN; HARGREAVES, 2000:10)

Vivencia-se, no momento, uma fase de evolução nas escolas e no ensino. Fala-se em grandes mudanças, em capacitação contínua e, neste cenário, os professores devem adotar uma postura de apaixonados agentes de mobilização, e lutar pelas condições positivas que darão contorno à profissão de uma nova era, uma era em que sua própria aprendizagem estará completamente ligada à aprendizagem daqueles a quem ensinam, aliás, conforme os mesmos autores, “o desenvolvimento do professor e o do aluno estão relacionados de maneira recíproca.” (FULLAN; HARGREAVES 2000: 104). Essa conclusão não é propriamente uma novidade, posto que FREIRE já afirmava que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma o ser formado.” (FREIRE, 1996 ou 2002: 25)

Programas de capacitação e aprimoramento dos professores têm sido freqüentes, embora de qualidade questionável. Muitas estratégias de desenvolvimento dos profissionais têm-se mostrado tão fragmentadas, não

envolventes e indiferentes às verdadeiras necessidades e preocupações dos professores que isolam as iniciativas entre si e isolam-nas do contexto mais amplo, institucional, em que se inserem. Em um contexto inadequado, com relações de trabalho carentes de apoio e de inovações, as iniciativas específicas para desenvolvimento dos profissionais da educação estão, quase sempre, fadadas ao fracasso.

Fullan & Hargreaves demonstram claramente essa situação quando afirmam que

muitas iniciativas de desenvolvimento assumem a forma de algo feito *para* os professores, ao invés de *com* eles, e, menos ainda, *por* eles. Em outras palavras, trata-se de processos de treinamento impostos “de cima para baixo”, sem que exista preocupação com a real necessidade do educador, que é transformado em elemento passivo, vazio, deficiente, carente de habilidades. De sujeito de sua transformação, o profissional da educação se vê transformado em mero objeto. Por isso, ele necessita ser injetado de novas técnicas e de novas estratégias e com elas preenchido. Abordagens assim subestimam seriamente aquilo que já é pensamento dos professores, seus conhecimentos e suas formas de agir. (FULLAN; HARGREAVES 2000: 33) Ensinar não é apenas uma questão de negociação técnica. Há todo um aspecto moral, o que é verdadeiro em duas acepções; em primeiro lugar, os professores situam-se entre as influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças pequenas. Eles desempenham um papel essencial na criação das futuras gerações. Há ainda um segundo sentido pelo qual ensinar é entendido como profundamente moral, impossível de ser reduzido a técnicas eficientes e a comportamentos aprendidos. O ato de ensinar tem relação com a natureza das decisões e dos critérios dos professores. Conforme Schon (1987), o agir profissional envolve o estabelecimento de juízos responsáveis em situações de incerteza inevitável. Decisões sobre disciplina, controle da sala de aula, justiça, fazer pedagógico, liberdade da criança e necessidade de intervenção e apoio do professor, tudo isso incorpora juízos complexos, sociais, filosóficos, psicológicos e morais. Entendendo-se o ensino como um fazer moral, ele possui um propósito para quem o faz. Os propósitos dos professores que motivam seu fazer. Tais propósitos são tratados como se não tivessem importância ou inexistissem. (FULLAN; HARGREAVES, 2000: 34-35) Mudança envolve valores e propósitos associados ao que está sendo modificado. (. (Fullan; Hargreaves, 2000: 36) A inovação no ensino não constitui a única forma pela qual os propósitos dos professores podem ser incompreendidos ou anulados. Os criadores de políticas e os administradores também costumam não compreender o que motiva os professores, que espécie de propósitos os impulsiona no trabalho. (FULLAN; HARGREAVES, 2000: 38) O que estamos dizendo é que necessitamos ampliar as possibilidades para os professores examinarem seus próprios propósitos e suas práticas, em comparação com os dos outros (e os da pesquisa), de forma que intensifique, mais do que subtraia, a atenção, os cuidados e as recompensas psíquicas obtidas pelos professores em sua sala de aula. (FULLAN; HARGREAVES, 2000: 40) Os pesquisadores, os administradores e os próprios professores não possuem o monopólio da sabedoria. Todavia, a sabedoria dos professores costuma ser muito desvalorizada, se comparada à sabedoria dos outros dois grupos, no

processo da mudança.(FULLAN; HARGREAVES, 2000: 41) [...] entre os vários fatores que moldam a espécie de pessoa e de professor, um dos mais importantes é a maneira como as escolas e os diretores os tratam; (FULLAN; HARGREAVES, 2000: 47) O atual contexto de ensino não é propício à mobilização dos professores para tentativas maiores e mais fundamentais de melhora. Sizer [...] retrata uma imagem de um contexto de ensino amplamente disseminado e, de modo algum, compatível com aperfeiçoamentos: Ensinar costuma carecer de um senso de propriedade, um senso entre os professores que trabalham juntos, de que a escola lhes pertence e que seu futuro e sua reputação são indissociáveis. (FULLAN; HARGREAVES, 2000: 53). As escolas não são, atualmente, locais em que o crescimento individual e cooperativo dos professores (e, conseqüentemente, dos estudantes) é capaz de florescer. (FULLAN; HARGREAVES, 2000: 55)

A constatação de que a escola não é um local de livre circulação do saber é muito triste para quem dedica sua vida ao serviço educacional. Talvez o único consolo seja a possibilidade de entender um pouco melhor os motivos que fazem com que tantos investimentos realizados visando a melhoria da qualidade do ensino não frutificaram da maneira como se esperava. Não se conhece um setor onde exista tanto investimento e promoção de cursos para seus profissionais como na educação e, apesar disso, as mudanças se mostram tímidas e ineficazes. Entre os motivos levantados pelos autores acima, considera-se que a desmotivação seja o que mais influência exerce, impedindo o desenvolvimento de comportamentos transformadores. É interessante observarmos o que Tamayo nos diz sobre como

o poder motivacional dos valores tem intrigado numerosos pensadores de todos os tempos. Por que o ser humano se submete a valores, isto é, a princípios ou crenças, que parecem transcendê-lo? De onde provém a força dos valores que levam os indivíduos a procurar freqüentemente durante toda a vida, a consecução de metas que podem implicar, às vezes, até na inibição parcial de necessidades biológicas ou psicológicas? (TAMAYO, 1993:330)

2.2.3. Valores e Motivação em Tamayo

Faz-se oportuno lembrar alguns elementos que Tamayo utiliza para demonstrar o quanto a questão dos valores e sua relação com a motivação está presente, ao longo de desenvolvimento do pensamento filosófico. As opiniões relativas a este problema variam grandemente entre os filósofos oscilando desde a

posição platônica, que identifica os valores como o absoluto (o Bem), até concepções modernas em que os mesmos aparecem enraizados no desejo humano (Ehrenfels, 1980; Lavelle, 1951; 1955). Para Platão, os valores e o sua influência no comportamento da pessoa encontram-se fora dela, no reino das idéias eternas, que constituem a realidade suprema. As pessoas e o mundo na qual elas moram, são simples aparências, cuja missão fundamental é apenas delimitar o modelo constituído pelas idéias. Para Ehrenfels, no entanto, a dimensão motivacional dos valores situa-se dentro da pessoa, já que eles estão diretamente ligados ao desejo. A sua teoria é denominada “relativismo psicológico” (Piersol, 1959), porque ela afirma enfaticamente que as coisas, em si mesmas, não possuem nenhum valor. Cabe ao desejo, somente a ele, a tarefa de atribuir valor aos objetos, alçando-os à categoria de desejáveis. (TAMAYO, 1993:330)

O autor contraria, dessa forma, o pensamento de Aristóteles e a filosofia escolástica, que afirmam ser o caráter de desejável, presente nos objetos, que faz surgir o desejo. O aspecto motivacional dos valores é explicado de forma mais contundente por Lavelle (1951; 1955), que realça o aspecto seletivo e orientador dos valores, assim como o forte entrelaçamento dos desejos e das necessidades internas de cada indivíduo. Para Lavelle, (TAMAYO,1993: 330) “os valores são inseparáveis de uma atividade seletiva que opera distinções entre as diferentes formas do real, segundo o seu grau de afinidade ou parentesco conosco.” Não existe valor nas coisas, elas são sempre neutras mas são transformadas em metas quando desejadas pelo indivíduo. Portanto, o desejo é a energia, a “potência de transformação. Os valores têm sua origem em “um desejo ratificado e assumido, isto é, um desejo que, através da razão, é transformado em querer. (TAMAYO, 1993:330)

Na Psicologia social, o próprio conceito de valores salienta a sua dimensão motivacional. Eles são definidos como princípios transituacionais e estão relacionados a estados de existência ou modelos de comportamentos desejáveis que orientam a vida do indivíduo e expressam interesses individuais, coletivos ou mistos, bem como diversos tipos motivacionais.” (idem)

De acordo com a definição acima, “os valores são metas que o indivíduo estabelece para si próprio, “relativas a estados de existência (valores terminais) ou a modelos de comportamentos desejáveis (valores instrumentais).” (TAMAYO, 1993:531) . Seu fundamento é a motivação, visto que eles expressam desejos individuais, coletivos ou mistos, dentro de áreas motivacionais bem determinadas. Pode-se dizer que obedecem a uma escala hierarquizada, uma vez que cada

desejo tem um grau de maior ou menor importância na vida do indivíduo. Além disso, os valores possuem uma *função* que faz com que eles sejam determinantes da rotina diária, já que eles definem a vida da pessoa.

E determinam a sua forma de pensar, de agir e de sentir (WILLIAMS, 1968; 1970). Desta forma a psicologia considera os valores como um dos motores que iniciam, orientam e controlam o comportamento humano. Eles constituem um projeto de vida e um esforço para atingir metas do tipo individual ou coletivo. Como observa Morgan (1976), na linguagem cotidiana, centenas de palavras referem-se à motivação: desejo, necessidade, esforço, motivo, tendência, meta, aspiração, fome, amor, etc. A psicologia utiliza, de preferência, necessidade, tendência e desejo. Vários psicólogos colocam a fonte dos valores nas exigências universais do ser humano (KLUCKHON, 1951; ROKEACH, 1973; SCHWARTZ & BILSKY, 1987 apud, TAMAYO, 1993, p. 331)). Essas exigências pré-existem ao indivíduo e são constituídas por 1) *necessidades biológicas* do organismo, 2) *necessidades sociais* relativas à regulação das interações interpessoais e 3) *necessidades sócio-intitucionais* referentes à sobrevivência e bem-estar dos grupos. O indivíduo, para poder dar conta da realidade, tem que reconhecer essas necessidades e planejar, criar ou aprender respostas apropriadas para a sua satisfação. Esta satisfação, porém, deve acontecer através de formas específicas definidas pela cultura. O desenvolvimento cognitivo e a socialização desempenham um papel capital neste processo. Através do primeiro, o indivíduo capacita-se, progressivamente, para representar conscientemente essas necessidades como valores ou metas a serem atingidas. Desta forma, o indivíduo simboliza as necessidades e as coloca no mundo da cultura. Através da socialização, ele aprende as maneiras culturalmente apropriadas para comunicar com os outros ao nível dessas metas e valores. [...] (SCHWARTZ; BILSKY, 1987, apud TAMAYO, 1993: 331)

Então, para que alguém se relacione bem com o mundo real e obtenha êxito em suas ações, sendo feliz em suas iniciativas, precisa utilizar as capacidades cognitivas que possui enquanto humano, transformando-as em competências virtuosas.

2.2.4. Estrutura dos Tipos Motivacionais de Schwartz e Bilsky

Neste subtítulo, será apresentado a Estrutura dos Tipos Motivacionais de Schwartz & Bilsky (apud TAMAYO, 1993), e nesta estrutura fica claro que os valores se alternam hierarquicamente na escala de prioridades que cada pessoa possui, determinada obviamente pelo interesse pessoal.

Tamayo (1993: 331- 332) apresenta a estrutura motivacional que Schwartz & Bilsky (1987) elaboraram tendo como base as “exigências universais do ser humano

que constituem a fonte dos valores que se expressam através de [dez] tipos motivacionais” quais sejam:

1) Hedonismo (HE): “a gratificação de necessidades físicas é transformada em valores socialmente reconhecidos. A meta motivacional deste grupo de valores é o prazer e a gratificação sensual.” (TAMAYO, 1993: 331)

2) Auto-realização (AR): “a sua meta é o sucesso pessoal obtido através de uma demonstração de competência que, geralmente, leva ao reconhecimento social.” (TAMAYO, 1993: 331)

3) Poder social (PO):

o funcionamento da sociedade parece exigir algum sistema de estratificação de função e de responsabilidade. Desta forma, surgem no grupo as relações de dominação e submissão. Para justificar este fato da vida social, o poder é transformado em valor. Necessidades individuais de dominação e de controle podem também ser transformadas em valores relativos ao poder. Segundo Schwartz a meta deste tipo de valores é a procura de status social, prestígio e controle sobre pessoas e recursos. (TAMAYO, 1993: 332)

4) Auto-determinação (AD): “os valores de auto-determinação procuram a independência de pensamento, ação, opção...” (TAMAYO, 1993: 332)

5) Conformidade (CO): “a sua meta motivacional é o controle de impulsos e do próprio comportamento em conformidade com as expectativas sociais.” (TAMAYO, 1993: 332)

6) Benevolência (BE): “a meta motivacional é o interesse e a preocupação com o bem-estar das pessoas íntimas.” (TAMAYO, 1993: 332)

7) Segurança (SE): “a meta dos valores deste tipo é a integridade pessoal e de pessoas e grupos de identificação, assim como a estabilidade da sociedade e de si mesmo.” (TAMAYO, 1993: 332)

8) Tradição (TR):

etimologicamente significa a transmissão, a transferência de princípios, ideais e costumes. Todas as sociedades desenvolvem usos, costumes, práticas e símbolos que representam o seu destino e a sua experiência comum. A tradição é algo que brota da comunidade e que se transforma em símbolo da sua própria sobrevivência (Durkheim, 1954). A meta motivacional dos valores relativos à tradição é o respeito e a aceitação dos ideais e costumes da sua sociedade. (TAMAYO, 1993: 332)

9) Estimulação (ES): “Os valores deste grupo têm como meta a procura de excitação, novidade e mudança, que parecem ser necessárias para poder manter um nível satisfatório de funcionamento.” (TAMAYO, 1993: 332)

10) Filantropia (FI): “Compreensão e aceitação dos outros e preocupação com o bem-estar de todos. Schwartz denomina este tipo motivacional “universalismo” . Em português a palavra filantropia expressa diretamente o interesse teórico e prático pela felicidade dos homens. ” (TAMAYO, 1993: 332)

Esses tipos motivacionais são considerados como a estrutura motivacional dos valores. De acordo com Schwartz & Bilsky (1987) tal estrutura é formada pelas relações entre os diversos conteúdos axiológicos, que decorrem de suas compatibilidades e contradições, e do conteúdo dos valores, determinante das semelhanças e diferenças existentes entre eles. Portanto, a estrutura universal dos valores é como uma espécie de matriz de tipo motivacional, na qual se podem inserir todos os valores. [...] Dentro dessa matriz motivacional os valores relacionam-se entre si de forma dinâmica. Como foi salientado na definição dos valores, eles são metas cuja obtenção está a serviço de desejos e interesses de ordem individual ou coletivo (KUCKHOHN; STRODTBECK, 1961, apud TAMAYO,1993: 332). Os valores ao serviço de interesse individuais são opostos àqueles que servem a interesses coletivos. [...] (TAMAYO, 1993:332)

A análise da tabela abaixo permitirá uma visualização mais clara dos tipos motivacionais e sua correspondência entre interesse pessoal e coletivo.

2.2.5. Tipos Motivacionais de Valores

TIPOS	METAS	SERVE INTERESSES
Hedonismo	Prazer e gratificação sensual para si mesmo	Individuais
Realização	Sucesso pessoal obtido através de uma demonstração de competência.	Individuais
Poder Social	Controle sobre pessoas e recursos, prestígio.	Individuais
Autodeterminação	Independência de pensamento, ação e opção.	Individuais
Estimulação	Excitação, novidade, mudança, desafio.	Individuais
Conformidade	Controle de impulsos e ações que podem violar normas sociais ou prejudicar os outros.	Coletivos
Tradição	Respeito e aceitação dos ideais e costumes da sociedade.	Coletivos

Benevolência	Promoção do bem-estar das pessoas íntimas.	Coletivos
Segurança	Integridade pessoal, estabilidade da sociedade, do relacionamento e de si mesmo.	Mistos
Universalismo	Tolerância, compreensão e promoção do bem-estar de todos e da natureza.	Mistos

Quadro 4: Metas Motivacionais e Valores

A relação entre os tipos motivacionais é dinâmica e “[...] com base na raiz motivacional dos valores, postulam-se dois tipos básicos de relacionamentos entre eles: de compatibilidade e de conflito.” (TAMAYO, 1993: 332)

De acordo com Tamayo:

na estrutura motivacional representada na Figura 1, os cinco tipos de valores que expressam interesses individuais (autodeterminação, estimulação, hedonismo, realização e poder social) ocupam uma área contígua que é oposta àquela reservada aos três conjuntos de valores que expressam primariamente interesses coletivos (benevolência, tradição e conformidade). Os tipos motivacionais segurança e filantropia, constituídos por valores que expressam interesses tanto individuais como coletivos, situam-se nas fronteiras destas duas áreas. Schwartz & Bilsky (1987; 1990) postulam compatibilidade entre os tipos de valores adjacentes (por exemplo, estimulação e hedonismo, tradição e conformidade) e conflito entre os tipos de valores situados em direções opostas (exemplo: estimulação e conformidade, hedonismo e tradição). (TAMAYO, 1993: 333)

Na figura 1 pode-se visualizar melhor a estrutura bidimensional e a polaridade dos valores:

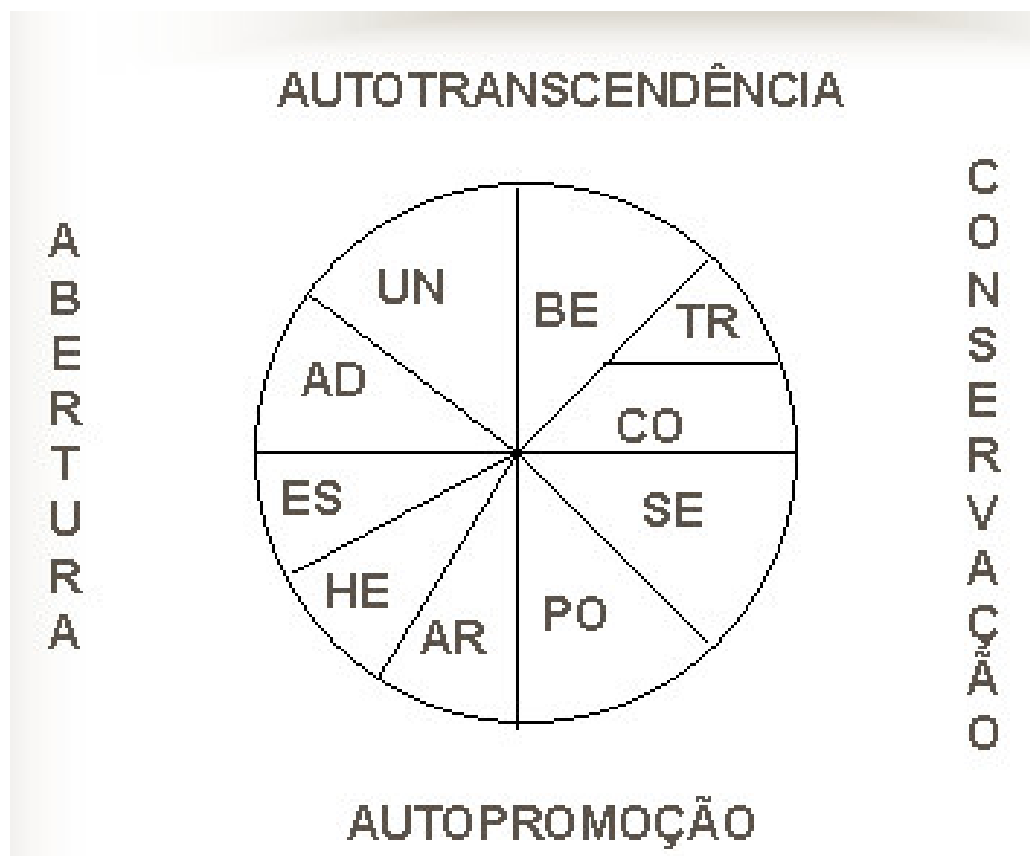


Figura 1: Dimensões bipolares básicas da estrutura motivacional dos valores

Fonte: TAMAYO, A . 1993, p. 343

Buscar, ao mesmo tempo, valores pertencentes a áreas contíguas é plenamente aceitável e compatível porque todos esses valores servem a um mesmo interesse e possuem metas inteiramente conciliáveis. Assim, por exemplo, o poder social e a realização pessoal procuram a superioridade e a estima da sociedade; a tradição e a conformidade, por sua vez, perseguem, ambas, a submissão a normas e o autocontrole. Por outro lado, a busca simultânea de valores situados em áreas opostas na estrutura motivacional representada na figura 1 é conflitiva, porque eles servem a interesses opostos. A preservação da estabilidade e das práticas tradicionais, presentes nos valores do tipo tradição entra em conflito com a procura de mudança e de novidade, que é o núcleo dos valores do tipo estimulação.

A relação básica entre os valores e entre os tipos motivacionais por eles constituídos tem sido sintetizada por Schwartz (no prelo) através de duas dimensões bipolares. A primeira, "abertura à mudança versus

conservação”, ordena os valores com base na motivação da pessoa em seguir seus próprios interesses intelectuais e afetivos através de caminhos incertos e ambíguos, por oposição à tendência a preservar o status quo e a segurança que ele gera no relacionamento com os outros e com as instituições.” Na segunda dimensão, “auto-promoção versus auto-transcendência”, postulam-se num dos extremos, os valores relativos ao poder, auto-realização e hedonismo e, no outro, os valores de filantropia e benevolência. Este eixo ordena os valores com base na motivação da pessoa para promover os seus próprios interesses, mesmo que às custas dos outros, por oposição à transcender as suas próprias preocupações egoístas e promover o bem-estar dos outros e da natureza. (TAMAYO, 1993: 333-334)

A prioridade axiológica de cada pessoa expressa, além de suas necessidades e desejos, as idéias sobre o que é bom/ruim para si, para os demais, enfim para a organização onde ele se encontra, determinando sua maneira de agir frente às exigências externas. O fato de alguns valores priorizados pela organização não coincidirem com os valores mais importantes para as pessoas que exercem atividade profissional na mesma, causa problemas sérios de insatisfação psíquica e emocional, tendo como consequência pessoas doentes emocionalmente e organicamente falando, desestimuladas, insatisfeitas portanto, exercendo tal atividade sem entusiasmo e alegria. Sabe-se que no exercício da atividade docente, a alegria e o entusiasmo são valores fundamentais pois, como afirma Wallon, são emoções e como tal são contagiantes servindo ao processo ensino-aprendizagem, facilitando-o e enriquecendo-o.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. MÉTODO DE PESQUISA

Em dezembro de 2001, aconteceu, na cidade de Varginha/MG, o Seminário Pedagógico Regional destinado a diretores e vice-diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e técnicos da S.R.Es (Superintendência Regional de Educação) e responsáveis por Órgãos Municipais de Educação (OME). O evento foi coordenado pela equipe do PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), e se constituiu no módulo 3 do PROCAD (Programa de Capacitação de Diretores), que procurou atender às questões regionais da Escola Sagarana, tendo por base os temas indicados pelos dirigentes escolares da região.

A seguir, pode-se ter uma idéia mais concreta da dimensão de tal evento.

3.2. SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO

Entre os objetivos do Seminário Pedagógico Regional está o de promover o aprofundamento de temas relacionados às necessidades específicas das escolas da região, atendendo a demanda dos respectivos dirigentes. O estreitamento dos laços entre escolas públicas e instituições acadêmicas foi outro objetivo que levou a concretização desse seminário acreditando que tal aproximação poderá elevar a qualidade do ensino na região e contribuir para a melhoria dos programas de formação docente continuada.

4ª S.R.E. CAMPO BELO	7ª S.R.E. CAXAMBU	15ª S.R.E ITAJUBÁ	31ª S.R.E POÇOS DE CÁLDAS	32ª S.R.E POUSO ALEGRE	41ª S.R.E. VARGINHA
Aguanil	Airuoca	ITAJUBÁ	Alterosa	Espírito Santo Dourado	Alfenas
Camacho	Alagoa	Brasópolis	Divisa Nova	Monte Sião	Boa Esperança
CAMPO BELO	Baependi	Carmo de Minas	Nova Rezende	Jacutinga	Cambuquira
Cna verde	Bocaina de Minas	Conceição das Pedras	Muzambinho	Inconfidentes	Campanha
Candeias	Carvalhos	Conceição dos Ouros	Botelhos	Santa Rita do Sapucaí	Campo do Meio
Cristais	CAXAMBU	Consolação	Campestre	Heliodora	Campos Gerais
Lavras	Conceição do Rio Verde	Cristina	Ibituira	Congonhal	Carmo da Cachoeira
Perdões	Cruzília	Delfim Moreira	Caldas	Toledo	Carvalhópolis

Ribeirão Vermelho	Itamonte	Dom Viçoso	Areado	Cambuí	Coqueiral
Santana do Jacaré	Itanhandu	Gonçalves	Conceição Aparecida	Bom Repouso	Cordislândia
Santo Antônio do Amparo	Jesuânia	Maria da Fé	Serrania	São João da Mata	Elói Mendes
São Francisco de Paula	Liberdade	Marmelópolis	Monte Belo	POUSO ALEGRE	Fama
	Minduri	Natércia	Cabo Verde	Ouro Fino	Guapé
	Olímpio Noronha	Paraisópolis	Bandeira do Sul	Albertina	Ilicínea
4ª S.R.E. CAMPO BELO	7ª S.R.E. CAXAMBU	15ª S.R.E. ITAJUBÁ	31ª S.R.E. POÇOS DE CALDAS	32ª S.R.E. POUSO ALEGRE	41ª S.R.E. VARGINHA
	Passa Quatro	Pedralva	Andradas	Bueno Brandão	Lambari
	Passa Vinte	Pitangüçu	Santa Rita de Caldas	Cachoeira de Minas	Luminárias
	Pouso Alto	Piraquinha	POÇOS DE CALDAS	São Sebastião da Boa Vista	Machado
	São Lourenço	São José do Alegre		São José Bento	Monsenhor Paulo
	São Sebastião do Rio Verde	Sapucai Mirim		Itapeva	Nepomuceno
	São Tomé das Letras	Virginia		Camanducaia	Paraguacu
	Seritinga	Wenceslau Brás		Estiva	Poço Fundo
	Serranos			Silvianópolis	Santana da Vargem
	Soledade de Minas			Tocos do Mogi	São Bento Abade
				Crisólia	São Gonçalo do Sapucaí
				Munhoz	Três Corações
				Careaçu	Três Pontas
				Opiuna	Turvolândia
				Estrema	VARGINHA
				Senador Amaral	
Tot. Part.:39	Tot. Part.: 47	Tot.Part.:109	Tot. Part.:124	Tot. Part.:181	Tot. Part.:56
TOTAL GERAL DE PARTICIPANTES : 556					

Quadro 5: Superintendências Regionais de Ensino

Foram distribuídos 500 inventários, conforme o modelo enviado por Tamayo (em anexo). Houve necessidade de substituir alguns vocábulos do modelo, o que foi feito sem maiores problemas, após autorização de Tamayo.

3.3. INSTRUMENTO DE PESQUISA

O Inventário de Valores foi preenchido pelos diretores das escolas e, na ausência dos mesmos, pelos vice-diretores (vide em anexo o inventário). Neste

questionário os diretores ou vice –diretores deveriam perguntar a si próprios: - Que valores são importante *para mim*, como princípios orientadores em *minha vida*, e que valores são *menos importantes*?

Os valores que compõem o Inventário de Valores são comuns a diferentes culturas. Para cada valor é apresentado uma explicação a respeito do mesmo, com o objetivo de esclarecer, para facilitar a escolha, de forma que a mesma fosse feita com boa margem de segurança.

3.4 RESULTADO ESTATÍSTICO DA PESQUISA

Resultado da Estatística dos dados coletados do Inventário de Valores com 32 itens sobre a pergunta feita para os Diretores de Escolas Estaduais e Municipais: “QUE VALORES SÃO IMPORTANTES PARA MIM, COMO PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA MINHA VIDA”.

Os graus de importância respondidos tiveram uma escala de – 1 a 7.

Foram entrevistados 61 Diretores de Escolas. Desses, 44 eram de escolas Estaduais em 36 cidades subordinadas a 5 Superintendências de Ensino e 17 de Escolas Municipais em 13 cidades subordinadas a 5 Superintendências de Ensino. O número total de cidades foi de 44, enquanto que as Superintendências foram em 6 unidades. O número de alunos das Escolas Municipais, cujos diretores foram avaliados é de 11.681, e das Escolas Estaduais 36.429, totalizando 48110 alunos.

Os 32 itens foram agrupados da seguinte forma:

Tipo Motivacional	Itens
Poder	03 , 13 , 18 , 29
Realização	06 , 11 , 15 , 25
Hedonismo	02 , 04 , 16
Estimulação	10 , 27 , 28
Autodeterminação	05 , 17 , 23
Universalismo	01 , 19 , 26 , 31 , 32
Benevolência	07 , 21 , 30

Tradição	09 , 20
Conformidade	12 , 22
Segurança	08 , 14 , 24

As tabelas abaixo mostram, para cada item do tipo motivacional, a média das respostas dos 44 Diretores das escolas estaduais; para cada tipo motivacional, a média e o desvio padrão.

Tipo Motivacional - Escolas Estaduais - Valores para mim

<i>Item Poder</i>	<i>Item Realização</i>	<i>Item Hedonismo</i>	<i>Item Estimulação</i>	<i>Item Autodeterminação</i>					
3	0,75	6	6,09	2	6,27	10	2,95	5	5,64
13	2,39	11	5,75	4	5,98	27	3,77	17	5,05
18	3,91	15	5,64	16	5,52	28	5,59	23	5,00
29	2,77	25	4,39						
Média	2,46	5,47	5,92	4,10	5,23				
D.P.	1,31	0,74	0,38	1,35	0,36				

<i>Item Universalismo</i>	<i>Item Benevolência</i>	<i>Item Tradição</i>	<i>Item Conformidade</i>	<i>Item Segurança</i>					
1	5,68	7	3,04	9	4,20	12	3,57	8	3,89
19	4,65	21	3,16	20	4,43	22	2,56	14	4,17
26	5,27	30	2,84					24	4,02
31	4,25								
32	5,45								
Média	5,06	3,01	4,32	3,07	4,03				
D.P.	0,59	0,16	0,16	0,71	0,14				

As tabelas abaixo mostram, para cada item do tipo motivacional, a média das respostas dos 17 Diretores das escolas municipais; para cada tipo motivacional, a média e o desvio padrão.

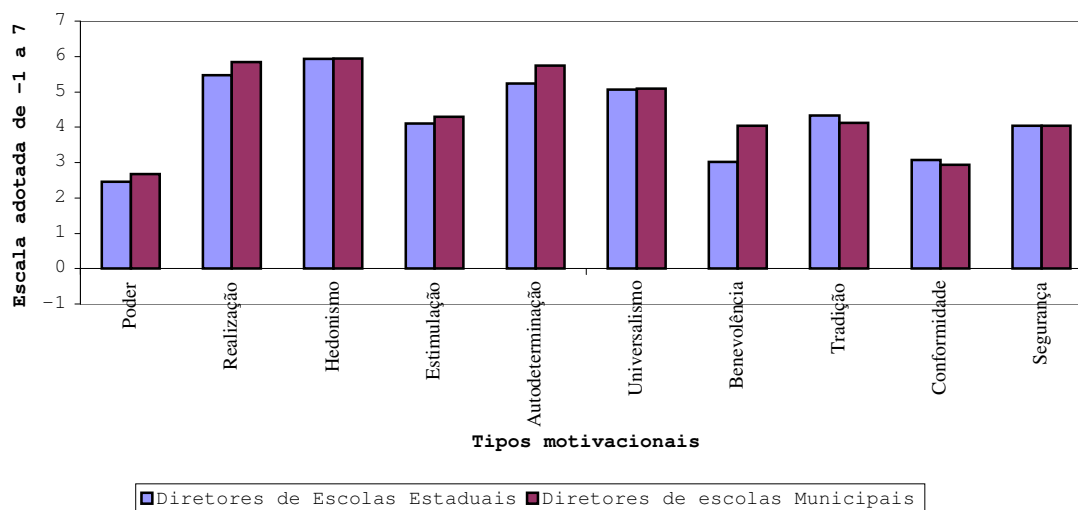
Tipo Motivacional - Escolas Municipais - Valores para mim

Item	Poder	Item	Realização	Item	Hedonismo	Item	Estimulação	Item	Autodeterminação
3	0,65	6	6,12	2	6,24	10	3,47	5	5,82
13	2,94	11	5,59	4	5,76	27	3,94	17	5,76
18	4,24	15	5,94	16	5,82	28	5,47	23	5,65
29	2,88	25	5,71						
Média	2,68		5,84		5,94		4,29		5,74
D.P.	1,49		0,24		0,26		1,05		0,09

Item	Universalismo	Item	Benevolência	Item	Tradição	Item	Conformidade	Item	Segurança
1	5,24	7	3,71	9	3,84	12	2,53	8	3,82
19	4,68	21	4,05	20	4,41	22	3,35	14	3,82
26	5,41	30	4,35					24	4,47
31	4,88								
32	5,24								
Média	5,09		4,04		4,13		2,94		4,04
D.P.	0,30		0,32		0,40		0,58		0,38

O gráfico seguinte mostra um comparativo das médias das respostas aos tipos motivacionais, na escala de -1 a 7 dos Diretores das Escolas Estaduais e Municipais.

Média para cada tipo motivacional para os diretores das Escolas Estaduais e Municipais



Para realizar a análise dos resultados faz-se necessário recapitular que para Tamayo os valores “constituem um projeto de vida e um esforço para atingir metas de tipo individual ou coletivo.” (TAMAYO,1993:331)

Na pesquisa realizada fica constatada a predominância de valores individuais, tanto para os diretores das Escolas Estaduais quanto para os diretores das Escolas Municipais. É importante registrar que Schwartz afirma que o “conteúdo fundamental que diferencia os valores entre si é o tipo de meta motivacional que expressam”, ou seja, quando aparecem valores que atendem metas individuais significa que o indivíduo tomará decisões visando apenas realizar seus desejos, independentemente das conseqüências que tais decisões tenham. Sendo os valores, princípios orientadores da vida da pessoa, os mesmos implicam em preferências, implicam em diferenciar entre o que é ou não importante para si próprio/para a organização e o que é secundário. Percebe-se então a estreita relação com o comportamento, que não acontece num espaço vazio; pelo contrário, manifesta-se num contexto repleto de valores, certezas, dúvidas, desejos e intercâmbios por vezes conscientes, mas muitas vezes inconsciente. (TAMAYO, 2001:169)

Considerando que os diretores exercem função de administradores de bens coletivos, é de se admirar que os valores eleitos como principais sejam os que atendam às metas individuais. O conflito que pode resultar do choque natural entre os valores individuais e os valores coletivos é um fator dificultador das relações interpessoais e portanto da construção de organizações escolares que sejam organizações que aprendem.

O tipo motivacional Poder, apesar de aparecer com um percentual mais baixo que os demais, merece destaque porque outros tipos motivacionais que foram priorizados, como Auto-realização, Estimulação e Hedonismo, servem para manter e ou conquistar respeito, uma determinada posição ou até para manter a posição já alcançada. É interessante lembrar os dez *não ditos* da profissão do professor, enunciados por Perrenoud, quando este se refere ao poder vergonhoso e afirma que “globalmente o poder não é bem visto no mundo do ensino” (PERRENOUD, 2001: 79-80), mas está presente inclusive com o aval e até mesmo o estímulo da sociedade. É um poder exercido através da pressão que se faz sentir pela força da avaliação ameaçadora, pela força da exclusão sutil de determinados alunos, pela força da falta da crença na capacidade de aprender de outros e, assim sucessivamente, usa-se e abusa-se do poder, sem escrúpulos e, na grande maioria das vezes, sem se ter consciência de seu uso e muito menos de suas conseqüências

Valores como Poder, Auto-determinação, Auto-realização e Hedonismo estão extremamente interligados pois são forças que fazem com que a dinâmica imposta seja a de reforçar o modelo administrativo vigente, em que predomina a competição e a busca da manutenção do status quo.

Ao término da análise do resultado dessa pesquisa, destaca-se o fato de valores como Conformidade, Benevolência, Segurança, Tradição e Universalismo terem aparecido como tipos motivacionais de pouca importância. Pode-se notar que dos dez tipos motivacionais, os que servem ao atendimento de metas coletivas ou mistas, não foram priorizados.

Para Salvador os valores são os direcionadores do projeto educacional e sendo assim são reflexos do tipo de pessoa que a sociedade deseja formar. Percebe-se então que existe um grande abismo entre os valores pessoais daqueles que são os responsáveis diretos pelo encaminhamento e desenvolvimento de tais

projetos em relação ao que a sociedade global, na era da interdependência, almeja e espera da educação.

As tabelas abaixo mostram, para cada tipo motivacional, as médias de cada item para os diretores de escolas Estaduais e Municipais, bem como a diferença entre as respostas por eles fornecidas, a média e o desvio padrão. Abaixo, os valores conseguidos com os testes T e de Student (t) verificando se existe diferença ou não entre as respostas para um nível de significância de 5%.

Tipo Motivacional - Poder		
Item	Estadual	Municipal
3	0,75	0,65
13	2,39	2,94
18	3,91	4,24
29	2,77	2,88
Média	2,46	2,68
D.Pad.	1,31	1,49

T = 0,451, t = 2,447. Como $T < t$, não há diferença significativa entre as duas respostas.

De maneira geral, Tamayo agrupa alguns valores que compõem o tipo motivacional Poder tais como: poder social, autoridade, riqueza, preservação da imagem, reconhecimento social e a vaidade.

Ao analisar o tipo motivacional Poder, fica evidente que não há diferença significativa entre os diretores de Escola Estadual e os diretores de Escola Municipal. Apesar disso, é interessante observar que a pouca diferença observada reside no fato de a administração das Escolas Estaduais estar muito distante dos centros decisórios. A administração das Escolas Estaduais depende, em grande parte, de diretrizes gerais oriundas da Superintendência de Ensino que, por sua vez, depende da Secretaria de Educação que também se submete a outras instâncias superiores e assim sucessivamente. A distância existente entre a unidade escolar, que fará acontecer, que implementará ações no sentido de executar tais determinações, é grande e não facilita a participação dos administradores, apesar da democratização e da participação da comunidade. Os diretores das organizações

escolares precisam se submeter e lidar com uma estrutura ainda muito rígida e hierarquicamente falando, bem estabelecida. Paralelamente, o executar tais determinações depende em muito do entendimento, do valor atribuído à mesma e da percepção de quem o fará. Se tais determinações não forem consideradas como prioritárias ou se forem de encontro aos valores pessoais do diretor de uma unidade escolar, é provável que tais determinações não sejam cumpridas ou entrem em compasso de espera... Tamayo e Schwartz (1993, : 344) incluíram como um valor brasileiro o ser esperto ou seja, dar um jeitinho, ganhar a qualquer custo, e na situação comentada anteriormente o que pode ocorrer é exatamente isso - deixar as coisas acontecerem para ver no que vai dar. O administrador não se empenha e as coisas não acontecem.

Por sua vez, os diretores de Escolas Municipais, são mais reconhecidos e valorizados pela comunidade onde a organização escolar está inserida.

O centro decisório do sistema escolar municipal é mais próximo e possibilita - exige até – uma participação ativa dos diretores das escolas municipais. A própria comunidade tem mais participação, na medida em que se faz representar nos colegiados e pela inserção de seus membros em atividades voluntárias dentro da escola. Essa participação funciona, de certa forma, como pressão, forçando a busca da melhoria e o aprimoramento do trabalho em equipe. Os diretores das Escolas Municipais, por estarem mais próximos e por participarem mais das decisões, estão, por sua vez, mais envolvidos e comprometidos com o desenvolvimento da comunidade. A estrutura administrativa com a qual os diretores das escolas municipais lidam é mais flexível apesar de também ser hierarquicamente organizada. A flexibilidade da administração municipal é refletida na comunidade escolar onde a escola está inserida e é imediatamente reconhecida pela mesma ou seja, o poder é legitimado, reforçado e aplaudido por essa comunidade. O contrário também é verdadeiro, na medida em que a comunidade pode denunciar e mudar a direção dos serviços escolares e educacionais oferecidos pelo sistema.

Tipo Motivacional – Auto-Realização

Item	Estadual	Municipal
6	6,09	6,12
11	5,75	5,59
15	5,64	5,94

25	4,39	5,71
Média	5,47	5,84
D. Pad.	0,74	0,24

T = 1,910, t = 2,447. Como $T < t$, não há diferença significativa entre as duas respostas.

O tipo motivacional Auto-realização está diretamente ligado à busca do poder e onde o poder é maior, maior é a realização.

Para o valor Auto-realização, que serve a interesses individuais, foram agrupados valores como: bem sucedido, capaz, ambicioso, influente, inteligente e esperto. (TAMAYO, 1993: 342). A meta desse tipo motivacional “é o sucesso pessoal obtido através de uma demonstração de competência que, geralmente, leva ao reconhecimento social.”(TAMAYO, 1994: 272)

O tipo motivacional Auto-realização se encaixa perfeitamente nos preceitos da formação do cidadão, tendo em vista que todos têm o direito de construir expectativas e realizar sonhos; porém, quando o comportamento na busca da auto-realização implica em desconsiderar a existência do outro, a convivência humana se deteriora e transforma o entorno num campo de batalha, onde o *vale tudo para ser feliz* é o que impera e dita as normas. A UNESCO, quando define a educação ao longo de toda a vida, como sendo o “modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une”. (DELORS, 1998: 15) aponta para a necessidade de reflexão quanto ao ser cidadão íntegro e integrante de uma comunidade global.

Tal tipo motivacional integra a pessoa humana, como todos os outros, mas é preocupante que os diretores de escolas estaduais e municipais tenham priorizado os mesmos, pois a cada valor corresponde um tipo de meta motivacional individual ou coletiva e, no caso, os diretores só selecionaram metas individuais. Fica difícil implantar projetos coletivos se valores coletivos não são priorizados e aqui pode estar a justificativa para tantos comportamentos incoerentes e tantas ações infrutíferas.

É importante lembrar que Salvador afirma que os valores são representações construídas, socialmente, ao longo da vida, mas manifestam-se individualmente e que os mesmos “ orientam o processo educativo, marcam a

direção em que é preciso progredir.” Constatado isso, pode-se afirmar que outro motivo pelo qual as reformas educacionais propostas muitas vezes não são eficazes é porque não existe desejo dos dirigentes escolares de que realmente aconteçam mudanças, pois as mesmas afetariam seu projeto pessoal de vida.

Tipo Motivacional - Hedonismo

Item	Estadual	Municipal
2	6,27	6,24
4	5,98	5,76
16	5,52	5,82
Média	5,92	5,94
D. Pad.	0,38	0,26

T = 0,109, t = 2,776. Como $T < t$, não há diferença significativa entre as duas respostas.

Faz-se necessário registrar que Poder, Auto-realização, Hedonismo e Estimulação são tipos motivacionais que atendem a metas individuais, ocupam áreas contíguas e estão situados na dimensão autopromoção onde, segundo Tamayo, estão ordenados “os valores com base na motivação da pessoa para promover os seus próprios interesses mesmo às custas dos outros...” (TAMAYO, 1993: 334).

O fato de o tipo motivacional Hedonismo aparecer no mesmo patamar de importância para diretores de Escola Estadual e de Escola Municipal chama a atenção se atentarmos para o cargo ocupado pelos entrevistados, mas considerando que os mesmos estão inseridos em uma comunidade e que por ela foram formados...e formam... tem-se aqui, neste dado, um dos motivos que impedem a eficácia de toda e qualquer reforma proposta, pois o hedonista não consegue abrir seu olhar e ampliar sua escuta para reavaliar e reformular estratégias, valorizando a aprendizagem em equipe e a criação de visões compartilhadas.

Ao reagrupar de maneira geral os valores que compõem o tipo motivacional Hedonismo Tamayo agregou ao mesmo o prazer e o gozar a vida. Uma pessoa hedonista é também uma pessoa estimulada na busca de mudanças

que a farão estar sempre na frente, sendo sempre melhor (ser melhor que os demais, não para contribuir, mas para manter uma posição, eis o que motiva) que os colegas. Este comportamento, em termos de relacionamento interpessoal, é um complicador para que os projetos sejam implantados e implementados, pois, para que tal ocorra, é necessário muita criatividade, muito respeito ao outro, muita confiança recíproca. Pessoas que têm valores predominantes como o hedonismo, não conseguem sequer enxergar os outros, muito menos estimular nos demais atitudes desse tipo. Essas mesmas pessoas, participam de eventos como seminários, cursos com o único objetivo de ampliar o número de diplomas, mas são incapazes de aproveitar para se modificarem porque não conseguem perceber que nem sempre são suas as melhores idéias. São pessoas que precisam desenvolver e praticar muito a disciplina do modelo mental e do domínio pessoal.

Tipo Motivacional - Estimulação

Item	Estadual	Municipal
10	2,95	3,47
27	3,77	3,94
28	5,59	5,47
Média	4,10	4,29
D.Pad.	1,35	1,05

T = 0,034, t = 2,776. Como $T < t$, não há diferença significativa entre as respostas.

Para o valor Estimulação, Tamayo agregou audácia, uma vida variada e excitante. Pode-se observar que o tipo motivacional Estimulação está em consonância com o tipo motivacional Hedonismo e Poder, considerando que os mesmos visam a perpetuação ou conquista do status quo. A relação existente entre o tipo motivacional Poder, o tipo motivacional Hedonismo e o tipo motivacional Estimulação é retroalimentar, gerando um ciclo vicioso extasiante para a pessoa com essas prioridades axiológicas. Diretores escolares com tais preferências, tendem a ser autoritários, diretivos e rígidos, não conseguindo portanto trabalhar em equipe e nem compartilhar visões. São administradores que precisam praticar a disciplina do pensamento sistêmico para se incluírem e assim permitir a inclusão de outros em seus esquemas de ação, sejam eles emocionais ou práticos, a fim de

criar e manter uma organização aprendente, capaz de estimular a individualidade sem perder de vista a riqueza da coletividade.

Tipo Motivacional - Autodeterminação

Item	Estadual	Municipal
5	5,64	5,82
17	5,05	5,76
23	5,00	5,65
Média	5,23	5,74
D.Pad.	0,36	0,09

T = 4,205, t = 2,776. Como $T > t$, há uma diferença significativa entre as respostas.

Curiosidade, criatividade, liberdade para escolher suas próprias metas, independência de pensamento/ação e cultivo do auto-respeito são os valores que Tamayo elencou como componentes do tipo motivacional Autodeterminação. Esse tipo motivacional coincide com o que a educação para a formação do cidadão prioriza. Ocorre que quando a Autodeterminação serve para alimentar o comportamento egoísta e egocêntrico, a pessoa transforma seu agir no exercício do que, na cultura brasileira, se convencionou chamar de *Lei de Gerson* – o que importa é vencer, independente do custo. Esse tipo de comportamento não contribui em nada para a formação do cidadão na era da interdependência, pois essa nova era exige comportamento mais cooperativo do que competitivo, mais inclusivo do que excludente, mais facilitador do que dificultador da realização plena do sujeito semelhante a si próprio. Quando o tipo motivacional Autodeterminação é trabalhado visando a formação do cidadão, são desenvolvidos valores que propiciam a prática da disciplina do domínio pessoal, do modelo mental, da criação de visões compartilhadas, do trabalho/aprendizagem em equipe e, principalmente, o desenvolvimento do pensamento sistêmico que possibilitará a certeza da transcendência e a alegria do encontro com sua própria humanidade.

É importante ressaltar que a diferença apontada pela pesquisa, entre os diretores de escolas estaduais e os diretores de escolas municipais, se deve, provavelmente, à proximidade que os diretores de escolas municipais têm em

relação ao centro decisório e a forma como se dá a escolha de quem ocupará o cargo de administrador daquela organização escolar.

Tipo Motivacional – Universalismo

Item	Estadual	Municipal
1	5,68	5,24
19	4,65	4,68
26	5,27	5,41
31	4,25	4,88
32	5,45	5,24
Média	5,06	5,09
D.Pad.	0,59	0,30

T = 0,226, t = 2,306. Como $T < t$, não há diferença significativa entre as respostas.

O fato de aparecer o tipo motivacional Universalismo, que atende a interesses coletivos, como um dos valores prioritários entre os diretores nos remete à necessidade que o ser humano possui de se sentir conectado, atado a projetos muito maiores do que sua própria vida. Praticar a disciplina do pensamento sistêmico proposta por Senge é um maneira adequada de desenvolver o sentimento de ser o ator da história, um ser que é capaz de discernir e fazer seu caminho e não um sujeito passivo, predeterminado.

Os valores agrupados por Tamayo, que compõem o tipo motivacional Universalismo são: protetor do ambiente, união com a natureza, um mundo de beleza, abertura ao outro, justiça social, sabedoria, um mundo em paz, igualdade, harmonia interior, sonhador. Pode-se afirmar que os valores que pertencem a este tipo motivacional atendem a metas do tipo coletivo e estão de acordo com o que a Comissão Sobre Governança Global (CGG) estabeleceu como valores essenciais para humanidade – respeito a vida, direito a liberdade, justiça e equidade, respeito mútuo, solidariedade e integridade, assim como estão em consonância com os valores apregoados pela UNESCO quando a mesma defende que a educação para todos é a chave capaz de abrir as portas do conhecimento para todos os homens, é a condição necessária para que a pessoa tenha domínio pleno do seu processo de desenvolvimento, que seja capaz de discernir, tomar decisões acertadas sobre sua

própria vida, enfim, que tenha consciência de suas aptidões e capacidades para poder assumir o papel social que lhe cabe, como cidadão. São valores universais que em toda cultura se encontram presentes e que neste século estão sendo reavivados frente a globalização e a interdependência.

Tipo Motivacional – Benevolência

Item	Estadual	Municipal
7	3,04	3,71
21	3,16	4,05
30	2,84	4,35
Média	3,01	4,04
D.Pad.	0,16	0,32

T = 8,559, t = 2,776. Como $T > t$, existe uma diferença significativa entre as respostas.

Os valores que compõem a tipo motivacional Benevolência são: disponibilidade, honestidade, lealdade, responsabilidade, amizade, maturidade e trabalhador. Analisando o conjunto de valores que integram o tipo motivacional Benevolência, pode-se perceber que são valores que enobrecem a espécie humana pois demonstram coerência entre o ser e o fazer que, com certeza, implicam na consciência de que os princípios básicos da interdependência, ou seja, igualdade, liberdade e justiça, são direitos de todos e estes são construídos e preservados na medida em que os vivenciamos.

Chama a atenção o fato de tal tipo motivacional não ter sido priorizado pelos diretores de Escolas Estaduais e nem de Escolas Municipais, uma vez que sua meta é o interesse e a preocupação com os outros iguais. É difícil entender porque os administradores de organizações educacionais, que têm como objetivo primeiro a formação do cidadão capaz de assumir o papel que lhe está reservado na sociedade e, inclusive, esperam sua intervenção na realidade com vistas a transformá-la em uma sociedade melhor, não tenham priorizado esse tipo motivacional.

Tipo Motivacional – Tradição

Item	Estadual	Municipal
9	4,20	3,84
20	4,43	4,41
Média	4,32	4,13
D.Pad.	0,16	0,40

T = 0,874, t = 4,303. Como $T < t$, não existe uma diferença significativa entre as respostas.

Para Tamayo, tradição “é a aceitação e o comprometimento com os costumes e as idéias presentes na cultura tradicional da sociedade...” (TAMAYO, 1993, p. 340). Os valores agrupados nesse tipo motivacional são : ciente dos meus limites, devoto, humilde, respeito pela tradição, moderado e desprendido.

O tipo motivacional Tradição, está situado na dimensão conservação, que postula atitudes de obediência e de manutenção das coisas como já estão postas.

É interessante notar que a tensão entre a tradição e a modernidade é apontada, pela UNESCO, como um dos grandes desafios que a humanidade terá que enfrentar na busca da “vivência concreta da democracia” (Delors, 1998:14). Tal desafio implica em “adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico.” Implica em descobrir como manter suas raízes e paralelamente estar acompanhando e contribuindo na e para a formação da verdadeira comunidade global. A sabedoria consiste em conciliar solidariedade, cooperação e competição de maneira a estimular o avanço científico como um grande aliado do desenvolvimento da vida humana em toda sua plenitude e beleza.

Tipo Motivacional – Conformidade

Item	Estadual	Municipal
12	3,57	2,53
22	2,56	3,3
Média	3,07	2,94
D.Pad.	0,71	0,58

T = 0,272, t = 4,303. Como $T < t$, não há diferença significativa entre as respostas.

Tamayo, agrupou valores para Conformidade como ser obediente, respeitoso com os pais, autodisciplinado, ter autocontrole e ser polido.

O tipo motivacional Conformidade atende a interesses coletivos e por esse motivo, é surpreendente o fato de não ter sido priorizado pelos diretores de Escola Estadual e de Escola Municipal.

Segundo Tamayo “os valores do tipo motivacional Conformidade implicam na subordinação a pessoas com as quais o indivíduo tem interação freqüente, tais como pais, professores, chefes” (TAMAYO, 1993: 340) o que não significa ser uma pessoa sem iniciativa própria mas, uma pessoa que se reconhece participante de uma comunidade onde todos se constituem através de interações contínuas e constantes. Os valores que compõem o tipo motivacional Conformidade conduzem ao aprimoramento do relacionamento interpessoal o que, diferentemente do tipo motivacional Hedonismo, facilita e propicia o aperfeiçoamento coletivo, acarretando transformações na dinâmica relacional intra e inter pessoal.

Esse tipo motivacional está em consonância com o que se deseja na era da interdependência - que a educação seja um meio de formar cidadãos capazes de se desenvolver, exercitando o autorespeito, a autodisciplina e o autocontrole, na expectativa de promover o crescimento individual e coletivo, assim como a integração social.

Tipo Motivacional – Segurança

Item	Estadual	Municipal
8	3,89	3,82
14	4,17	3,82
24	4,02	4,47
Média	4,03	4,04
D.Pad.	0,14	0,38

T = 0,084, t = 2,776. Como $T < t$, não há diferença significativa entre as respostas.

Para o valor Segurança, Tamayo agrupou valores tais como ser limpo, ser saudável, cultivar o senso de pertença, a reciprocidade de favores, prezar a ordem social, a segurança nacional e familiar. Esse tipo motivacional expressa interesses

tanto coletivos quanto individuais e a meta desses valores é “a integridade pessoal e de pessoas e grupos de identificação, assim como a estabilidade da sociedade e de si mesmo.” (TAMAYO, 1993: 332).

É interessante observar que o senso de pertença já foi assinalado no tipo motivacional Universalismo e que tal sentimento é o que possibilita a conscientização da participação individual no desenvolvimento da responsabilidade social, sob o ponto de vista da disciplina do pensamento sistêmico - integração harmoniosa do eu-mundo-você.

Sabe-se que estamos vivendo na era da interdependência e num mundo globalizado, então o tipo motivacional Segurança representa o que deveria ser mais trabalhado e desenvolvido entre os educadores e na educação ou seja, a preservação da própria humanidade passa pelo exercício dos valores que compõem esse tipo motivacional.

4 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

4.1. CONCLUSÃO

Vivemos uma nova era, em um contexto bastante conturbado e repleto de desafios, causados pela velocidade das mudanças da vida humana em geral mas, principalmente nas dimensões político, econômico e cultural. Tais mudanças acarretam, obviamente, mudanças nos valores socialmente aceitos e que deverão ser as “estrelas guias” na renovação individual e coletiva como meio de desenvolvimento sustentável com vistas a sobrevivência da humanidade. Nesse contexto surge um novo modelo de desenvolvimento que tem como fundamento central o conhecimento e a educação. O papel da educação nesse cenário passa a ser mais valorizado e simultaneamente mais exigido, assumindo maior importância nos programas de desenvolvimento humano. As cobranças e exigências em relação ao trabalho educacional acontecem em função da capacidade que o sistema educacional tem de gerar e expandir as competências necessárias na formação do cidadão do mundo, um ser humano consciente do papel social que lhe cabe, consciente também de que a sua felicidade está em suas mãos assim como a responsabilidade por sua atuação no mundo como transformador do mesmo. Consciente de estar no mundo como um ser pensante capaz de avaliar, de usar sua liberdade em prol da construção de um mundo mais justo e fraterno. Enfim, capaz de fazer escolhas.

Para que a educação alcance a eficácia exigida na formação dos novos cidadãos atendendo a demanda da sociedade global, necessário será, parafraseando Machado, estabelecer uma “tábua” de valores essenciais que deverão ser desenvolvidos, perseguidos mesmo por todos os envolvidos na organização, implementação e implantação de projetos e ações educacionais, ou seja todos os que direta ou indiretamente lidam com o desenvolvimento educacional – aqui temos uma tarefa hercúlea pois, como seres sociais que se formam na relação entre si, pode-se considerar que todo ser humano é um formador. Num recorte dessa tarefa, tratamos aqui, mais especificamente do profissional da educação que além de se trabalhar, em sua auto-formação trabalha se

desenvolvendo no inter relacionamento com pessoas que também estão se formando, que também têm sonhos, desejos, lutas, crenças, projetos de vida o que faz aumentar a responsabilidade desses profissionais e incentivá-los na busca da articulação das aspirações individuais com os interesses coletivos.

Nesta pesquisa contatou-se que um nó que precisa ser desatado é em relação aos administradores das organizações escolares e os valores que foram considerados como principais para serem desenvolvidos. A maioria dos valores servem para suprir desejos individuais que almejam a manutenção do poder bem nos moldes tradicionais. Tal modelo de gestão é incompatível com a era da interdependência pois esta agrega valores como criatividade, disponibilidade para o próximo, aprendizagem em equipe, respeito mútuo, discernimento, cultivo de um espírito coletivo, integridade, coerência, e outros. Tais valores são vistos como ameaçadores, para quem tem o poder – administrar uma organização escolar – pois propicia a reflexão pessoal, a percepção de que outros podem ter idéias melhores, exige o reconhecimento dos bons frutos do trabalho em equipe e principalmente permite reconhecer-se como um ser humano passível de falhas, cheio de limitações e sentimentos dúbios nem sempre bons...

Mudar de atitude envolve sentimentos, pensamentos e estabelecimento de metas, que poderão ser modificadas ao longo da caminhada em busca do aperfeiçoamento e da própria felicidade. Mudar de atitude envolve incluir o outro ou os outros como co-responsáveis da construção de seu mundo individual e do mundo coletivo ao qual você pertence; enfim, mudar de atitude para atender as necessidades da sociedade global implica em “amar o próximo como a si mesmo”.

É interessante frizar o que Salvador e Tamayo defendem como sendo a função dos valores – determinam o que, como e quando fazer. Para ambos são os valores que comandam nossos comportamentos, são os valores que formam nossa maneira de sentir, pensar e agir.

4.2. RECOMENDAÇÕES

Tendo em vista que o resultado da pesquisa aponta a predominância de valores individuais entre os administradores das organizações escolares, é recomendável que sejam criadas dinâmicas funcionais, objetivando contribuir para a melhoria da educação.

Estas dinâmicas aplicadas ao longo da formação do profissional da educação, no caso os dirigentes escolares, desde sua formação inicial e durante sua formação em serviço, criam e oferecem oportunidades de aprofundamento em seu ser, em seu íntimo, assim como, criam espaços onde esses profissionais possam tomar consciência de suas angústias, medos, inseguranças e estabelecem momentos que permitem o resgate ou a formação de sonhos que servirão como molas propulsoras na criação de estratégias que conduzam cada um a ser melhor como pessoa e em sua tarefa profissional.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001

BERTRAND, L. A . (Org.) Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa. Campinas, SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999.

BERGAMINI, C. W. Motivação. São Paulo: Atlas, 1990.

CAMARGO, M. Fundamentos de ética geral e profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAMERON, K. S. ; QUINN, R. E. Diagnosing changing organizational cultura: based on the competing values framework. 1996

CARRERAS, L. et al. Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas. Madrid: Narcea, S. A . de Ediciones, 1997.

CARVALHO, E. do Ciclo de vida das organizações: peopleware, liderança transformadora e desenvolvimento de equipes de alto desempenho. Rio de Janeiro: FGV, 2001

CHANLAT, G. F. (Coord.) O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1996.

COLL, C., PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A . (Orgs.) Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, G. V. Cultura e valores organizacionais: caracterização dos valores organizacionais significativos para a Universidade do Amazonas. Florianópolis: Insular, 1999

CAMARGO, M. Fundamentos de ética geral e profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COMISSÃO SOBRE GOVERNANÇA GLOBAL: Nossa comunidade global. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

COVEY, S. R. Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes. São Paulo: Editora Best Seller, 2000

DEJOURS, C. O fator humano. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999

DELORS, J. (org.) Educação : um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez. 1998

DEMO, P. Educar pela pesquisa. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996.

DRUCKER, P. Desafios gerenciais para o século XXI. São Paulo: Pioneira, 1999

ELIAS, M. D. C. Pedagogia Freinet: teoria e prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996

_____ Célestin Freinet. uma pedagogia da atividade e cooperação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

FAGALI, Eloisa Q.(org) Múltiplas faces do aprender – transcendendo o pensamento moderno. São Paulo: Frôntis Editorial. 2000

FAGUNDES, Márcia B. Aprendendo valores éticos. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERRER, J. G. Valores humanos: principales concepciones teóricas. Valencia: Nau Llibres, 1988.

FERRETI, Celso J. et al. Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996

FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A GESTÃO EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA. Brasília: UNESCO, 2000 (Cadernos UNESCO. Série Educação; nº 4)

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

FULLAN, M.; HARGREAVES, A . A escola como uma organização aprendente. Porto Alegre: Artmed, 2000

GRAMIGNA, M. R. Modelo de competências e gestão de talentos. São Paulo: Makron Books, 2002

GUENTHER, Z. C.; COMBS, A. W. Educação de pessoas. Belo Horizonte: UCMG/FUMARC, 1980

HESELBEIN, F.; GOLDESMITH, M. ; BECKHARD, R. A organização do futuro: como preparar hoje as empresas de amanhã. São Paulo: Futura, 1997

_____ O líder do futuro: visões estratégicas e práticas para uma nova era. São Paulo: Futura, 1996.

INOUE, Ana Amélia; MIGLIORI, Regina de F.; D'AMBROSIO. Temas transversais e educação em valores humanos. São Paulo: Petrópolis, 1999.

KANAANE, R, Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI. São Paulo: Atlas, 1999.

KOTLER, J. Afinal, o que fazem os líderes: a nova face do poder e da estratégia. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

KUCZMARSKI, S. S. Liderança baseada em valores. São Paulo: Educator, 1999.

LAMA, D. Uma ética para o novo milênio. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LEONARD – BARTON, D. Nascentes do saber: criando e sustentando as fontes de inovação. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LIMA, L. C. A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIA, R. & PEREIRA, B. O sistema ético-filosófico dos valores de Max Scheler. Porto Alegre: EST Edições, 2000.

MAKIGUTTI, T. Educação para uma vida criativa. Rio de Janeiro: Record, 1994.

MCGREGOR, D. O lado humano da empresa. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Em Aberto: Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ano XIII, nº 59, Jul/Set.. 1993.

_____ A Educação no Mundo Pós – Guerra Fria. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ano XIV, nº 64, out/dez. 1994.

_____ Educação, Trabalho e Desenvolvimento. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ano XV, nº 65, jan/mar. 1995.

MORAIS, M. F. _O papel da escola na formação da cidadania. In: ELIAS, M. D. C (org.) Pedagogia Freinet – teoria e prática. São Paulo: Papyrus, 1996.

MORENO ...[et al.] Conhecimento e mudança: os modelos organizadores do conhecimento. São Paulo: Moderna; Campinas, SP : Editora da Universidade de Campinas, 1999.

MOTTA, P. R. Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MULLER, M. Aprender para ser. Buenos Aires: Editorial Bonum, 1994.

NASH, L. L. Ética nas empresas: boas intenções à parte. São Paulo: Makron Books, 2000.

NICOLUESCU, B.[et al]. Educação e transdisciplinaridade Brasília: UNESCO, 2000.

NIQUINI, D. P. O grupo cooperativo: uma metodologia de ensino. Brasília: Universa, 1999.

_____ A transposição didática e o contrato didático: para o professor – metodologia de ensino; para o aluno – a construção do conhecimento. Brasília: Petry, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, vol 1 e vol. 8.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____ Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____ Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre, Artmed, 2001.

_____ As competências para ensinar no século XXI : a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POZO, J. I. Aprendizes e mestres: nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Editora Ática. 1998.

_____...[et al.] Democracia e participação escolar: proposta de atividades São Paulo: Moderna, 2000.

_____ Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A . I. - Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, C. C. [et al] Psicologia do ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHERMERHORN, Jr. J. R., HUNT, J. G. & OSBORN, R. N. Fundamentos de comportamento organizacional. Porto Alegre: Bookman, 1999.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar. Petrópolis: Vozes, 1996

SENGE, P. M. A Quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller. 1999.

SILVA, S. A. I. Valores em educação. O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: RJ – Ed Vozes, 2000.

SOARES, F. & CORRÊA, V. Serviços cinco estrelas: uma introdução à qualidade nos serviços. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

SROUR, R. H. Ética empresarial – posturas responsáveis nos negócios, na política e nas relações pessoais. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.

TAMAYO, A . & SCHWARTZ, S. H. In: PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA: Estrutura Motivacional dos Valores Humanos, Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 1993, vol. 9, nº 2, maio/agosto.

TAMAYO, A . In: PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA: Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 1994, vol. 10, nº 2, mai/agosto.

_____ Valores e clima organizacional, In PAZ, M. G. & TAMAYO, A . Escola, saúde e trabalho; estudos psicológicos. Brasília: Universidade de Brasília, (s.d.).

TAMAYO, A . & GONDIM, M. G. C. Escala de valores organizacionais In: Revista de Administração – RAUSP, 1996, vol 31, nº 2– abril/junho.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo. São Paulo: Ed. Ática, 1998

VASCONCELLOS, V. M. R. & VALSINER, J. Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VÁZQUEZ, A. S. ÉTICA. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

WERTHEIN, J. Educação, trabalho e desenvolvimento: novos tempos novas perspectivas. Brasília: UNESCO, 1999 (Cadernos da UNESCO Brasil. Série educação; nº 3.).

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

APÊNDICE

APÊNDICE A : INVENTÁRIO DE VALORES

INSTRUÇÕES

- **INVENTÁRIO DE VALORES**

Este inventário deve ser preenchido pelo diretor da escola e, na ausência do mesmo, pelo vice-diretor.

- A escola que você administra é: Municipal () Estadual ()
- Qual é a cidade onde está situada a escola que você administra?
- Quantos alunos são atendidos nesta unidade escolar?

Neste questionário você deve perguntar a si próprio: “Que valores são importantes PARA MIM, como princípios orientadores em MINHA VIDA, e que valores são *menos importantes*?”

Nas páginas seguintes existem duas listas de valores. Esses valores vêm de diferentes culturas. Entre os parênteses que se seguem a cada valor, encontra-se uma explicação que pode ajudá-lo(a) a compreender seu significado.

Sua tarefa é avaliar quão importante cada valor é para você como um princípio orientador em sua vida. Use a escala de avaliação abaixo:

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR EM MINHA VIDA, esse valor é:

Não importante		Importante		Muito Importante		
0	1	2	3	4	5	6

- 0 - significa que o valor não é nada importante; não é relevante como um princípio orientador em sua vida;
- 3 – significa que o valor é importante;
- 6 – significa que o valor é muito importante.

- Quanto maior é o número, mais importante é o valor como um princípio orientador em sua vida.

ATENÇÃO: Além dos números de 0 a 6, em suas avaliações você pode usar ainda os números **-1** e **7**, considerando que:

- **-1** significa que o valor é oposto aos princípios que orientam sua vida.
- **7** significa que o valor é de suprema importância como um princípio orientador de sua vida; geralmente uma pessoa não possui mais de dois desses valores.

COMO UM PRINCÍPIO ORIENTADOR EM MINHA VIDA, esse valor é:

Oposto aos meus valores	Não Importante	Importante					Suprema Importância	
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

No espaço antes de cada valor escreva o número (-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) que corresponde à avaliação que você faz desse valor, conforme os critérios acima definidos. Tente diferenciar, tanto quanto possível, os valores entre si, usando para isso todos os números. Evidentemente, você poderá repetir os números em suas respostas/avaliações.

ATENÇÃO: Antes de começar, leia os valores de 1 a 32, escolha aquele que é o mais importante para você e avalie sua importância. A seguir, identifique o(s) valor(es) opostos aos seus valores e avalie-os como -1. Se não houver nenhum valor desse tipo, escolha o valor menos importante para você e avalie-o como 0 ou 1, de acordo com sua importância. Depois, avalie os demais valores (até 32).

APÓS PREENCHER O QUESTIONÁRIO, FAVOR DEVOLVÊ-LO PARA
O MONITOR.

- 01 _____ IGUALDADE (oportunidades iguais para todos)
- 02 _____ HARMONIA INTERIOR (em paz consigo mesmo)
- 03 _____ PODER SOCIAL (controle sobre os outros, domínio)
- 04 _____ PRAZER (satisfação de desejos)
- 05 _____ LIBERDADE (liberdade de ação e pensamento)
- 06 _____ TRABALHO (modo digno de ganhar a vida)
- 07 _____ UMA VIDA ESPIRITUAL (ênfase em assuntos espirituais)
- 08 _____ SENSO DE PERTENCER (sentimento de que os outros se importam comigo)
- 09 _____ ORDEM SOCIAL (estabilidade da sociedade)
- 10 _____ UMA VIDA EXCITANTE (experiências estimulantes)
- 11 _____ SENTIDO DA VIDA (um propósito na vida)
- 12 _____ POLIDEZ (cortesia, boas maneiras)
- 13 _____ RIQUEZAS (posses materiais, dinheiro)
- 14 _____ SEGURANÇA NACIONAL (proteção da minha nação contra inimigos)
- 15 _____ AUTO-RESPEITO (crença em meu próprio valor)
- 16 _____ RETRIBUIÇÃO DE VALORES (quitação de débitos)
- 17 _____ CRIATIVIDADE (unicidade, imaginação)
- 18 _____ VAIDADE (preocupação e cuidado com minha aparência)
- 19 _____ UM MUNDO EM PAZ (livre de guerras e conflitos)
- 20 _____ RESPEITO PELA TRADIÇÃO (preservação de costumes vigentes há longo tempo)
- 21 _____ AMOR MADURO (profunda intimidade emocional e espiritual)
- 22 _____ AUTO-DISCIPLINA (auto-restrição, resistência à tentação)
- 23 _____ PRIVACIDADE (o direito de ter um espaço pessoal)
- 24 _____ SEGURANÇA FAMILIAR (proteção para minha família)
- 25 _____ RECONHECIMENTO SOCIAL (respeito, aprovação pelos outros)
- 26 _____ UNIÃO COM A NATUREZA (integração com a natureza)
- 27 _____ UMA VIDA VARIADA (cheia de desejos, novidades e mudanças)
- 28 _____ SABEDORIA (compreensão madura da vida)

- 29_____AUTORIDADE (direito de liderar ou de mandar)
- 30_____AMIZADE VERDADEIRA (amigos próximos e apoiadores)
- 31_____UM MUNDO DE BELEZA (esplendor da natureza e das artes)
- 32_____JUSTIÇA SOCIAL (correção da injustiça, cuidado para com os mais fracos).

