

ROSÂNGELA APARECIDA GRANDE

**GESTÃO DO CONHECIMENTO E GESTÃO ESCOLAR:
CONTRIBUIÇÕES DA INCLUSÃO DIGITAL PARA O CURRÍCULO**

**MARINGÁ-PR
2016**

ROSÂNGELA APARECIDA GRANDE

**GESTÃO DO CONHECIMENTO E GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA
INCLUSÃO DIGITAL PARA O CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações da Unicesumar, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Siderly do Carmo Dahle de Almeida

**MARINGÁ-PR
2016**

ROSÂNGELA APARECIDA GRANDE

**GESTÃO DO CONHECIMENTO E GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA
INCLUSÃO DIGITAL PARA O CURRÍCULO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Siderly do Carmo Dahle Almeida
UniCesumar

Prof. Dr. José Francisco de Assis Dia
Unicesumar

Prof^a. Dr^a. Tereza Margarida Morini Vine
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Maringá, 25 de fevereiro de 2016

AGRADECIMENTOS

A Deus que me mantém firme, encoraja-me e sustenta-me na direção segura do meu trabalho e estudo.

Ao meu esposo, que soube compreender minhas angústias e anseios desde que ingressei no mestrado até a conclusão dessa dissertação.

Aos profissionais envolvidos no programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

À professora Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida, pela forma nobre com que me acolheu, um ser de luz que conduziu toda a orientação desse trabalho com profissionalismo, disponibilidade e desprendimento.

Ao professor Dr. José Francisco de Assis Dias, um mestre generoso, com o dom de partilhar conhecimento com simplicidade, entusiasmo e verdade.

Ao centro Universitário Cesumar, pela oportunidade de desenvolver esta dissertação.

“Primeiro, a luz é tão intensa que ele não consegue enxergar nada. Depois, a precisão dos contornos da figura, de que ele até então só vira as sombras, ofusca a sua visão. (...) Mas depois de esfregar os olhos, ele (...) vê o sol brilhando no céu e entende que o sol dá vida às flores e aos animais da natureza, assim como também era graças ao fogo da caverna que ele podia ver as sombras refletidas na parede.”
(Platão “A República”, livro VII)

GRANDE, Rosangela Aparecida. **Gestão do Conhecimento e Gestão escolar: Contribuições da Inclusão Digital para o Currículo.** 2016. 88fls. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Centro Universitário UniCesumar, Maringá, 2016.

RESUMO

O presente trabalho teve como intuito verificar de que maneira a gestão do conhecimento pode contribuir para a efetiva institucionalização das Tecnologias de Informação e de Comunicação ao currículo do quinto ano do ensino fundamental. Para obter o propósito da pesquisa, foram investigadas três dimensões relacionadas à unidade de análise: infraestrutura envolvendo as tecnologias de informação e comunicação; diretores envolvendo a gestão das áreas pedagógicas e administrativas e professores relacionando-os às práticas de gestão pedagógica. De modo a levantar os dados para a pesquisa foram conduzidas entrevistas com questionários estruturados em blocos. Os resultados apresentados nas tabelas, bem como no relatório analítico dos dados, que fazem parte desse trabalho, possibilitam delinear um cenário acerca da gestão do acesso e do uso das tecnologias como recurso pedagógico nas escolas municipais de Londrina - Paraná. A pesquisa revelou que a gestão do conhecimento alinhada às práticas do gestor escolar configura-se como um representativo elemento na articulação das áreas administrativa, pedagógica e informacional da escola, na criação de ambientes favoráveis à comunicação, à confiança e às condições necessárias para que a cultura da aprendizagem mediada por TIC, na qual o desafio encontra-se em converter informação em conhecimento, estabeleça-se no currículo.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento. Tecnologias da Informação e Comunicação. Currículo.

GRANDE, Rosangela Aparecida. **Knowledge Management and School Management: Digital Inclusion of contributions to the curriculum.** 2016. 88fls. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Centro Universitário UniCesumar, Maringá, 2016

ABSTRACT

The present work objective is to research on how knowledge management could contribute to the effective institutionalization of ICTs into the curriculum of fifth grade elementary school. For the purpose of this research, three dimensions related to the unit of analysis have been investigated: infrastructure involving information, communication technologies, headmasters and management of pedagogies and administrative areas. In order to carry on this field research suitable questionnaires have been made. The results were presented on tables, as well as in the analytical report of the data of this work. The research showed that knowledge management aligned with practices of the school principal is an essential element in the articulation of educational and informational administrative areas of the school, fostering a favorable communication environment, trust and the necessary conditions for the production of knowledge so that a digital culture in school may be established.

Key words: Knowledge Management. Information and Communication Technologies. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Arquitetura do conhecimento	27
Figura 2 - Organização e armazenamento da informação	29
Figura 3 - Criação do conhecimento	35
Figura 4 - As relações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.....	57
Figura 5 - Construção do conhecimento através do computador	58
Figura 6 - Desenho da Metodologia da Pesquisa	63
Gráfico 1 - Formação dos professores e diretores	65
Gráfico 2 - Área de atuação dos docentes	65
Gráfico 3 - Estruturas das escolas com relação às TIC	66
Gráfico 4 - Recursos multimídia disponíveis na escola	67
Gráfico 5 - Frequência e uso das TIC	68
Gráfico 6 - Percentual de utilização das TIC como recurso pedagógico.....	69
Gráfico 7 - Percentual de utilização das TIC pelos professores e diretores para fins didáticos ou processos administrativos.....	69
Gráfico 8 - Percentual da percepção dos atores da escola sobre a exploração das tecnologias em atividades pedagógicas.....	70
Gráfico 9 - Percentual de docentes que acessa materiais digitais oferecidos pela escola e se sentem motivados a fazer uso.....	71
Gráfico 10 - Percentual da percepção dos professores ao uso das TIC para ministrar as aulas.....	72
Gráfico 11 - percentual da percepção dos docentes em relação ao diretor escolar na apropriação das tecnologias para ministrar as aulas.....	73
Gráfico 12 - Percentual de escolas que planejam e organizam o uso dos recursos tecnológicos no cotidiano.....	74
Gráfico 13 - Percentual de escolas que se organizam na dimensão de capacitação entre professores.....	75
Gráfico 14 - Perceptual de instrumentos utilizados pelas escolas na inserção das TIC.....	76

Gráfico 15 - Percentual exploração de dados.....	77
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FEM - Fórum Econômico Mundial

IDEB – Índice da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOGO – Linguagem de Programação

PARFOR - Programa de Formação Continuada

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PROUCA – Programa Um Computador por Aluno

TIC – Tecnologias de Informação e comunicação

UCA – Um Computador por Aluno

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 PROBLEMA.....	16
1.2 OBJETIVO GERAL.....	16
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	16
1.4 JUSTIFICATIVA.....	17
2 CONHECIMENTO: TEORIAS E ANÁLISES.....	19
2.1 OS COMPONENTES: DADOS – INFORMAÇÃO – CONHECIMENTO.....	26
2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO: CONCEPÇÕES TENDÊNCIAS E RELEVÂNCIA.....	30
3 GESTÃO ESCOLAR E AUTONOMIA DA ESCOLA.....	39
3.1 A LEGITIMAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	41
4 CURRÍCULO: ATORES E PAPÉIS.....	46
4.1 TEORIAS DO CURRÍCULO.....	49
5 EDUCAÇÃO PARA NOVA ERA: DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO.....	54
6 RELATÓRIO METODOLÓGICO E TABULAÇÃO DOS DADOS.....	62
6.1 FORMAÇÃO E ÁREA DE ATUAÇÃO.....	64
6.2 INFRAESTRUTURA TIC.....	66
6.3 FATORES POTENCIALIZADORES NA INSERÇÃO DAS TIC.....	67
6.4 SUPORTE E UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NAS AULAS.....	71
6.5 PERFIL DOS DIRETORES COM RELAÇÃO ÀS TICS: ASPECTOS RELACIONADOS AO SUPORTE E USO NAS AULAS.....	72
6.6 PERCEPÇÃO DOS DIRETORES REFERENTE A PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL.....	74
6.7 AVALIAÇÃO EXTERNA E EXPLORAÇÃO DOS RESULTADOS.....	76

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	78
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO 1 – NOTAS DE LUGAR NENHUM.....	89

1 INTRODUÇÃO

Chamada por alguns pensadores de sociedade tecnológica, por outros, sociedade do conhecimento ou ainda, de sociedade da aprendizagem, o que se sabe é que a sociedade atual caracteriza-se pela rapidez e abrangência de informações. O fato é que as situações do cotidiano demandam o uso de novas tecnologias, o que provoca transformações na nossa maneira de interagir com as pessoas, objetos e o mundo ao nosso redor.

Nesse contexto, estas mudanças tecnológicas, culturais e científicas não possibilitam prever quais serão os conhecimentos necessários para inserir-se no mundo do trabalho daqui a alguns anos. O desafio atual da educação é formar efetivamente indivíduos para exercer com responsabilidade a sua cidadania para serem contínuos aprendizes, autônomos na busca pela produção de conhecimentos a fim de que resolvam problemas da vida e do trabalho e estejam conscientes da importância de aprender a aprender, em qualquer momento da vida.

A escola, lugar por excelência da prática social, não pode estar distanciada dos demais sistemas sociais. Desse modo, é impossível pensar a realidade escolar desconectada dos avanços tecnológicos presentes na sociedade, o que implica em flexibilidade do currículo formal, sustentado por uma visão de maior amplitude e integração entre conhecimentos sistematizados aceitos socialmente e outros que emergem no contexto social, por meio de diferentes linguagens de comunicação que fazem parte da cultura.

Ainda que sejam conceitos inter-relacionados, currículo e ensino não são sinônimos, no entanto o currículo abrange a disseminação de conhecimentos socialmente válidos e resultantes de uma seleção organizada intencionalmente cujo objetivo vem a ser o alcance de determinados resultados pelo aluno. Sendo assim, a educação voltada à construção de uma sociedade justa e igualitária, que respeite as diferenças e os diferentes, pressupõe a promoção dos direitos dos alunos às ciências, às artes, à cultura, às tecnologias de comunicação e informação, às múltiplas linguagens de expressão e comunicação constituintes dos sistemas simbólicos de uma sociedade.

Na sociedade do conhecimento, a apropriação desse saber culturalmente construído não é tarefa fácil, a prova disso são as crises vivenciadas pelos sistemas educacionais. Nesse sentido, o valor do conhecimento deveria estar arraigado com a

relevância dos processos de aprendizagem, uma vez que são instrumentos para a gestão desse conhecimento. O indivíduo que não se apropria dos múltiplos e variados arquétipos de “representação simbólica socialmente construída” (POZO, 2002, p. 40), numéricas, artísticas, científicas, gráficas, entre outras, está economicamente, socialmente e culturalmente empobrecido.

É oportuno ressaltar que uma das vertentes da gestão do conhecimento é o elemento humano, as pessoas, suas capacidades intelectual, emocional e social cujo foco está na criação do ambiente que favoreça a comunicação, a confiança e as condições necessárias à produção do conhecimento. Assim, a Gestão Escolar tem como foco a efetividade interativa de todas as áreas de ação, visando à formação adequada dos alunos. É a partir da gestão dessas variáveis que poderão ser determinadas metas e objetivos institucionais com vistas a potencializar e institucionalizar as inovações necessárias dentro do ambiente escolar.

Dentro desta ótica, a gestão do conhecimento enquanto ferramenta de suporte à gestão escolar contribui fortemente para identificar os problemas, as origens e as possíveis soluções com vistas a alcançar metas e objetivos institucionais necessários para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam efetivados adequadamente.

Assim, procuramos fundamentar no decorrer desta pesquisa que a inserção das TIC ao currículo constitui-se como valioso instrumento para fomentar nos alunos competências de construção e gestão do conhecimento, pois, além da disseminação de conhecimentos pontuais e efetivos, contribui para a nova cultura do processo de ensino e de aprendizagem. Esse processo requer do professor a busca de diferentes áreas do currículo, a aquisição, interpretação, análise, compreensão, comunicação da informação e apropriação de diferentes formas de aprender para preparar o aluno ao enfrentamento das tarefas que os esperam na sociedade do conhecimento.

Estas mudanças tecnológicas, culturais e científicas não permitem prever quais serão os conhecimentos necessários para inserir-se no mundo do trabalho daqui a alguns anos. Deste modo, o desafio atual da educação é formar efetivamente alunos críticos, contínuos aprendizes, autônomos na busca pela produção de conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho, conscientes da importância de aprender a aprender em qualquer momento da vida (DELORS, 2005).

Diante deste cenário, de que maneira a Gestão do Conhecimento poderia contribuir para enfrentar esta problemática? A Gestão do Conhecimento disponibiliza

um arcabouço de ferramentas que poderão dar suporte para a institucionalização dos ajustes necessários no processo de inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em seus âmbitos administrativo e pedagógico. E também pode contribuir significativamente para os processos de transformação da escola em espaços de articulação e produção de conhecimentos compartilhados.

Cabe destacar o papel do gestor escolar na consolidação da política curricular da escola, pois é por intermédio desse profissional que as mudanças necessárias para melhoria na qualidade do ensino são efetivadas.

Esta pesquisa limitou-se ao âmbito da gestão do conhecimento como promotora de boas práticas de gestão escolar e as contribuições para a inserção das TIC ao currículo enquanto instrumento para a melhoria da qualidade da Educação Básica, especialmente nos quintos anos, final do primeiro ciclo, ofertado pelo município de Londrina - PR.

Para alcançar o objetivo, este trabalho foi dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o problema da pesquisa, o objeto de estudo foi colocado na forma de pergunta de pesquisa, objetivo geral, específicos, justificativa e delimitação de estudo.

No segundo capítulo, abordamos o conceito de conhecimento sob a ótica da filosofia, uma vez que a especificidade desta – a filosofia – é por excelência provocar no indivíduo um novo olhar sobre o objeto de estudo. Apresentamos o contexto em que a Gestão do Conhecimento foi delineada, as suas variáveis e a relevância enquanto ferramenta potencializadora de boas práticas nas organizações, ou seja, evidenciamos a importância da gestão da informação, abordamos os elos de sustentação e os preceitos da gestão do conhecimento. Ressaltamos que já é uma temática consolidada porque a informação e o conhecimento são fenômenos indissociáveis e complementares na vida organizacional.

No terceiro capítulo, abordamos as especificidades e a dinâmica da gestão democrática ao propor que toda a comunidade escolar seja mobilizada, principalmente os professores, na construção da proposta pedagógica e consolidação das ações efetivas visando uma educação de qualidade.

Em seguida, no quarto capítulo investigamos os desafios, enfrentamentos e possibilidades para a construção de um currículo com perspectivas emancipatórias no cotidiano escolar. Assim, pressupomos construir um referencial que ajude a escola a olhar dialeticamente o seu contexto, valorizando o professor e o aluno, tendo como

base conceitos e referências utilizadas para estruturar as experiências educativas, culturais compostas no currículo. Para tanto, o professor torna-se a figura chave no processo de implementação do currículo, explora-se a sua dimensão cultural e imaginária, oferecendo oportunidades para a construção e reconstrução de representações mais apropriadas a um novo significado e papel a ser desempenhado por ele no domínio do currículo.

No quinto capítulo, propomos uma breve reflexão sobre os programas de governo no fomento às tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas e os desafios das escolas no processo de inserção no currículo escolar. É imprescindível que os responsáveis pelo processo ensino aprendizagem dos alunos e comunidade escolar se organizem para que essas mudanças ocorram de uma forma dinâmica.

1.1 PROBLEMA

A escola tradicional, ao apresentar os resultados do desempenho e o rendimento dos educandos, tem se mostrado ineficiente, sendo assim, é imprescindível uma mudança na forma de aprender e ensinar para que o aprendizado seja eficiente e inclusivo. Deste modo, de que maneira a Gestão do Conhecimento, por meio das práticas do gestor escolar, contribui no processo de inserção das TIC no currículo do ensino municipal – quinto ano – na cidade de Londrina - PR?

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar de que maneira a Gestão do conhecimento, por meio das práticas do gestor escolar, pode contribuir para o uso efetivo dos recursos tecnológicos de informação e comunicação no processo ensino aprendizagem no ensino fundamental I do Município de Londrina.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os fatores que potencializam a integração educativa das TIC na perspectiva dos gestores e professores.

- Analisar os índices de utilização das TIC apresentados pelos gestores e professores.
- Compreender como se configura a gestão do conhecimento para a efetiva integração das tecnologias como recurso didático nas escolas investigadas.

1.4 JUSTIFICATIVA

Recordando o vivido no passado e refletindo sobre seu significado no presente, percebemos que no período de atuação na coordenação e direção na Educação Básica, no estado do Mato Grosso, entre 2003 e 2013, refletimos e buscamos pela compreensão de como seria possível a escola gerir as contribuições das tecnologias digitais com suas potencialidades em construir, atualizar, processar, compartilhar e divulgar conhecimento.

A educação está distante dos desafios do mundo contemporâneo e quando a criança de hoje ingressar no mercado de trabalho, ela necessitará fazer uso das tecnologias e a escola não oferece essa possibilidade de aprendizado. Observamos que alguns alunos interagem com as tecnologias e aprendem de maneira diferente, demonstram gostar menos ainda da escola porque acham que aprendem melhor com o auxílio das tecnologias de informação e de comunicação do que com a mediação do professor. O fato é que novas maneiras de alfabetização e letramento estão entrando em cena e a escola não está acompanhando essas mudanças.

Tendo em mente esse panorama, ocorre a necessidade da busca pela compreensão dos processos de gestão do conhecimento nas organizações educacionais, nessa nova sociedade de informação farta e acessível. Torna-se indispensável reconhecer que a instituição escolar é por excelência um espaço político, enquanto instituição produtora e potencializadora de vínculos sociais e como espaço fundamental de aprendizado, de ações profundamente comprometidas com a criatividade, a curiosidade é o contexto social dos educandos.

Diante do exposto, fica evidente que nenhum Projeto Pedagógico sairá do papel se não for adequado às experiências pedagógicas significativas de cada um dos alunos, ou seja, nenhum Projeto Pedagógico será concretizado na prática da sala de aula sem, antes, adequar-se à realidade vivenciada pelo aluno.

Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Perrenoud (2002, p. 130): “mais que ensinar, trata-se de fazer aprender [...] se concentrando na criação, na gestão e

na regulação das situações de aprendizagem”. Isso evidencia a necessidade de a escola pensar o conhecimento como algo que cada indivíduo constrói, como produto do processamento, da interpretação e da compreensão da informação.

Assim, entendemos que a qualidade da educação está intrinsicamente ligada com as novas formas de aprender e aos novos espaços instrucionais que respondam as demandas do atual contexto. Dessa forma, os conhecimentos a que nos propomos abstrair no processo de construção dessa pesquisa, em gestão do conhecimento, nas organizações educacionais servirá de fomento à prática, contribuindo com o desafio de atualizar o currículo da escola.

Diante do exposto, esperamos contribuir para o processo de inserção das TIC no currículo do ensino fundamental I, tendo como foco a gestão do conhecimento, promotora de práticas de gestão escolar que deverá ser articulada entre as áreas administrativa, pedagógica e informacional para que escolas se organizem e façam uso das TIC, explorando as possibilidades variadas das atividades do cotidiano escolar.

Por fim e não menos importante, os diversos programas de governo que fomentam a adoção de tecnologias digitais nas escolas públicas, ao investir em aquisição de laboratórios e equipamentos diversos e em programa de formação continuada, presencial e a distância, de professores para a educação básica (PARFOR) serão aproveitados mais satisfatoriamente ao beneficiar a melhoria da qualidade do ensino básico.

2 CONHECIMENTO: TEORIAS E ANÁLISES

Quanto mais douto alguém for, tanto mais reconhecerá ser ignorante.

Nicolau De Cusa

Definir conhecimento não é tão simples como possa parecer, principalmente devido à sua característica de intangibilidade. Entretanto, desde a antiguidade, buscam-se definições para conhecimento. Sócrates (470-399 A.C.), na apologia ao pensador escrita por Platão, pergunta o que pode ser conhecido e ainda, se é possível um conhecimento absoluto. O filósofo conclui que não é possível conhecer alguma coisa sem reconhecer a própria ignorância, destacando que o maior obstáculo para a obtenção do conhecimento é a presunção do saber ou plena consciência de sua ignorância constitui-se um critério eficaz para diferenciar os verdadeiros conhecimentos.

A partir do caminho aberto por Sócrates, Platão (428-347 a.C.) retoma essa tese estendendo-a com o intuito de saber como se busca o que se ignora. Nas palavras do pensador, Platão parte do ponto de vista da existência de duas realidades diferentes envolvendo o ser humano: o Mundo das Ideias e o Mundo das Sombras e imagens que abstraímos por meio dos sentidos. As ideias verdadeiras fazem parte do Mundo das Ideias e determinam os conceitos que temos sobre o mundo físico. O Mundo dos Sentidos é composto pelos valores imperfeitos, como sombras de uma realidade que seriam cópias das ideias perfeitas e imutáveis contidas no Mundo das Ideias. Por meio do Mundo das Ideias, Platão explica o desenvolvimento do conhecimento humano e como o processo do conhecimento desenvolve-se por meio da passagem progressiva do mundo das sombras e aparências para o mundo das ideias e essências. Segundo (REALE, 1994. p. 55-56), Platão nos ensina:

As realidades empíricas são sensíveis, ao passo que as Ideias são inteligíveis; as realidades físicas são mescladas com o não-ser, enquanto as Ideias são ser em sentido puro e total; as realidades sensíveis são corruptíveis, enquanto as Ideias são realidades estáveis e eternas; as coisas sensíveis são relativas, ao passo que as Ideias são absolutas; as coisas sensíveis são múltiplas, ao passo que as Ideias são unidade. (...) Para Platão a transcendência das Ideias é justamente a razão de ser (ou seja, o fundamento) da sua imanência.

As ideias não poderiam ser a causa do sensível; e, justamente transcendendo-o ontologicamente podem ser o fundamento da sua estrutura ontológica imanente. Em resumo, a transcendência das Ideias é justamente o que unifica a função que elas cumprem de 'causa verdadeira'. Confundir esses dois aspectos ou nivelá-los de algum modo sobre o mesmo plano significa esquecer inteiramente a 'segunda navegação' e os seus resultados (REALE, 1994. p. 55-56).

Para Platão só seria possível entrar no Mundo das Ideias por meio do conhecimento racional, filosófico e científico, pois acima da realidade "sensível" deveria existir uma realidade inteligível.

Aristóteles (384-322 a.C.) diverge de seu mestre Platão na teoria do conhecimento, ainda que tenha sido discípulo dele durante vinte anos. Em sua teoria, Aristóteles defende a tese de que os pensamentos não surgem do contato da alma com o mundo das ideias, mas da experiência sensível; enfatizando que conhecemos com propriedade as coisas quando entendemos sua causalidade, processo que envolve específicas etapas mentais, produto da racionalidade humana; sendo esta dinâmica, a base de sustentação do conhecimento científico aristotélico:

Uma vez que nenhum outro gênero é mais exato que a ciência, a não ser a inteligência, e que os princípios propiciam mais conhecimento do que as demonstrações, e que toda ciência se dá com raciocínio, dos princípios não há ciência, mas, visto que não é possível haver nada mais verdadeiro que a ciência, a não ser a inteligência, há inteligência dos princípios – para os que consideram isso e que o princípio da demonstração não é demonstração, de modo que nem o princípio da ciência é ciência. Pois bem: se não dispomos de nenhum outro gênero verdadeiro além da ciência, é a inteligência que é princípio da ciência. (ARISTÓTELES, 2002, p. 85)

No século XV, Nicolau de Cusa (1401-1464) indaga: até onde pode chegar o conhecimento humano? Por meio de quais processos realiza-se o conhecimento? Como podemos avançar os nossos conhecimentos? O filósofo afirma que conhecer é estabelecer uma proporção entre o conhecido e o desconhecido, entre o que já se conhece e o que se vai conhecer, ou seja, o processo de acréscimo de conhecimento deve ser lento e gradual a fim de acercar-se da verdade e por aproximações sistemáticas. O conhecimento está diretamente ligado à ciência do que o homem alcança da sua própria ignorância.

Cusa (2002, p. 43) utiliza-se da seguinte argumentação: “a nenhum homem, ainda ao mais douto, nada sobreviverá mais perfeito em conhecimento do que descobrir-se doutíssimo na mesma ignorância, que lhe é própria”. E salienta:

A verdade com exatidão é indivisível e incompreensível; podemos apenas mensurar as coisas que estejam aquém dela. Logo, nosso intelecto, aquém da verdade, jamais dirá algo que não possa ser lapidado cada vez mais infinitamente; e só a verdade absoluta seria parâmetro para podermos definir outros graus de verdades, no caso dos finitos. A única coisa que podemos afirmar da mesma é que não é compreensível em sua plenitude, pois ela se dá a partir de uma necessidade absoluta; já, nosso intelecto é tendencioso, o que faz as “verdades” mundanas ser contingentes. “O intelecto está para a verdade como o polígono inscrito num círculo. Quanto mais ângulos tiverem, tanto mais semelhante há de ser ao círculo. Contudo, nunca será igual, embora se multiplique os ângulos ao infinito” (CUSA, 2002, p. 47).

Ainda na idade média, Tomás Morus (1478-1535), em sua obra maior “Utopia”, apresenta, pela primeira vez, o conhecimento sob o ponto de vista do sistema produtivo, como elemento fundamental para tornar o trabalho uma atividade gratificante. Partindo do princípio de que todos devem trabalhar, preconiza a divisão do trabalho, ou seja, todos trabalharão e haverá mais tempo livre para cada indivíduo, pois esta maneira de viver não empobrece a sociedade; e o tempo pode ser dedicado aos estudos de vocações pessoais e humanistas.

John Locke (1632-1704), filósofo inglês, estudou humanidades e interessou-se pelas ciências da natureza e pela medicina. Foi professor durante a maior parte de sua vida e estabeleceu a sua teoria epistemológica que foram expostas em *Essay Concerning Human Understanding* (Ensaio sobre o conhecimento humano, 1690), no qual fundamentou o empirismo. O pesquisador negava radicalmente que existissem ideias inatas, tese defendida por Descartes. Quando se nasce, argumentava, a mente é uma página em branco (tábula rasa) que a experiência vai preenchendo.

Assim, o conhecimento para o autor produz-se em duas etapas: a) a da sensação, proporcionada pelos sentidos, e b) a da reflexão, sistematizada pelo resultado das sensações. As suas investigações sobre o conhecimento o levaram a conceber um aprendizado desta forma:

A mente humana é um “papel em branco” – uma tábula rasa – e todas as ideias se originam de duas fontes: a sensação e a reflexão. No Livro II – As ideias –, capítulo I, ele diz: 2. Todas as ideias derivam da

sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes do conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos (LOCKE, 1954, p. 57).

Locke (1954), ao negar o inatíssimo, contrariava o francês René Descartes, figura também importante na compreensão da Teoria do Conhecimento. Com Descartes inicia-se uma nova fase na evolução de tal teoria que, na Antiguidade Greco-Romana e na Idade Média, tinha girado em torno do objeto do conhecimento. A teoria da substância foi consolidada na reflexão de Aristóteles e sustenta as bases da perspectiva realista, que parte da pressuposição de que a nossa razão apreende, superando os fenômenos, a essência substancial da realidade ou coisa em si.

Mas é precisamente próprio da filosofia, desde que remonte às suas origens extremas, o seu trabalho científico situar-se em esferas de intuição direta, e constitui o maior passo a dar pela nossa época, reconhecer-se que a intuição filosófica no sentido autêntico, a percepção fenomenológica do Ser, abre um campo imenso de trabalho e leva a uma ciência que, sem todos os métodos indiretamente simbolizantes e matematizantes, sem o aparelho das conclusões e provas, não deixa de chegar a amplas intelecções das mais rigorosas e decisivas para toda a filosofia ulterior (HUSSERL, 1965, p. 73).

Immanuel Kant (1985) defende a tese de que o esclarecimento é um processo de emancipação intelectual, de superação da ignorância; o esclarecimento traz consigo a autonomia de maioridade, pois é a porta para sair da menoridade. Dessa maneira, o indivíduo abstinha-se de ousadia em busca da construção de seu próprio entendimento. Em seu imperativo categórico, ele dizia "atreve-te a conhecer" e apresenta a definição:

[...] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1985, p. 100).

Do ponto de vista de Kant, o conhecimento humano provém de duas vertentes: sensibilidade e entendimento:

Chamo puras (no sentido transcendental) todas as representações em que nada se encontra que pertença à sensação. Por consequência, deverá encontrar-se absolutamente a priori no espírito a forma pura das intuições sensíveis em geral, na qual todo o diverso dos fenômenos se institui em determinadas condições. Essa forma pura da sensibilidade chamar-se-á também intuição pura. Assim, quando separo da representação de um corpo o que o entendimento pensa dele, como seja substância, força, divisibilidade, etc., e igualmente o que pertence à sensação, como seja a impenetrabilidade, dureza, cor, etc., algo me resta ainda dessa intuição empírica: a extensão e a figura. Estas pertencem à intuição pura, que se verifica a priori no espírito, mesmo independentemente de um objeto real dos sentidos ou da sensação, como simples forma de sensibilidade. (KANT, 1987, p. 62)

Para (VERNANT, 1990, p. 441-442),

O nascimento da filosofia, na Grécia, marcaria assim o começo do pensamento científico – poder-se-ia dizer simplesmente: do pensamento. Na escola de Mileto, o logos ter-se-ia pela primeira vez libertado do mito como as escaras caem dos olhos do cego. Mais do que uma mudança de atitude intelectual, do que uma mutação mental tratar-se-ia de uma revelação decisiva e definitiva: a descoberta do espírito. Seria por isso que vão procurar no passado as origens do pensamento racional. O pensamento verdadeiro não poderia ter outra origem senão ele próprio. É exterior à história, que só pode, no desenvolvimento do espírito, dar a razão de obstáculos, de erros e de ilusões sucessivas. Tal é o sentido do “milagre” grego: pela filosofia dos jônios reconhece-se a Razão intemporal encarnada no tempo.

Acrescenta-se o Nominalismo, ocorrência da segregação entre Filosofia e Teologia, no qual a visão teocêntrica (Deus como centro do conhecimento) perde força em meio à primeira revolução científica, dando lugar ao pensamento antropocentrista

(o homem, centro do conhecimento). Posteriormente René Descartes apresenta o Discurso do Método com o cartesianismo, “Cogito ergo sum” (Penso, logo existo).

Para John Locke (1954), a filosofia empírica (do grego *empeiria* = *experiência*) ganha formulação paradigmática, sistemática e metodológica. A crítica consciente do criticismo kantiano: o conhecimento *a priori*, universal e necessário; o iluminismo da razão. Mais adiante temos a Teoria do Conhecimento na Idade Contemporânea trazendo a Crise da Razão, uma vez que a filosofia passa a colocar em cheque o alcance desses conhecimentos. No entanto, essas ciências não conseguiram abranger a totalidade dos fenômenos e fundamentar as suas próprias descobertas.

A ideia de que a razão, a ciência e o conhecimento seriam capazes de dar conta de todos os aspectos da vida humana também foi pensada criticamente pelos filósofos Karl Marx e Sigmund Freud. No campo político, Marx tornou relativa a ideia de uma razão livre e autônoma:

É somente quando o homem individual real reintegrará nele o cidadão abstrato e se tornará homem individual na vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, um ser *pertencendo à espécie*, que o homem terá reconhecido e organizado suas *forças próprias* como *forças sociais* e não separará mais dele a força social sob a forma da força política. É somente assim que a emancipação humana será realizada. (MARX, 2006, p. 63)

Enquanto a filosofia busca explicar o homem pela razão, pela cognição e pela consciência, a psicanálise de Freud traz à tona o indivíduo da satisfação, da incoerência e da insensatez.

Atualmente, a discussão acerca da teoria do conhecimento atinge o setor produtivo passando a compor a agenda nas áreas de administração e economia. Embora a importância da gestão do conhecimento não seja uma descoberta recente, há muito tempo esse conceito reflete a ideia de poder. E, somente nas últimas décadas, as organizações descobriram que a capacidade de gerar e utilizar conhecimento dentro da organização é o elemento básico com potencial de criar competências e identidades específicas, diferenciais competitivos e crescimento econômico. Dessa forma, o conhecimento torna-se fator fundamental em qualquer organização. Davenport e Prusak sustentam:

O conhecimento não é algo novo, pois dentro das organizações as pessoas sempre procuraram, usaram e valorizaram o conhecimento, pelo menos implicitamente. Novo é reconhecer o conhecimento como um ativo corporativo e entender a necessidade de geri-lo e cercá-lo do mesmo cuidado dedicado à obtenção de valor de outros ativos mais tangíveis. (2000, p. 14)

Para que haja reconhecimento e proveito devemos destacar, particularmente, a cultura organizacional e social dominante, bem como a importância de um sistema de tecnologia de informação compatível com essa cultura.

Stewart (1998) sustenta que o conhecimento tornou-se o ativo mais importante e indispensável, por ser a principal matéria-prima com o qual todos trabalham, sendo assim, mais valioso e poderoso que qualquer outro ativo físico ou financeiro.

Drucker (1998) afirma que os recursos tradicionais de produção – terra, trabalho e capital – não desapareceram, mas tornaram-se secundários. Eles podem ser obtidos, até facilmente, desde que exista conhecimento. O conhecimento na organização é um meio para alcançar resultados sociais e econômicos, por isso os gestores necessitam de mais informações sobre o conhecimento.

Para Davenport e Prusak (2000), a premissa de que o conhecimento é uma mistura fluída de experiência enquadrada, valores, informação contextual e visão de especialistas, que disponibiliza um espaço de trabalho para incorporar novas experiências e informação. Sendo assim, o conhecimento tem origem e aplicação nas mentes dos indivíduos. Nas organizações, muitas vezes, encontra-se contido, não só em documentos e bases de dados, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais. Os autores enfatizam que esta definição de conhecimento permite vislumbrar um fenômeno multifacetado, heterogêneo com potencialidade de se agregar e multiplicar.

Dentro desta ótica, Davenport e Prusak, (2000) concebem o conhecimento como uma mistura fluída de vários elementos e ao mesmo tempo formalmente estruturado. É intuitivo e, por isso mesmo, difícil de capturar em palavras ou compreender completamente em termos lógicos.

Polanyi (1969, p. 114) indica que as pessoas adquirem conhecimento criando e organizando suas próprias experiências num processo interativo com a realidade, visto que todo pensamento humano acontece dentro da existência, abarcando o significado e dominando o uso da linguagem. O autor salienta: “nada que sabemos pode ser dito precisamente, e então que chamo de ‘inefável’, pode simplesmente

significar alguma coisa que sabemos e pode ser descrita mesmo que pouco precisamente que o usual, ou mesmo só muito vagamente”.

Desse modo, para compreender o significado é preciso interiorizar as coisas externas, ou entrarmos dentro delas, pois elas surgem reunindo indícios em nosso próprio corpo ou fora dele. Por exemplo, não podemos aprender a subir numa bicicleta, memorizando as leis da física que governam o seu equilíbrio. As leis têm que ser feitas significativamente, tomando-se a bicicleta e as diferentes ações que a mantêm na vertical naturalmente somos encaminhados para a direção desejada: “A linguagem da física é menos necessária para a bicicleta andar do que uma compreensão do equilíbrio, a qual é aprendida fisicamente e socialmente ao mesmo tempo” (POLANYI, 1969, p. 35).

Polanyi (1969) ainda apresenta o conhecimento tácito como um conhecimento “interno”, pessoal, próprio das pessoas e inserido nas circunstâncias, enquanto o conhecimento explícito é aquele que pode ser codificado, sistematizado e transmitido, portanto, é a base para as duas mais recentes e significativas abordagens do conhecimento organizacional, conforme as pesquisas de Nonaka e Takeuchi (1997) e de Davenport e Prusak (200).

As pesquisas desses autores conduzem a uma percepção de que o conhecimento é altamente dinâmico e multidisciplinar e para tanto é preciso um adequado sistema de gestão. Sendo assim, o conhecimento tácito pode ser definido como conhecimento imbricado ao ser humano, aquele que não está devidamente codificado e explicitado em algum suporte como as experiências dos indivíduos, as suas habilidades, o seu know-how, as suas práticas e seus valores.

2.1 OS COMPONENTES: DADOS – INFORMAÇÃO – CONHECIMENTO

Na concepção de Davenport e Prusak (2000), entender o que significam dados, informação e conhecimento - em que diferem e o que significam - gera enormes dispêndios com iniciativas de tecnologia que raramente produzem resultados satisfatórios; muitas vezes pode depender de se saber de qual deles se precisa.

Ao analisar a figura 1, é possível dizer que dados podem ser analisados como matéria-prima essencial para a criação da informação e neste contexto corresponde ao conjunto de dados coletados, organizados, ordenados, constituindo uma mensagem sobre um determinado fenômeno ou evento.

Davenport e Prusak (2000) salientam que a transformação de dados em informação ocorre ao agregar valor por meio da contextualização categorização, cálculo, correção e condensação.

Figura 1 - Arquitetura do conhecimento



Fonte: adaptado da Tipologia de Davenport 1998.

Os autores afirmam que não se pode tomar boas decisões baseando-se somente em informações, não importando quão acuradas ou abrangentes sejam. O conhecimento, como coleção de informações filtradas, destiladas e analisadas, agrega valor para a tomada de decisão. É preciso que o responsável pela tomada de decisão saiba diferenciar entre conhecimento e informação para realizar um trabalho eficiente. Nessa discussão, acrescenta-se ainda a diferença de que dados e informações são constantemente transferidos por meio eletrônico, mas o conhecimento parece transitar com mais eficiência através de redes humanas. Assim, os autores complementam:

Informação não se limita a dados coletados; na verdade a informação são dados coletados, organizados, ordenados, aos quais são atribuídos significados e contexto. Informação deve informar, enquanto os dados absolutamente não têm essa missão. A informação deve ter limites, enquanto os dados podem ser ilimitados. Para que os dados se tornem úteis como informação a uma pessoa encarregada do processo decisório é preciso que sejam apresentados de tal forma que essa pessoa possa relacioná-los e atuar sobre eles. (DAVENPORT; PRUSAK, 2000, p. 23)

Davenport e Prusak (2000) reconhecem a dificuldade de se definir, por exemplo, o termo informação isoladamente e reiteram que as tentativas para fazer a distinção entre dado e conhecimento são nitidamente imprecisas. Assim, os autores consideram que o conhecimento não é dado, nem informação, embora esteja relacionado com ambos e as diferenças entre esses termos sejam normalmente uma questão de grau. Segundo os autores “é importante frisar que dado, informação e conhecimento não são sinônimos”. E ainda ressaltam: o sucesso ou fracasso organizacional muitas vezes pode depender de se saber de qual deles precisamos, com qual deles contamos e o que podemos ou não fazer com cada um deles.” (DAVENPORT; PRUSAK, 2000, p. 11)

A simples observação dos dados brutos pode ser realizada por pessoas ou tecnologias apropriadas, muitas das quais empregadas, por exemplo, em funções logísticas de chão de fábrica. Após o estudo de vários autores, é possível afirmar que dado é algo sem significado, pois independe do contexto e da assimilação por parte das pessoas.

Drucker (1988) define informação como dados dotados de relevância e propósito; sendo assim, são as pessoas que dotam tais dados com os atributos de relevância e propósito. Outro atributo da informação revela-se na dificuldade de transferência com absoluta fidelidade.

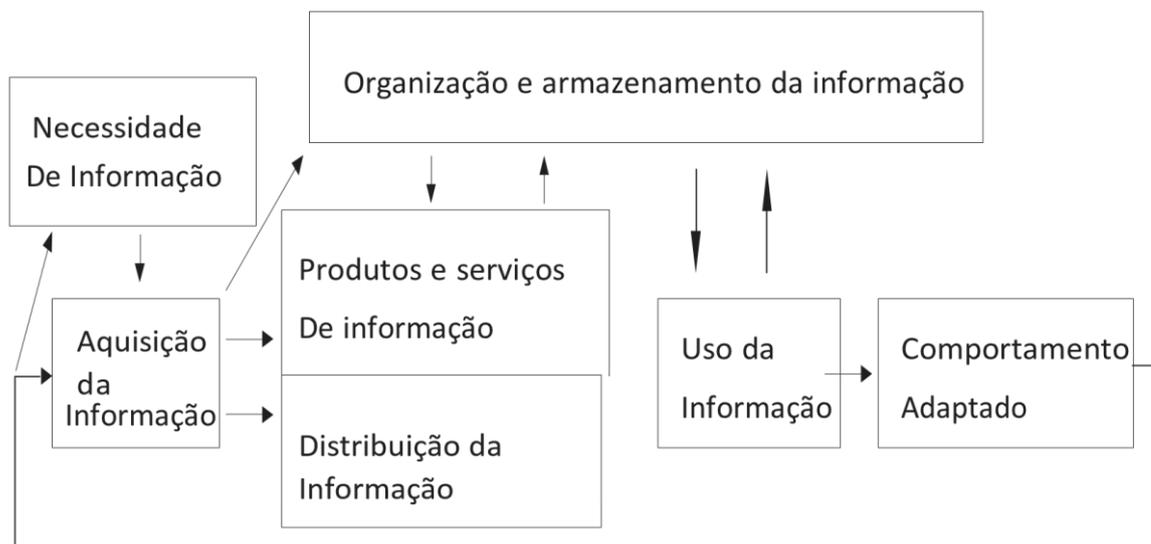
Já o conhecimento é a informação mais valiosa, visto que exige análise, síntese, reflexão e contextualização. Sveiby (1998), baseando-se em Polanyi (1969) e Wittgenstein (1979) enfatiza que o conhecimento é a capacidade de agir e inferir-se imediatamente que é extremamente valioso porque está próximo ou leva à ação. Davenport e Prusak (2000, p. 6) sugerem que a vantagem do conhecimento é competitiva e definem o conhecimento como:

Uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura

para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores.

Assim, podemos afirmar que o conhecimento representa a soma das experiências de uma pessoa e/ou organização; e só existe na mente humana onde a informação se transforma em conhecimento. Choo (1998) ilumina o debate apontando uma nova perspectiva para se compreender as distinções entre dado, informação e conhecimento. O autor sustenta: dado, informação e conhecimento devem ser vistos e analisados sob a perspectiva de uma sequência de valores e também pela contribuição humana crescente, conforme o exposto:

Figura 2 – Organização e armazenamento da informação



Fonte: Choo (1998).

Para Choo (1998), o resultado do gerenciamento, dado, informação, conhecimento é a capacitação organizacional para ações que gerem os resultados desejados no nível organizacional. A sequência é retroalimentada, cada vez que as ações e os resultados geram novos sinais e mensagens (novos dados a serem processados) repetidos ciclos de processamento de informações e a criação de conhecimento que propicia aprendizagem e adaptação organizacional ao longo do tempo.

Para Drucker (1998, p. 19),

Informação é um processo que visa o conhecimento, um instrumento de compreensão do mundo seria a base e a razão para um novo tipo de gestão, em que a curto prazo se perspectiva a troca do binómio capital/trabalho pelo binómio informação/conhecimento como determinantes no sucesso empresarial. Caminha-se para a sociedade do saber onde o valor da informação tende a suplantar a importância do capital. A informação e o conhecimento são a chave da produtividade e competitividade. A gestão moderna exige que a tomada de decisão seja feita com o máximo de informação.

Em Polanyi (1969, p. 11) encontramos a assertiva:

A informação é ingrediente básico do qual dependem os processos de decisão, mas se, por um lado, uma empresa não funciona sem informação, por outro, é importante saber usar a informação e aprender novos modos de ver o recurso informação para que a empresa funcione melhor, isto é, para que se torne mais eficiente.

Segundo Polanyi (1969), “quanto mais eficiente e eficaz for o processo de sistematização destes componentes, melhor a empresa poderá atingir seus objetivos”. Evidenciando que a agilidade, quantidade, fonte da informação e dados são um importante recurso para a organização, que necessitam e merecem ser geridos, constituindo-se o objetivo da Gestão da Informação.

2.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO: CONCEPÇÕES TENDÊNCIAS E RELEVÂNCIA

Nesse cenário, a Gestão do Conhecimento pode ser definida como ferramenta da administração organizacional que se preocupa com a gestão das pessoas, da infraestrutura e dos processos organizacionais para uma melhoria dos processos de conhecimento. O propósito da gestão do conhecimento é ajudar a organização a atingir os seus objetivos estratégicos:

A Gestão do Conhecimento é um processo que envolve um conjunto de técnicas e ferramentas para identificar e utilizar os ativos de informação e de conhecimento, os quais são organizados para melhorar a capacidade da organização de mobilizar conhecimento com vistas ao aumento de seu desempenho. Nos dias atuais, onde a informação e o conhecimento podem ser um grande diferencial para a competitividade e eficiência nas organizações, é imperativo que organizações públicas e privadas busquem aprimorar seus processos e sua mão de obra visando à gestão do conhecimento. (UNICESUMAR, online)¹

¹ UNICESUMAR. Disponível em: <http://www.unicesumar.edu.br/mestrado-em-gestao-doconhecimento>.

Foram profundas as mudanças de ordem econômica associadas às inovações tecnológicas e absorvidas pela sociedade no contexto global. O final do século XX foi marcado por essa mudança de padrões em que produção de riqueza assenta-se sobre o conhecimento, sendo as organizações obrigadas a se adequar uma vez que os modelos Fordista, Taylorista já não encontravam espaço, porque o saber estava restrito à alta administração que estabelecia normas a serem fielmente cumpridas.

Assim, a economia do conhecimento passa a ser regida pelas ideias, talento, capacidade criativa, espírito empreendedor e ainda, direcionar seus esforços na aquisição, organização e disseminação do conhecimento, pois do contrário haverá poucas chances de se manter no mercado.

Peter Drucker (1998), no final da década de 1950, propõe o discurso da necessidade de ajustes organizacionais, como, por exemplo, programas de capacitação, métodos, técnicas e ferramentas apropriadas que se faz de uma hora para outra. Assim como os paradigmas da era agrícola foram difíceis de serem rompidos pela indústria, esta última também criou modelos mentais, paradigmas, posturas que estão arraigados ao sistema.

Esperamos que com o avanço da economia do conhecimento, as organizações privadas e os governos percebam e pratiquem essas mudanças, tornando-se referências a serem progressivamente absorvidas pelos demais, sob pena de entrarem em processo continuado de perda de mercado, no caso das empresas privadas; ou de esvaziamento na capacidade de atender às necessidades do cidadão, no caso dos governos.

Desde o alerta de Drucker (1998), no final dos anos 50, sobre o perfil do trabalhador do conhecimento, ele próprio e diversos outros cientistas, professores e gestores, de forma conjugada ou isolada, aprofundam o debate para melhor compreensão das características deste novo formato da economia. O cerne da proposta é o desenvolvimento de métodos de trabalho adequados às demandas das organizações contemporâneas.

Falecido em 2005, às vésperas de completar 96 anos, Drucker foi o primeiro profissional a debruçar-se sobre a sociedade do conhecimento e suas características. Professor e consultor muito profícuo, produzindo praticamente até a sua morte, as suas ideias e inquietações, além de influenciar toda uma geração de profissionais interessados em gestão, continuam a serem estudadas pela *Drucker Society Global Network*, rede de relacionamento com polos em vários países, inclusive no Brasil.

Outra referência obrigatória para o entendimento do conhecimento, como recurso organizacional, quase meio século antes do surgimento do conceito gestão do conhecimento, foi pesquisada pelo químico e filósofo húngaro Michael Polanyi que estabeleceu a clássica divisão do conhecimento em tácito e explícito.

Alvin Toffler (1970) concebeu a metáfora das três ondas, visualizada pelo respeito às transformações da humanidade na Sociedade Agrícola: a primeira, momento em que a terra representa o principal recurso econômico caracterizado pela força muscular; a segunda, corresponde à Sociedade Industrial, caracterizada pelo poder das máquinas, as empresas desfilam como parques industriais compostos de diversos equipamentos; a terceira, corresponde à Sociedade da Informação e do Conhecimento que assumem o papel de principais recursos econômicos, caracterizada pelo poder do cérebro.

Sendo assim, Toffler (1990, p. 34) argumenta:

O conhecimento, concluíram [no Japão] seria a chave do crescimento econômico no século XXI. O alastramento desta nova economia do conhecimento é, de facto, a nova força explosiva que lançou as economias avançadas numa feroz concorrência global, confrontou as nações socialistas com a sua irremediável obsolescência, obrigou muitas 'nações em vias de desenvolvimento a abandonarem as suas estratégias económicas tradicionais e está agora a deslocar profundamente relações de poder, tanto na esfera pessoal como na pública. [...]. Num comentário profético, Winston Churchill disse, uma vez, que os 'impérios do futuro são impérios da mente. Hoje está observação tornou-se realidade.

Um dos maiores visionários na Sociedade da Informação contemporânea, Charles Handy (1995), descreve a maneira como serão desenhados os futuros modelos organizacionais sociais de redes. Segundo o autor, as organizações do futuro terão três "Is": Informação, Inteligência e Ideias, sendo grandes as exigências relacionadas à gestão de pessoas.

Em meados de 1950, nos Estados Unidos, surge a disciplina Economia da Educação. Um dos primeiros a apresentar a teoria do Capital Humano, Theodore W. Schultz (1975), propõe investimento em educação e treinamento como meios para aumentar o Capital Humano, porque o progresso de um país é alavancado pelo investimento em pessoas.

As pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do

investimento deliberado, que se têm desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença. (SCHULTZ, 1975, p. 31)

Gary Becker (1992) defende a tese de que, além de ganhos monetários maiores, os benefícios de uma instrução mais elevada incluem ganhos não monetários, tais como ocupações de maior prestígio e cultura. Outro ponto que merece destaque na análise de Becker são os motivos que levam um indivíduo a acumular mais em capital humano: maior for o retorno da educação, menor for o custo envolvido e menor for a taxa de desconto intertemporal.

Nesse cenário, inserem-se alguns elementos que fomentam o debate como os processos de criação e conversão do conhecimento, propostas inovadoras, elementos facilitadores e o surgimento de questionamentos sobre Gestão do Conhecimento. Também existem pontos comuns entre os autores Handy, Schultz e Becker, que contribuem para a vasta literatura sobre o assunto: o que se convencionou chamar de Gestão do Conhecimento envolve a contextualização do que a empresa sabe ou deveria saber para alcançar seus objetivos estratégicos. Sendo assim, o conhecimento pode ser visto como um ativo da empresa, baseado no fato de que o conhecimento apresenta-se como ativo em seu processo de otimização, portanto, conclui-se que cada vez mais as organizações competirão entre si e se diferenciarão com base naquilo que sabem.

Apesar da vasta literatura favorável e até prescritiva para se investir em processos de Gestão do Conhecimento nas organizações, o desconhecimento de seus processos pode gerar restrições quanto ao seu uso. Na visão de Davenport e Prusak (2000), um dos principais problemas da Gestão do Conhecimento seria a tendência de as pessoas reterem os seus conhecimentos, por não estarem motivadas a mostrar o que sabem.

Segundo Sveiby (2000), a confusão entre informação e conhecimento tem causado aos administradores a utilização de bilhões de dólares em empreendimentos de tecnologia da informação, o que têm apresentado resultados marginais. Os administradores de negócios precisam perceber que, diferentemente da informação,

o conhecimento é implantado nas pessoas, ou seja, a criação do conhecimento ocorre no processo de interação social.

Stewart (1998) apresenta algumas críticas ao desordenamento dos processos de Gestão do Conhecimento, entre outras, destaca que a tecnologia apesar de ser uma ferramenta facilitadora do processo está sendo explorada em nome da Gestão do Conhecimento, pelos vendedores de *software* para *intranet*, bancos de dados, bibliotecas online, tecnologias de apoio à tomada de decisões e serviços de consultoria. Em relação a esta teoria, Stewart questiona a espiral de conversão do conhecimento apresentada por Nonaka e Takeuchi (1997).

Entre pontos positivos e barreiras apresentadas, parece consenso afirmar que os estudos estão crescendo, permitindo avaliações e correções em busca dos caminhos de solução para as dificuldades, assim como acontece em qualquer área do conhecimento em expansão. É fato que estes desafios colaboram na busca de respostas, em um círculo permanente e contínuo de se fazer ciência.

Outro aspecto interessante a ser colocado na discussão é a ausência de gerenciamento de ativos do conhecimento, que obriga as empresas a adaptarem as suas necessidades e se ajustarem às mudanças do ambiente e da estrutura, sem um prévio planejamento. Para Hammer (1994) deve-se conduzir e direcionar as organizações baseadas no conhecimento adquirido durante sua vivência. Assim, a gestão do conhecimento pode promover a execução de ações alinhadas com os objetivos estratégicos da organização.

Um dos grandes pensadores desse importante tema, Michael Porter (1989), acredita que a visão estratégia no ambiente organizacional serve como ponto de equilíbrio entre as oportunidades e ameaças, sendo uma ferramenta de extrema relevância na Gestão do Conhecimento. A busca da Vantagem Competitiva está na essência da formulação estratégica que é, para Porter, lidar com a competição.

Na luta por participação de mercado, a competição não ocorre apenas em relação aos concorrentes, mas em toda a cadeia de relações da empresa. Surge, deste entendimento, o conceito das Cinco Forças que regem a competição em um setor: Clientes – o poder de barganha dos compradores pode alterar o equilíbrio na relação deste com o setor; fornecedores – os fornecedores podem exercer poder de barganha sobre os participantes de um setor, aumentando os preços ou reduzindo a qualidade das mercadorias e serviços; novos entrantes em potencial – novos entrantes trazem novas capacidades e o desejo de ganhar participação de mercado;

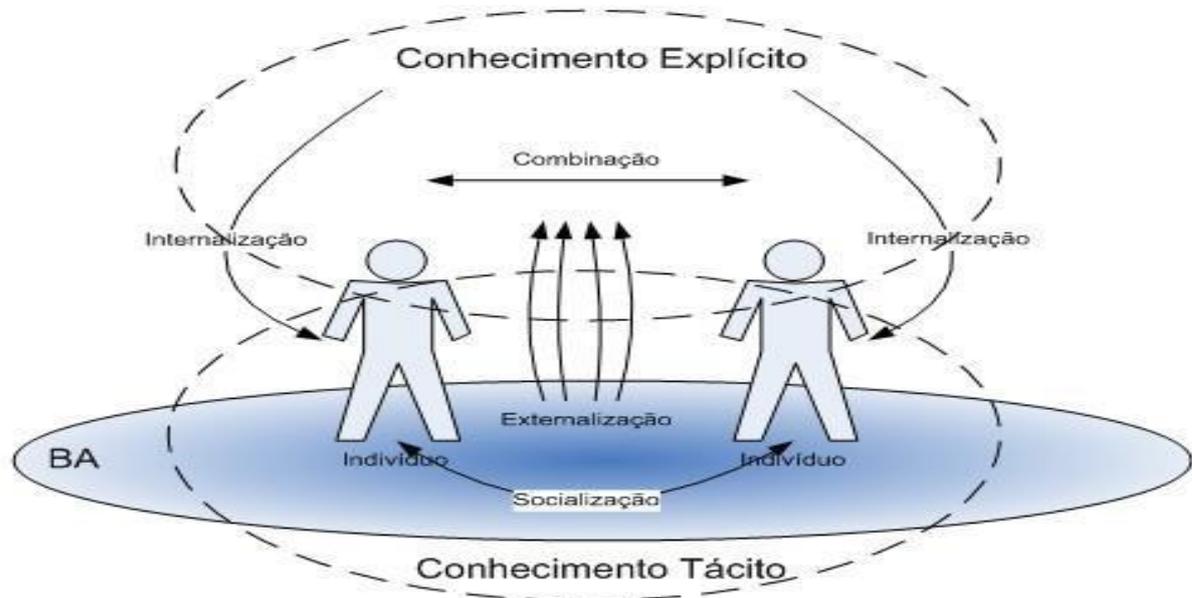
produtos – substitutos – os substitutos não somente limitam lucros, eles também reduzem a prosperidade que um setor pode alcançar – e a rivalidade entre os concorrentes – está ligada ao uso de táticas como as de competição de preços, lançamento de produtos e propaganda. Assim, o vigor coletivo dessas forças determina o lucro potencial máximo de um setor.

O modelo de Porter é uma ferramenta importante para conhecer, pensar e avaliar o ambiente externo da organização, pois a gestão do conhecimento envolve: gerir o conhecimento dos processos da organização; buscar promover a melhora constante dos mesmos por meio da utilização do seu capital humano e estrutural; aumentar continuamente a competência organizacional.

Nonaka e Takeuchi (1997) destacam que o ideal para as organizações seria criar sistematicamente novos conhecimentos, disseminando-os pela organização inteira e rapidamente incorporá-los às novas tecnologias e produtos.

Vejamos:

Figura 3 – Criação do conhecimento



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997).

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), essa criação ocorre a partir de uma espiral de conhecimento baseada no comprometimento pessoal e em vários processos de conversão entre o conhecimento tácito e o explícito, envolvendo desde o indivíduo até o grupo, a organização e o ambiente. Baseados nesta hipótese, os autores postularam

quatro modos diferentes de conversão do conhecimento, que ocorre pela interação entre conhecimento tácito e explícito:

Socialização – tácito para tácito – “processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, da criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas”. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 69). Ou seja, “um indivíduo pode adquirir conhecimento tácito diretamente de outros, sem usar a linguagem. Os aprendizes trabalham com seus mestres e aprendem sua arte não através da linguagem, mas sim através da observação, imitação e prática” (Nonaka, Takeuchi, 1997, p. 69).

Externalização – tácito para explícito – “processo de criação do conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáfora, analogias, conceitos, hipóteses e modelos” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 71).

Combinação – explícito para explícito: “processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento. Esse modo de conversão do conhecimento envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito”. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 75)

Internalização – explícito para tácito – “processos de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito”. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 77)

Ainda sobre o exposto:

Referindo-se aos mecanismos para criar, coletar e disseminar o conhecimento, as organizações que aprendem reconhecem que o valor do conhecimento raramente é criado e compartilhado por acaso. Mecanismos conscientes devem ser colocados em ação para adquiri-lo, e uma força considerável deve ser dedicada para disseminá-lo e impulsioná-lo. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 78)

Senge (2013) complementa a ideia ao utilizar a seguinte argumentação: “essa concepção pode ser vista como uma alternativa possível para as organizações, já que, todos os seres humanos são eternos aprendizes.” Para que essa compreensão seja materializada, o autor enumera cinco disciplinas consideradas por ele básicas e necessárias:

1. Domínio Pessoal: visa possibilitar e expandir a visão pessoal, desenvolver a paciência, concentrar energias e ver a realidade objetivamente. Esta

disciplina, na visão do autor, foca naquilo que realmente é importante para a organização.

2. Modelos Mentais: relacionados a modificações administrativas, ou seja, trazer à tona os pressupostos essenciais sobre a organização que será examinada pelos tomadores de decisão. Há de se levar em consideração que esses pressupostos devem ser analisados, pois do contrário, as ações da organização ficarão limitadas.

3. Visão Compartilhada: cria um compartilhamento mútuo entre seus colaboradores, pois, de outra forma, serão apenas ações isoladas que não agregam nenhum valor à organização. O autor acrescenta, ainda, que dentro da visão compartilhada, deve-se levar em consideração algumas particularidades: a) aceitação genuína: os colaboradores fazem tudo o que se espera da organização; b) aceitação normal: os colaboradores fazem o que se espera e nada mais; c) aceitação hostil: os colaboradores não enxergam os benefícios da visão, mas em contrapartida não querem ser desvinculados da organização; d) não aceitação: os colaboradores não enxergam os benefícios da visão e não fazem o que se espera; e) apatia: os colaboradores não são contra nem a favor da visão que é passada pelos seus superiores; f) comprometimento: os colaboradores buscam todas as estruturas necessárias para desenvolver a visão da organização. Observa-se que a visão compartilhada da organização, deve buscar sempre o compromisso e o compartilhamento de seus colaboradores e não somente a aceitação pelos mesmos.

4. Aprendizagem em Equipe: a aprendizagem é construída em equipe, não individualmente, a equipe utiliza o diálogo, para que a aprendizagem aconteça de forma espontânea, objetivando, assim, um maior crescimento da organização e de seus colaboradores.

5. Pensamento Sistêmico: segundo Senge (2013, p. 21), contempla todas as demais disciplinas, há uma integração com as demais como num processo de fusão entre teoria e prática. Considera também que “é de grande importância, que todas as disciplinas funcionem em conjunto, formando assim um raciocínio sistêmico que reforça as demais disciplinas”.

Do ponto de vista de Angeloni (2002), as organizações expostas a uma competição cada vez mais acirradas compreendem as interações que acontecem tanto nos processos de desenvolvimento quanto nos processos de gestão do conhecimento organizacional, elas serão capazes de dominar diferenciais que irão conferir-lhe capacidade de intervenção em ambientes economicamente e socialmente

complexos. Um dos desafios do mundo contemporâneo será a transformação do conhecimento em riqueza.

Com as características da sociedade atual, as organizações estruturadas rigidamente têm dado lugar às que possuem uma gestão criativa, com capacidade de adaptação a um mundo de constantes mudanças, com uma visão holística, em que são evidentes as competências intelectuais e humanas. Os autores ainda afirmam que a exemplo das organizações, as pessoas também devem preparar-se para atender as expectativas das organizações e se manterem competitivas ou empregáveis. Por isso, exige-se um novo perfil profissional, com um conjunto de competências que as pessoas adquirem pela educação, por programa de formação e pela própria experiência no desenvolvimento das atividades organizacionais.

Dessa forma, é preciso a valorização do ser integral, reflexivo e ético, com uma visão holística do seu papel e potencialidade, com suas qualificações técnicas, tão importantes numa sociedade que exige informações rápidas, precisas e seguras, exigindo um comprometimento maior das pessoas, ou seja, devem estar aptas a compartilhar os seus conhecimentos.

Ainda reportando à Angeloni (2002), no modelo de organizações do conhecimento é indispensável trabalhar as seguintes variáveis para possibilitar ao indivíduo navegar nas ondas do cérebro: trabalhar os modelos mentais; procurar a aprendizagem contínua; criatividade e inovação; intuição e partilha de informação e conhecimento. Portanto, as organizações modernas devem ter uma cultura de mudança, tentando harmonizar indivíduos e grupos, valorizar interesses comuns e objetivos organizacionais, para que esses transpareçam inseridos na prática da organização. Para tanto, a empresa deve abrir canais de comunicação, criar ambientes onde existam incentivos para as pessoas experimentarem novidades e envolverem-se com o aprendizado, representando a essência da mudança. Assim, aprender significa incorporar e construir informações, a partir da capacidade de criação e rompimento de formas rotineiras de pensar e agir.

3 GESTÃO ESCOLAR E AUTONOMIA DA ESCOLA

Gerenciamento é substituir músculos por pensamentos, folclore e superstição por conhecimento, e força por cooperação.

Peter Drucker.

As gradativas transformações na sociedade brasileira chegaram, ainda que de maneira tímida, na escola, uma vez que, enquanto instituição de cunho vital para as práticas sociais, não poderia ficar alheia a tais transformações. O conceito referencial de gestão democrática engloba várias expectativas de mudanças e inovações necessárias para a qualidade da educação; e sinaliza para a construção da cidadania por meio da escola.

A democracia não é um fim em si mesma; é uma poderosa e indispensável ferramenta para a construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é a garantia do princípio da igualdade irrestrita entre todas e todos. (CORTELA, 2005, p. 146)

Embora muitas atribuições que, hoje, são-lhe delegadas já existissem, a gestão escolar foi primeiramente denominada administração escolar, passando a ganhar espaço, recentemente, com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ao flexibilizar uma gama de procedimentos relativos à organização pedagógica e administrativa.

Do ponto de vista administrativo, a LDB acolhe a autonomia dos estados e municípios em gerar leis que atendam aos seus interesses e peculiaridades. E do ponto de vista pedagógico ocorre a organização escolar em ciclos, em que o ponto de partida vem a ser a construção de um projeto político pedagógico para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental.

De acordo com a LDB:

Elaboração e execução de uma proposta pedagógica são as primeiras e as principais atribuições da escola. A proposta pedagógica é, com efeito, o norte da escola, definindo caminhos e rumos que busca para si e para aqueles que se agregam em seu torno. A escola tem como tarefa específica a gestão de seu pessoal, de seus recursos materiais e financeiros. (BRASIL, 1996)

No que se refere à conexão desses dois processos, Medeiros (2007, p. 206) argumenta:

Quanto à interconexão entre o administrativo e o pedagógico na escola, acredita-se que ela faz sentido, uma vez que hoje existem limites teóricos e práticos da administração escolar apenas como atividade-meio. Sem desmerecer essa condição da administração, entende-se que ela não se constitui exclusivamente como uma atividade-meio. Nosso esforço está em demonstrar que a administração escolar pode ser considerada um fim, pois a compreendemos como ação e relação interessada no pedagógico. Quando se fala da administração como fim significa que ela pode assumir sua condição democrática e pedagógica.

Acima de qualquer outra dimensão, cabe à Escola zelar pelo processo ensino e aprendizagem dos alunos – sua razão de existir; já a outra importante dimensão está relacionada com a comunidade porque é por meio da autonomia que a comunidade escolar fornece suporte para o gestor colocar-se à frente no que diz respeito ao fomento de novos projetos de ajustes na proposta pedagógica, a fim de atender à necessidade das diferentes clientelas; tendo em vista a promoção da cultura do sucesso escolar para todos os alunos.

Nesse sentido, Paro (2000, p. 30) afirma:

A escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade.

Além disso, todas as unidades escolares federativas ao superarem o caráter centralizador, completam a autonomia para construir as propostas pedagógicas de acordo com suas peculiaridades e objetivos. Assim, para as escolas se desenvolverem no contexto da comunicação e envolvimento coletivo é imprescindível o trabalho dinâmico do gestor, pois ao apropriar-se das suas habilidades pedagógicas, políticas e técnicas ele pode transformar a escola em um organismo vivo, fomentando o diálogo e a reflexão em um processo democrático no ambiente escolar.

Assim, pode-se afirmar que gestão escolar democrática é o formato escolhido pelas instituições de educação, com intuito de melhor conduzir os processos educativos. O caráter democrático da administração escolar agrega as ideias de

cooperação mútua, partilha do poder, percepção e sensibilidade às necessidades envolvidas nos processos educativos.

Paro (2000, p. 7) enfatiza:

(...) administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é usar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.

Veiga (1995, p. 17) também se pronuncia:

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político pedagógico ligado à educação das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

A gestão democrática apresenta-se como elemento fundamental no processo de decisões coletivas entre escola e comunidade, o gestor sendo o ator principal. Ao assumir o papel de facilitador do diálogo entre escola e comunidade, propondo ações pedagógicas contextualizadas com o conhecimento científico e cotidiano, no que se refere aos conteúdos trabalhados, promove a vivência do saber dentro e fora da Escola.

3.1 A LEGITIMAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Com a desestabilização da estrutura do regime militar no contexto da redemocratização do país, entre 1964 e 1985, o primeiro movimento em prol de uma educação democrática ocorreu no âmbito da constituição federal de 1988 e, posteriormente, na construção do capítulo de educação da constituição.

Inicialmente, o conceito de gestão democrática referia-se apenas à eleição de diretor, entretanto, com formulação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) esse princípio foi expandido com características peculiares: a formação dos conselhos escolares, a construção do projeto pedagógico pelos professores, ampliando a concepção de gestão democrática para além da eleição de diretor. Assim, a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) rompe com a estrutura arcaica e autoritária, para reforçar o princípio de democracia, ocupando um lugar de destaque na agenda dos estudiosos da área educacional.

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativo de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar. (BRASIL, 2004, p. 13)

O planejamento, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica ocupam lugar de destaque entre as atribuições da gestão democrática. Cabe à Escola estabelecer as diretrizes básicas, a linha de ensino e de atuação na comunidade para alcançar os objetivos elencados. Para tanto, o Projeto Político Pedagógico precisa ser visto como trabalho coletivo, legítimo, inovador, ligado ao processo de construção da cidadania. É necessário que a Escola eleja, como seus atores principais, professores, pais e alunos; todos interessados em uma Escola de qualidade.

O Art. 56, da LDB, estabelece que “as instituições públicas de educação obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”. (BRASIL, 1996)

Neste contexto, a gestão democrática é delineada na efetivação dos processos de organização e gestão baseados em ações, a partir de decisões coletivas. Com relação à Lei 5.692/71, Teixeira (2004, p. 695) afirma:

A Lei n. 5.692/71 confirmou e expandiu o caráter normativo dos conselhos de educação no país, ao atribuir-lhes competências para realizar a regulamentação complementar de vários de seus preceitos relativos à organização dos currículos do ensino de primeiro e segundo graus e à adequação do ensino às peculiaridades locais ou regionais. Contribuiu, dessa forma, para consolidar ainda mais a característica burocrática do funcionamento dos conselhos de educação, que já vinha marcando a atuação destes ao longo de sua

história. Por outro lado, a lei, em seu art. 71, facultou aos municípios em que houvesse condições para tal a possibilidade de constituição de seus próprios conselhos de educação, podendo ser a eles delegadas competências pelos respectivos conselhos estaduais.

No entanto, a autonomia escolar não é sinônimo de independência, visto que a escola não seria capaz de resolver seus problemas sozinha, pois necessita do órgão mantenedor e da comunidade para realizar seu trabalho, ainda que a autonomia não esteja limitada apenas à questão financeira.

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é o resultado do equilíbrio de forças entre os detentores de influência (externa e interna). Deste modo, a autonomia, afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais em uma escola. Isto significa que não existe uma 'autonomia decretada', contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias 'reformistas' neste domínio. O que se pode decretar são normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. (BARROSO, 1996, p. 186)

Nóvoa (1998, p. 26) complementa:

A autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. (...) A autonomia é importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio.

Gimeno Sacristán (1997, p. 38) esclarece:

A autonomia dos estabelecimentos é uma demanda e uma concessão bem recebida por ideologias contrapostas, indício que pode conduzir-se e desenvolver-se em múltiplos sentidos, nem todos necessariamente de acordo com o democratizar e fazer protagonistas das decisões àqueles que a educação afeta.

Assim, a tarefa de dirigir uma escola torna-se desafiadora uma vez que cabe ao diretor escolar conduzir o processo de organização e funcionamento da instituição em todos os seus aspectos: físico, sociopolítico, relacional, material, financeiro e pedagógico.

Peter Drucker (1998) entende que a base para uma liderança eficaz passa, necessariamente, pela compreensão da missão da organização; e isso envolve saber defini-la e estabelecê-la de forma clara e visível:

Para se confiar num líder não é necessário gostar dele. Nem concordar com ele. Confiança é a convicção de que o líder fala sério. É a crença em sua integridade. As ações de um líder e suas crenças professadas devem ser congruentes, ou ao menos compatíveis. A liderança eficaz não se baseia em ser inteligente; ela se baseia principalmente em ser consistente. (DRUCKER, 1998, p. 75)

No contexto escolar, cabe ao diretor também o compromisso pela busca de estratégias e melhores caminhos para o desempenho do trabalho da equipe que está sob o seu comando, de forma a maximizar o potencial das pessoas envolvidas e a criação de um ambiente favorável e produtivo para o trabalho de todos.

Valerian (1993, p. 34) sustenta:

Provocar a melhoria do bom funcionamento da escola; a de encontrar soluções para os problemas que se colocam localmente para a implementação de novas finalidades educacionais; e a de introduzir a inovação para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino. O diretor da escola já não é apenas um administrador: ele deve ser também um inovador. E estas duas funções não são contraditórias: tornam-se compatíveis quando a direção da escola se torna mais democrática, quando atribui poderes mais amplos ao conjunto dos agentes da escola: professores, pais, coletividade local.

Para corroborar essas ideias, recorreremos a Fullan e Hargreaves (2000, p. 111):

O diretor escolar desempenha um papel essencial na concepção e no desenvolvimento da cultura escolar; como um símbolo de cooperação, é um dos elementos-chaves da escola. O que ele faz ao que está atento o que valoriza e sobre o que fala ou escreve, tudo tem seu valor.

Considerando o ponto de vista dos autores, a forma como o gestor se posiciona na escola exerce grande influência sobre como ocorrem as relações interpessoais neste ambiente. Assim, complementam a ideia ao afirmar:

É legítimo e, de fato, essencial que os diretores tenham tais visões genéricas, que eles ocupem seu coração e sua mente e que se sintam realizados através de seus atos e de suas palavras. Este comprometimento real e não superficial com o trabalho cooperativo e

a liderança compartilhada é algo pelo que vale a pena lutar. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 114)

Nesse contexto, todas as ações organizadas para a direção dos trabalhos na escola apontam o nível de comprometimento do gestor, pois a finalidade de todo o trabalho é a garantia da relação entre ensino e aprendizagem, concretizada com qualidade e compromisso de todos.

A competência humana do administrador da educação revela-se na capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-las sob a ótica da relevância para a plena realização dos participantes da comunidade educacional. A competência sociopolítica define o talento do administrador da educação para perceber o ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional e seus participantes, e a habilidade de adotar uma estratégia de ação para a efetiva satisfação das necessidades e demandas sociais e políticas do sistema educacional. A competência pedagógica do administrador da educação reflete sua capacidade para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos eficazes para a sua consecução. Finalmente, a competência econômica do administrador da educação refere-se à sua eficiência para otimizar a captação e utilização dos recursos e elementos técnicos e racionais a serviço dos objetivos do sistema educacional. (SANDER, 1981, p. 51-52)

Ao mencionarmos as competências na formação do indivíduo em toda a sua potencialidade, implica em uma gama de questionamentos políticos, culturais e ideológicas porque há uma estreita relação entre gestão escolar, currículo e cultura:

Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornado claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p 109)

Fica evidente que ambos são estruturados por meio do diálogo interativo, vislumbrando uma sociedade mais humana e comprometida no contexto escolar e dos envolvidos com os rumos da educação.

4 CURRÍCULO: ATORES E PAPÉIS

Quando secam os oásis utópicos, estende-se um deserto de banalidade e perplexidade.

Jürgen Habermas

O currículo representa um conjunto de práticas, valores, expectativas e motivações constituídos no centro de toda atividade escolar:

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. (GIMENO SACRISTÁN 2000, p. 13)

Nos últimos anos, o currículo passa a ganhar destaque na pauta das discussões sobre educação e das práticas pedagógicas face às novas condições da sociedade brasileira, objetivando a compreensão da forma como se processa a escolarização. Ao considerarmos o discurso produzido pela escola: a produção e reprodução de uma determinada realidade social, sendo assim em cada escola existe um currículo construído a partir de um determinado contexto social.

Para o pesquisador Michael W. Apple (2002), um dos mais importantes sociólogos da educação de todos os tempos, citado como um autor imprescindível para a compreensão crítica das políticas educacionais contemporâneas e os estudos curriculares, propõe os seguintes questionamentos:

Num tempo de restauração conservadora não podemos nos permitir ignorar esta tarefa. Isto requer uma renovada atenção a importantes questões curriculares. O conhecimento de que grupo é ensinado? Por que é ensinado deste modo particular a este grupo particular? Como tornarmos possível que as histórias e culturas da maioria dos trabalhadores/trabalhadoras, das mulheres, das pessoas de cor (estes grupos não são obviamente, mutuamente exclusivos) sejam ensinados de modo responsável e receptivo nas escolas? (APPLE, 2002, p. 31)

Apple (2002, p. 59) defende a tese de que há, no currículo escolar, produção e manutenção das condições sociais pretendidas:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma 'tradição seletiva' resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Encontra-se ainda no currículo escolar um dos pontos mais frágeis a serem enfrentados pela escola: Quem define o que e como a escola deve ensinar? Foucault (1989, p. 183) preconiza:

[...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia [...]. O poder se exerce em rede. [...] o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Fica evidente, nas colocações do autor, que a Escola deve fazer valer sua autonomia e quebrar os paradigmas. Tradicionalmente, a sua prática pedagógica ficava engessada por orientações oriundas das secretarias de educação ou pelos próprios livros didáticos resultantes, na maioria das vezes, em uma prática curricular enfraquecida; não levando em conta a experiência trazida pelo próprio professor e o aluno; e também as características da comunidade em que a Escola está inserida. Essa postura restringia a autonomia intelectual do professor e o exercício da sua criatividade, impedindo a construção da identidade da Escola.

É preciso abandonar a concepção restrita de currículo, próxima ao conceito de programa ou mera listagem de conteúdos em que as práticas dos professores são orientadas apenas pelos sumários ou índices de livros didáticos. O currículo abrange tudo o que ocorre na Escola, as atividades programadas e desenvolvidas sob a sua responsabilidade e que envolvem a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos, na própria Escola ou fora dela, e isso precisa ser muito bem pensado na hora de elaborar um Projeto Político Pedagógico.

Ao construir uma matriz de currículo, faz-se necessário considerar o modo como as relações de tempo, espaço e materiais são estabelecidas. Elas revelam o quanto o currículo favorece ou não a participação e criatividade de seus atores. Nesse sentido, o modo narrativo e as metáforas podem contribuir muito nessa abordagem. É

necessário que a comunidade escolar também participe da discussão e concepção atual de currículo expressa tanto na LDBEN, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para os diferentes níveis de ensino, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A legislação educacional brasileira, quanto à composição curricular, contempla dois eixos:

Uma Base Nacional Comum é aquela que garante uma unidade nacional, para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da vida cidadã. A Base Nacional Comum é, portanto, uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais e é definida pela União.

Uma Parte Diversificada do currículo, também obrigatória, composta de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada Escola. Assim, a Escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse.

A partir da construção da proposta pedagógica da Escola é que a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada serão integradas. A composição curricular deve buscar a articulação entre os vários aspectos da vida cidadã (a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens) com as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa).

Há várias maneiras de composição curricular, mas os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os modelos dominantes na escola brasileira, multidisciplinar e pluridisciplinar, marcados por uma forte fragmentação, devem ser substituídos na medida do possível, por uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. O que isso significa? Interdisciplinaridade significa a interdependência, interação e comunicação entre campos do saber ou disciplinas, o que possibilita a integração do conhecimento em áreas significativas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), transdisciplinaridade é a coordenação do conhecimento em um sistema lógico, que permite o livre trânsito de um campo de saber para o outro, ultrapassando a concepção de disciplina; enfatizando o desenvolvimento de todas as nuances e aspectos do comportamento humano.

Baseados nessas formas de composição curricular é que os Parâmetros Curriculares Nacionais introduzem os temas transversais, tomando a cidadania como

eixo básico e tratando de questões que ultrapassam as áreas convencionais, mas permeiam a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas dessas áreas. Essa transversalidade supõe uma transdisciplinaridade, o que vai permitir tratar uma única questão a partir de uma perspectiva plural, visto que, sem sombra de dúvidas, o objetivo mais ambicioso e, ao mesmo tempo, irrenunciável da Escola consiste em contribuir para a construção da identidade do aluno.

4.1 TEORIAS DO CURRÍCULO

A partir das práticas do ensino vigente, torna-se possível compreender o que está sendo ensinado e descrever fenômenos da prática educacional, pois por meio da teoria curricular é possível a compreensão dos objetivos e intenções de um determinado grupo social. Tal constatação se evidencia ao se fazer uma análise histórica do percurso do currículo, apresentada por Hamilton², no anexo 1 desta pesquisa, intitulado “Notas de lugar nenhum”.

Gimeno Sacristán (2000, p. 36) define currículo como “um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. Ainda complementa:

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 36)

Para Moreira (2005), o currículo são experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e contribuem para a construção da identidade dos estudantes. Essa concepção é respaldada por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 16):

A importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades. As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização, são

² David Hamilton (2001). Historiador, professor de educação na universidade de Umea, Suécia Artigo intitulado Notas de Lugar Nenhum.

realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si.

Diante do exposto, fica evidente que o currículo tem um papel crucial no que diz respeito à ação educativa, uma espécie de pilar de sustentação do professor para a qualidade do ensino. Gimeno Sacristán (2000, p. 185) ressalta:

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em 'conhecimento pedagogicamente elaborado' de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos.

O currículo necessita de alinhamento aos demais projetos da Escola, com clareza e responsabilidade, sempre buscando o preparo necessário para adaptação às mudanças no contexto escolar. Ainda nesta perspectiva, Gimeno Sacristán (2000) aponta alguns princípios que podem nos levar a um olhar mais criterioso no que se refere ao currículo em ação; e identificar nele indicativos emancipatórios:

Currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas dentro de um ciclo - nível educativo ou modalidade de ensino; Currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente, tal como se mostram num manual ou num guia do professor; Como resultados pretendidos. Currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes. Currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; Currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas - como é o caso da formação profissional; Currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 14)

E ainda:

A própria dinâmica relacional do currículo com contexto, e variáveis permite avanços sinalizando a compreensão deste enquanto processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101)

Apple (2006) sustenta que o currículo não se constitui apenas como uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre fruto de determinados agrupamentos sociais que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Dessa

forma, não é fundamental saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não outro.

O pesquisador defende o saber não como algo dado, mas sim uma realidade que deve ser criticamente examinada; esta proposta rompe com a concepção até então dominante da educação. Ele vai mais além, busca nos conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum, desenvolvidos pelo marxista Antônio Gramsci, o necessário suporte para traduzir, nos mesmos termos, a sua visão da educação. Este “arsenal” é extraído especialmente das teorias críticas.

Jacques Delors (1996, p. 89) apresenta alguns apontamentos que são a principal consequência da sociedade da informação:

Uma aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, que é adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio em que vive; aprender a viver juntos, para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, que é a via essencial, integrando as três precedentes. Esses quatro pilares são os fundamentos da formação integral do ser humano: o aprender a pensar, a desenvolver a inteligência, a sensibilidade, a responsabilidade pessoal, o senso ético e estético, a espiritualidade, o pensamento autônomo e crítico, a criatividade e a iniciativa.

No relatório da Unesco, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para todos, na Tailândia, coordenada por Delors, foram definidos os quatro pilares da educação, conceitos e fundamentos que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 1996, p. 31)

Por todas essas razões, parece imperativo vivenciar o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É preciso ficarmos atentos às práticas de ensino da escola tradicional, que descontextualizadas não abrem espaço para a formação integral do sujeito. A exigência atual é que o professor não seja apenas o operário do currículo, mas também um dos seus arquitetos; isto exige sua participação.

Na medida em que o docente participa, torna-se corresponsável, valoriza criticamente o trabalho que desenvolve e atende às necessidades dos alunos. Toma posição de construtor e investigador prático das atividades educacionais e evidencia, constantemente, na tomada de decisões, valorações de caráter epistemológicas que não estão dissociadas de concepções mais amplas da cultura geral, expressas no cotidiano; e das pedagógicas vivenciadas no interior das instituições, mas conjuntamente, determinam modelos educativos.

Perrenoud (2002, p. 40) apresenta questões relevantes para a construção de um currículo que atenda às necessidades dos novos tempos e insiste quanto à construção de competência no desafio de educar para a cidadania:

Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar.

Segundo Perrenoud (2002), competência é a capacidade de apropriação de diferentes maneiras de aprender e capacidade de fazer a gestão da informação, para solucionar com eficiência e eficácia situações da vida diária:

[...] para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa,

aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. (PERRENOUD, 2002, p. 30)

O currículo deverá estar direcionado ao estímulo do trabalho em equipe, organização de estratégia de aprendizagem, comprometimento por parte dos envolvidos com a gestão da escola, o envolvimento das famílias, promoção do uso das novas tecnologias, estímulo à formação contínua dos professores, entre outras. O autor propõe o trabalho por competências:

1. considere os conhecimentos como recursos a serem mobilizados.
 2. trabalhe regularmente por problemas.
 3. crie ou utilize outros meios de ensino.
 4. negocie e conduza projetos com os alunos.
 5. adote um planejamento flexível.
 6. implemente e explicita um novo contrato didático.
 7. pratique uma avaliação formadora em situação de trabalho.
 8. dirija-se para uma menor compartimentação disciplinar.
- (PERRENOUD, 2002, p. 53)

Assim, faz-se necessário que a Escola estabeleça, em seu currículo, processos de aprendizagem para proporcionar a seus alunos habilidades na gestão dos conhecimentos adquiridos, com base na tecnologia, enquanto instrumento de apoio, desenvolvimento e demonstração das habilidades desses alunos. Sendo, assim, o professor o ator que reproduz, manipula e, ao mesmo tempo, modifica as regras e os papéis sociais que, no processo de afirmação de determinados valores, depara-se com outro conjunto de valores que, por vezes, tem de ser negado para que o novo se estabeleça.

5 EDUCAÇÃO PARA NOVA ERA: DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO

Num mundo wiki, uma escola idem.

Jaime Balbino

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm se apresentado como um mecanismo essencial na sociedade atual denominada Sociedade do Conhecimento; um tema urgente em todas as áreas da vida no século 21. Observou-se que o assunto deixou de ser uma realidade distante das escolas, no entanto não se pode negar as potencialidades que as TIC trazem para a educação, os benefícios irrefutáveis para os alunos e professores. Sobre esta questão Papert (2008, p. 14) argumenta: “as tecnologias de informação, da televisão aos computadores e suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação, a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem”.

Castells (2003, p. 13) afirma:

A história da criação e do desenvolvimento da Internet é a história de uma aventura humana extraordinária. Ela põe em relevo a capacidade que as pessoas têm de transcender metas institucionais, superar barreiras burocráticas e subverter valores estabelecidos no processo de inaugurar um mundo novo. Reforça também a ideia de que a cooperação e a liberdade de informação podem ser mais propícias à inovação do que a competição e o direito de propriedade.

As ações realizadas pelo Ministério da Educação – MEC têm levado os equipamentos computacionais às escolas e propiciado o desenvolvimento de ações de formação continuada de educadores; além do crescimento dos cursos de educação a distância, tanto no âmbito da formação quanto da extensão:

A Sociedade de Informação é já um fato incontornável. Quem não aderir ficará para trás. A transição do século XX para o século XXI é o momento de dar esse passo e os países que melhor preparados estiverem para fazer esta mudança serão com certeza os que mais se desenvolverão. E porque as mudanças se fazem mais rapidamente com os mais novos é importante que se criem condições para que os jovens portugueses tenham acesso aos instrumentos e à tecnologia necessária ao desenvolvimento da Sociedade da Informação. Consciente desse facto o Governo lançou a Iniciativa Nacional para a Sociedade da Informação. (PROGRAMA INTERNET NA ESCOLA, 1999, p. 3)

De acordo com dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, até o final de 2011, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO – criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio, contava com 100.900 laboratórios adquiridos para as escolas; 59.968 escolas conectadas pelo programa Banda Larga; e 65.806 projetores multimídia distribuídos. Se olharmos o PROUCA – Projeto Um Computador Por Aluno, contava com 150.000 computadores distribuídos na fase dois do projeto piloto e mais 345.121 mil distribuídos pelo Programa UCA. Estes dados ilustram um movimento no sentido de levar às escolas o suporte tecnológico e preparar os educadores para a inserção desses recursos nas práticas escolares.

O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 522, em 09/04/1997, com a finalidade de:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; [...] e VI fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (BRASIL, 2001)

No que se refere às novas tecnologias, o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2001 assegura, em suas diretrizes para o Ensino Fundamental:

Melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos. (BRASIL, 2001)

Nesse contexto, o ProInfo tem como finalidade a formação de professores em um processo que integra domínio da tecnologia, teorias educacionais e prática

pedagógica com o uso dessa tecnologia. (Simec)³ Relatório de Gestão – Secretaria-Executiva. O decreto nº 6.300/2007 prevê, ainda, programas de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores. Tendo em vista que tal capacitação será promovida em parceria entre união, estados e municípios:

Assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas; assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada. (BRASIL, 2007)

No processo de inter-relação entre pesquisa, formação de professores e prática pedagógica com o uso de TIC, o objetivo vem a ser a realimentação, transformação e avanços a partir dos resultados das investigações e novos conhecimentos produzidos na área de conhecimento tecnológico em educação.

O uso pedagógico do computador e da internet na Escola, como veículo de promoção da aprendizagem, tem sido uma temática que suscita uma série de reflexões e conseqüentes ações por parte dos atores envolvidos com a tarefa educativa:

Vivemos em uma economia do conhecimento, em uma sociedade do conhecimento. As economias do conhecimento são estimuladas e movidas pela criatividade e inventividade, e as escolas da sociedade do conhecimento precisam gerar essas qualidades, caso contrário, seus povos e suas nações ficarão para trás. Assim como outros tipos de capitalismo, a economia do conhecimento é uma força de destruição criativa, estimulando o crescimento e a prosperidade, ao mesmo tempo em que sua busca incansável de lucro e de interesse próprio desgasta e fragmenta a ordem social. Sendo assim, junto com outras instituições públicas, nossas escolas devem estimular também a compaixão, a comunidade e a identidade cosmopolita, as quais compensarão os efeitos mais destrutivos da economia do conhecimento, que serve basicamente ao bem privado, ao passo que a sociedade do conhecimento também inclui o bem público. Nossas escolas devem preparar os jovens para ambos. (HARGREAVES, 2000, p. 17)

³ *Simec* - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação é um portal operacional e de gestão do MEC.

A Escola, enquanto instituição, vem sendo objeto de crítica por parte de estudiosos, no que diz respeito ao seu papel e sua prática na promoção de aquisição de conhecimento. Alguns questionamentos podem ser feitos: sobre qual conhecimento? Para quem? E de que forma esse conhecimento tem sido promovido?

Em contrapartida, para estas inquietações, surgiram propostas como as de Seymour Papert (2008) em *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na era da informática*. O pesquisador foi pioneiro, ao fazer uso do computador na educação; iniciando a sua relação com o computador na década de 60 do século passado. Ele acreditava que, “para ser eficaz na escola, o computador deveria ser como o livro e o caderno, sempre disponíveis”. A figura 4 sintetiza as relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem usando, também, o computador.

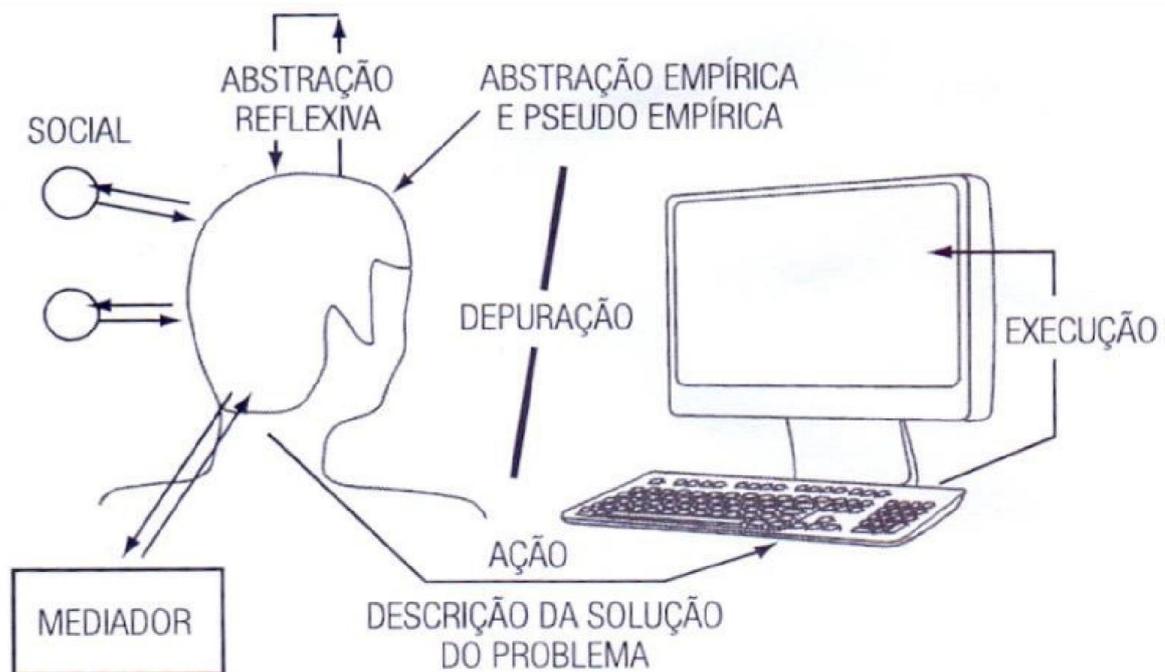
Figura 4 - Representação das relações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Salgado – 2008.

A “linguagem LOGO⁴ de programação” de Papert (2008) propõe o uso do computador como uma ferramenta, facilitando a descrição, a reflexão e a depuração das ideias. Adaptando os princípios do construtivismo cognitivo de Jean Piaget, a fim de melhor aproveitar o uso de tecnologias, no processo de construção de conhecimentos por meio de alguma ferramenta, como por exemplo, o computador. O matemático denomina de Construcionismo a apropriação do aluno de todos os elementos sociais, tanto locais (os colegas), quanto globais (os pais e a comunidade), enquanto fonte de conhecimento ou de situações-problema a serem resolvidas por meio do computador. Sendo assim, o uso do computador no paradigma construcionista deve ser uma ferramenta facilitadora da descrição, depuração e reflexão das ideias.

Figura 5 - Construção do conhecimento através do computador



Fonte: Salgado, 2008.

A partir dessa análise, fica evidente a necessidade de ser feita uma mudança de paradigma por parte do professor, para que contribua na formação de pessoas

⁴ A linguagem LOGO é uma linguagem de programação, um meio de comunicação entre o computador e a pessoa que irá usá-lo. Foi desenvolvida na década de 60 no MIT - *Massachusetts Institute of Technology*, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos - pelo matemático Seymour Papert, voltada para o ambiente educacional.

capazes de criar, pensar e construir. Assim, torna-se significativo o uso pedagógico do computador, quando planejado de forma a considerar o aluno como centro do processo:

A educação funciona baseada numa espécie de 'divisão do trabalho' à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicas) as habilitações profissionais cabe desenvolver competências. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para os utilizar em situações concretas. (PERRENOUD, 2002, p. 4)

Convém ressaltar que a teoria do construcionismo caracteriza-se pelo fazer e, ao mesmo tempo, entender o porquê está sendo feito. Quando o professor repassa para o aluno conhecimentos prontos não os leva à reflexão, já que o aluno não participa do processo de construção deste saber.

Nesse contexto, Papert (2008) enfatiza a importância de o aluno aprender com os erros ao fazer uso do computador, ou seja, o erro levará o aluno a refletir sobre como encontrar mecanismos cognitivos para solucionar os desafios que serão apresentados pelo programa no computador; e também compreenda como chegou à solução, garantindo autonomia na construção dos conhecimentos:

Embora a tecnologia exerça um papel essencial na educação, o seu foco não é o computador e sim a mente. Como também os benefícios intelectuais que essa interação entre o computador e criança em especial, pode trazer na construção do conhecimento. A mesma revolução tecnológica que foi responsável pela forte necessidade de aprender melhor oferece também os meios para adotar ações efetivas. (PAPERT, 2008, p. 14)

Todo processo de mudança necessita de um rompimento da visão que temos de nossa cultura e de nós mesmos enquanto indivíduos e profissionais; e o que é mais importante: coragem para testar o novo. Segundo Maturana (1997b, p. 43):

Os seres vivos e o mundo não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações, isto é, [...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos, [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos.

Maturana (1997a) sustenta que as mudanças culturais ocorrem, simplesmente, porque as condições de vida e as pessoas vão sendo alteradas, devido as experiências e a reflexão que leva o indivíduo a querer viver de outra maneira. Pierre Lévy (2011, p. 29) esclarece:

As reflexões sobre os sistemas de educação e formação na cybercultura devem ser apoiadas nas mudanças da relação com o saber. Constata, a esse respeito, o surgimento e a velocidade dos saberes e do know-how. O trabalho é, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos” e as tecnologias intelectuais “ampliam, exteriorizam e alteram” muitas funções cognitivas, como a memória, a imaginação, a percepção, o raciocínio. Para ele o ciberespaço será o carregador direto do saber. O ciberespaço é o local onde as comunidades descobrem e constroem seus objetos e se conhecem como coletivos inteligentes.

Afinal, a sociedade da informação e do conhecimento motiva mudanças no mundo do trabalho e da educação, ou seja, vivemos o constante desafio do gerenciamento do conhecimento associado às tecnologias digitais, moldando uma cultura do “aprender a aprender”. Esta sociedade tecnológica em que a velocidade de informações é intensa e a presença maciça das tecnologias de comunicação e informação digitais, no cotidiano e nas práticas sociais, provocam mudanças na maneira de ser, pensar e agir das pessoas:

Através dos recursos de correio eletrônico, groupware, Internet e intranet, computadores e redes podem indicar pessoas com conhecimento e interligar pessoas que precisem compartilhar conhecimento a distância. Videoconferência por computadores de mesa e computação multimídia que transmite áudio e vídeo, como também texto, tornam possível comunicar parte da riqueza e sutileza do conhecimento de uma pessoa para outra.

O que precisamos lembrar é que esta nova tecnologia da informação é somente um sistema de distribuição e armazenamento para intercâmbio do conhecimento. Ela não cria conhecimento e não pode garantir nem promover a geração ou o compartilhamento do conhecimento numa cultura corporativa que não favoreça tais atividades. (DAVENPORT; PRUSAK, 2000, p. 21-22)

Fullan e Hargreaves (2000, p. 48) defendem que “a prática não muda antes das crenças, a não ser em situações nas quais a mudança é ensejada de modo impositivo. A mudança das práticas e das convicções que a sustentam ocorrem de modo interativo e em conjunto”.

De fato, para que mudanças ocorram na Escola, faz-se necessário que os atores envolvidos estejam comprometidos com ela, pois são eles os principais responsáveis por implementar as medidas capazes de garantir que a inovação tecnológica se irá difundir no ambiente escolar.

6 RELATÓRIO METODOLÓGICO E TABULAÇÃO DOS DADOS

Para alcançar o propósito da pesquisa foram investigadas as seguintes dimensões relacionadas às unidades de referência e análise: 1. Escolas: infraestrutura envolvendo TIC; 2. Diretores: dimensão da promoção da cultura digital; 3. Professores: práticas pedagógicas contextualizadas com tecnologias disponíveis em favor do aprendizado.

Deste modo, a metodologia remete ao problema do estudo – Contribuições da Gestão do Conhecimento voltadas às práticas da gestão escolar para a inserção das TIC ao currículo da educação municipal – quinto ano – na Cidade de Londrina – PR; de maneira que as questões orientadoras apresentadas, respondessem às finalidades da investigação:

A – Analisar fatores potencializadores da integração educativa entre TIC e currículo, na percepção dos atores envolvidos:

1) Aspectos de infraestrutura: Quais recursos de multimídia a escola possui? A escola possui laboratório de informática? A escola possui acesso à conectividade sem fio nas suas aulas? A escola disponibiliza materiais digitais online relacionados à educação?

2) Aspectos da gestão pedagógica: A direção escolar propicia mecanismos em favor do docente, objetivando a apropriação dos recursos tecnológicos para fins didático-pedagógicos? Os docentes estão atentos ao mundo digital e tenta implementá-lo na escola ou nas aulas?

3) Identificar usos e apropriações das tecnologias, como recurso pedagógico e o fomento da inclusão efetiva ao mundo digital, nas ações e estratégias: Assina material digital online sobre notícias da educação? Acessa com regularidade? Prepara materiais didáticos diversos, usando processador de textos ou programas de apresentação multimídia? Indicaria algum site interessante para busca de recursos pedagógicos na internet?

B – Averiguar os aspectos de suporte e utilização das tecnologias:

1) Com que regularidade utiliza a internet para fins pessoais e profissionais? Qual a frequência de uso nas aulas? Qual a percepção ao se apropriar dos instrumentos tecnológicos, em situações didático-pedagógica nas aulas?

2) Compreender a percepção dos atores envolvidos: De que maneira a escola assegura a capacitação dos docentes para apropriação das tecnologias? Como está institucionalizada a inserção das TIC ao currículo?

Os questionamentos, acima expostos, apontam para a verificação da aplicabilidade da gestão do conhecimento na gestão escolar, visando o fomento ao uso das tecnologias no processo de integração das TIC, às práticas curriculares. Dessa maneira, pretendemos analisar posturas proativas dos docentes que sinalizem o fazer e o agir da inclusão digital nas escolas municipais de Londrina, que oferecem ensino na modalidade regular e jornada ampliada, ao ensino de quinto ano. Conseqüentemente, o enfoque metodológico do estudo caracteriza-se pelo teor exploratório descritivo. Segundo Gil (2002, p. 41), o caráter exploratório da pesquisa proporciona “maior familiaridade com o problema, torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. O desenho metodológico da pesquisa assim se configura:

Figura 6 - Desenho da metodologia da pesquisa



Fonte: Adaptação (Gil, 2002)

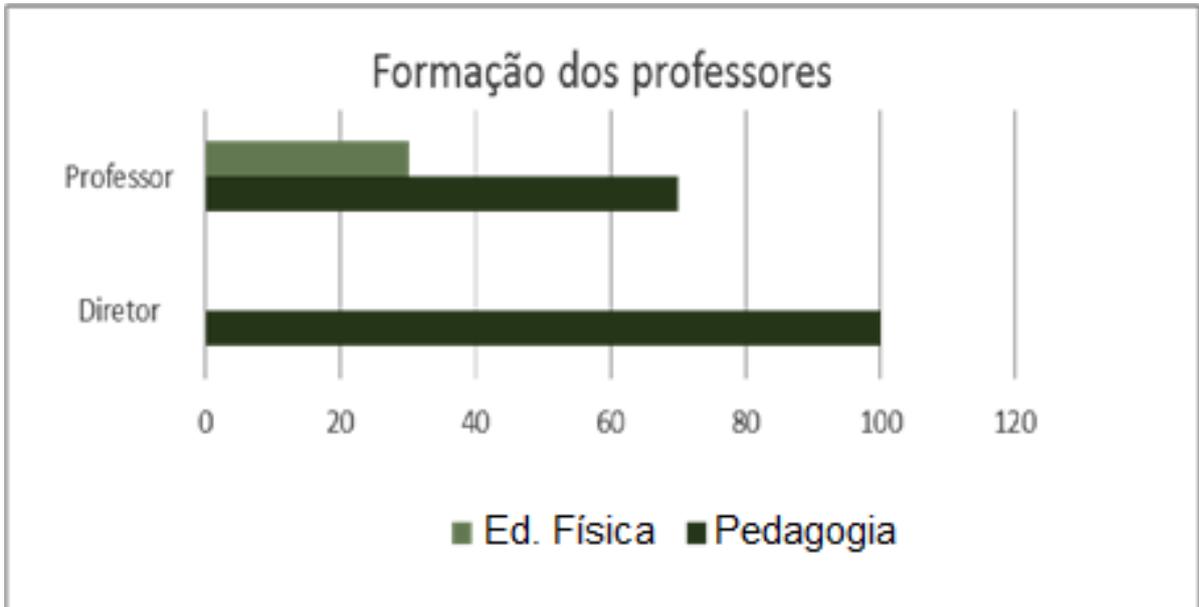
Outro ponto a ser considerado é a escolha das pretensões a serem estabelecidas: gerar esclarecimento sobre uma determinada situação, o potencial dos mecanismos disponíveis nos processos de Gestão do Conhecimento para a difusão das TIC, como recurso pedagógico, utilizando técnicas de coleta de dados, quer quantitativas quer qualitativas.

Segundo Minayo (2002, p. 22), a pesquisa qualitativa “aprofunda o significado das ações e relações humanas”. Já a quantitativa aborda o campo “região visível, ecológica, morfológica e concreta”. Assim, foram conduzidas entrevistas com questionários estruturados, compostos de perguntas tanto abertas como fechadas; utilizadas de maneira simultânea, específicas para cada público abordado na pesquisa: professores e diretores. A aplicação do instrumento para coletar dos dados ocorreu em três escolas municipais, escolhidas aleatoriamente, entre abril e junho de 2015.

Os questionários da pesquisa foram estruturados em blocos: no bloco A, buscamos identificar a formação e área de atuação dos atores envolvidos com as práticas didático pedagógicas; no bloco B, coletamos informações acerca da estrutura tecnológica das escolas, como equipamentos e conectividade; no bloco C, buscamos compreender os elementos que se configuram como potencializadores na inserção das tecnologias ao currículo; no bloco D, levantamos o perfil dos diretores com relação às TIC, identificamos aspectos relacionados ao suporte e utilização; no bloco E, objetivamos configurar a organização pedagógica da escola: situações de interação objetivando compartilhamento de experiências entre docentes envolvendo a apropriação das TIC, o papel do projeto político pedagógico para inserção das TIC. E por fim, a percepção dos diretores referente às práticas de gestão do conhecimento organizacional, envolvendo os processos da gestão pedagógica e administrativa.

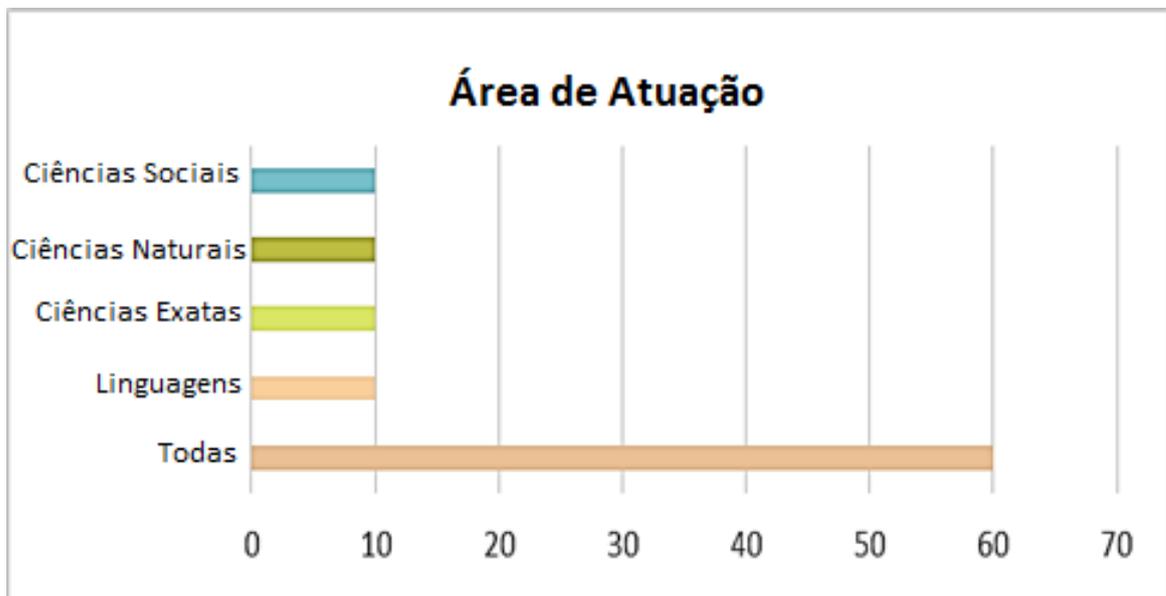
6.1 FORMAÇÃO E ÁREA DE ATUAÇÃO

A pesquisa revelou que a maior parte dos respondentes atua em áreas multidisciplinares e 70% têm formação superior em Pedagogia, ou seja, exceto a área de Educação Física, os professores são formados na área específica.

Gráfico1 - Formação dos professores e diretores

Fonte: pesquisa – formação e área de atuação – 2015.

Referente à área de atuação, 60% dos docentes trabalham em várias áreas do conhecimento.

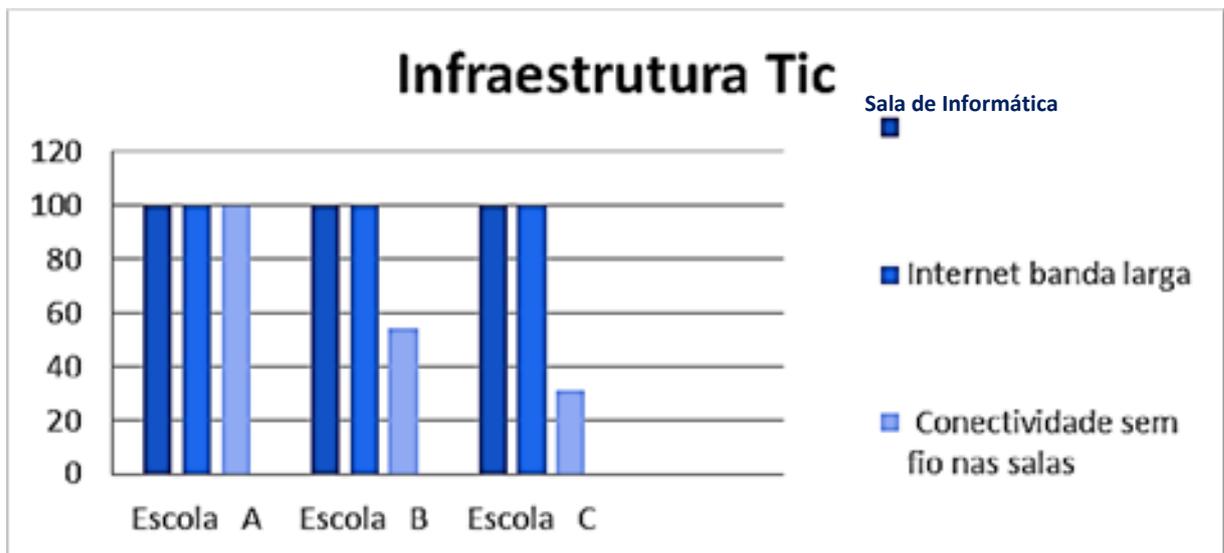
Gráfico 2 - Área de atuação dos docentes

Fonte: pesquisa – Área de atuação – 2015.

6.2 INFRAESTRUTURA TIC

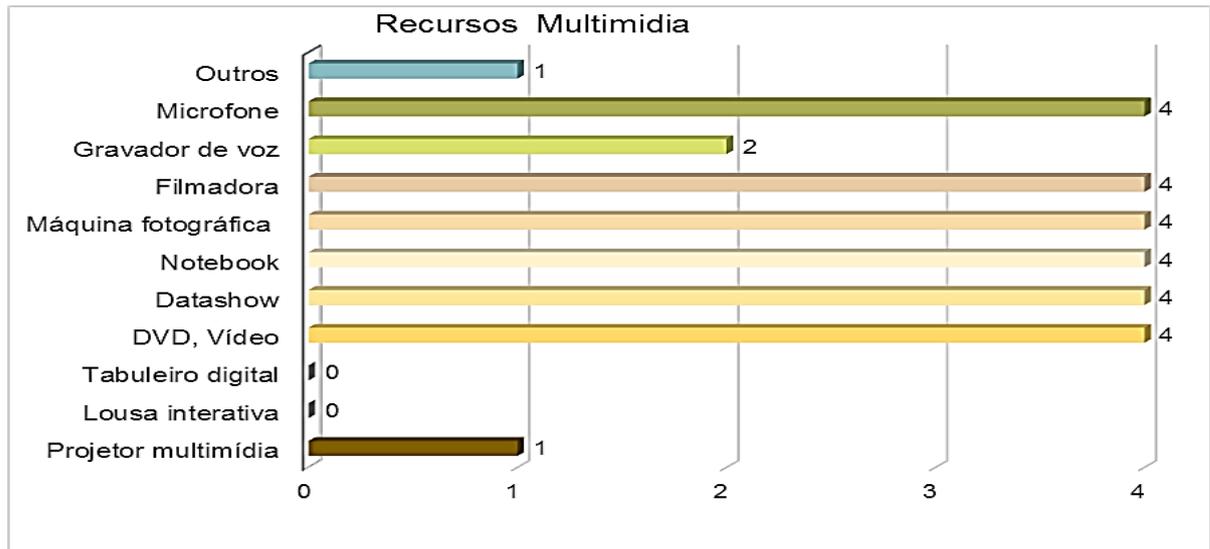
Pelos dados informados no gráfico 3, 100% das escolas disponibilizam laboratório de informática e internet banda larga. Já o acesso à conexão sem fio verificou-se em 57% das salas de aula.

Gráfico 3 - Estrutura das escolas referente a computadores, Internet banda larga e conexão sem fio



Fonte: pesquisa – Infraestrutura TIC – 2015.

A quantidade de equipamentos de multimídia disponíveis nas escolas são suficientes, porém, apresenta pouca variedade, sendo os mais comuns o notebook, Datashow, a máquina fotográfica, o gravador de voz, a TV e o vídeo.

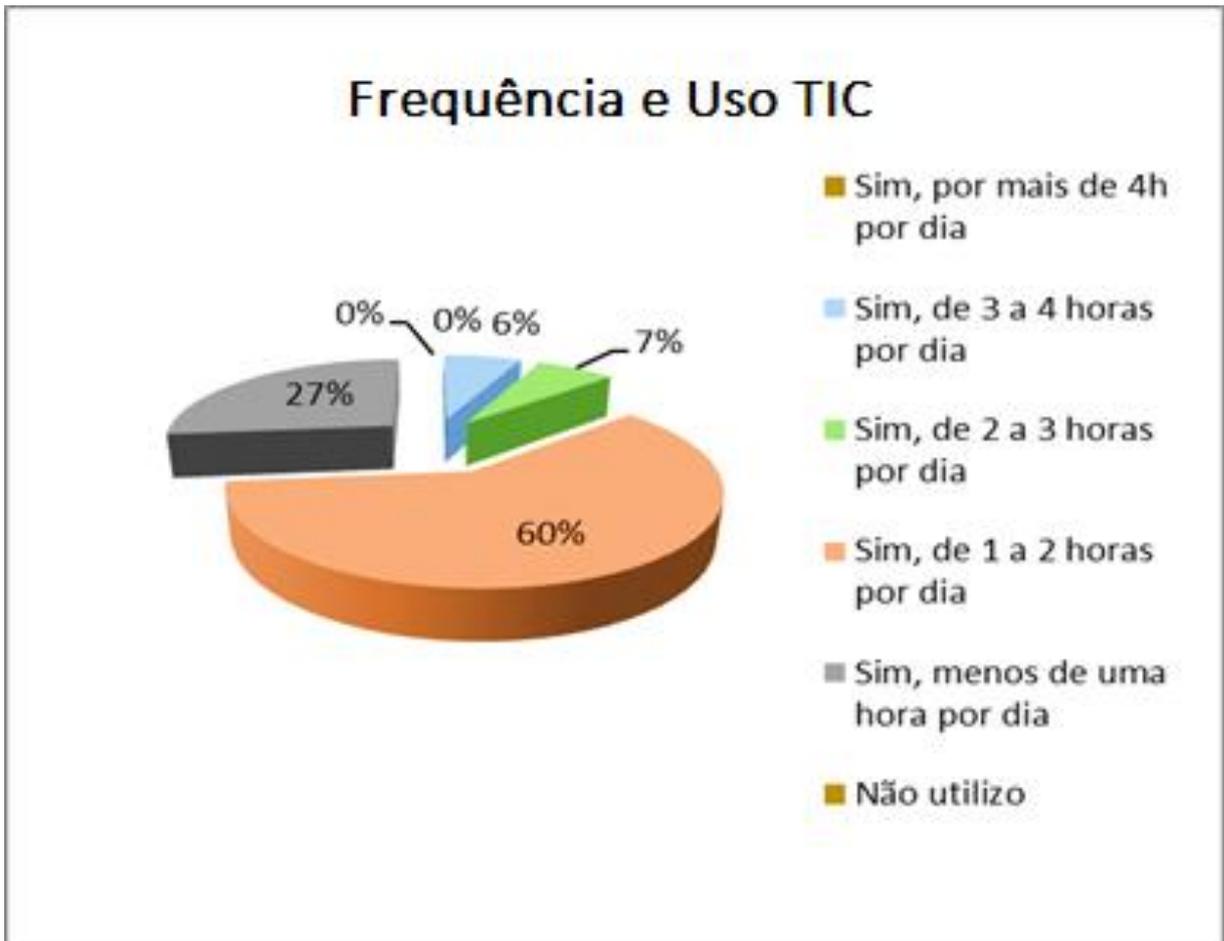
Gráfico 4 - Recursos multimídias disponíveis na escola

Fonte: pesquisa – recursos multimídia – 2015.

6.3 FATORES POTENCIALIZADORES NA INSERÇÃO DAS TIC

Sobre o uso e frequência de conexão com a Internet para fins pessoais e profissionais, a pesquisa aponta que 60% dos professores fazem uso dela, de uma a duas horas por dia.

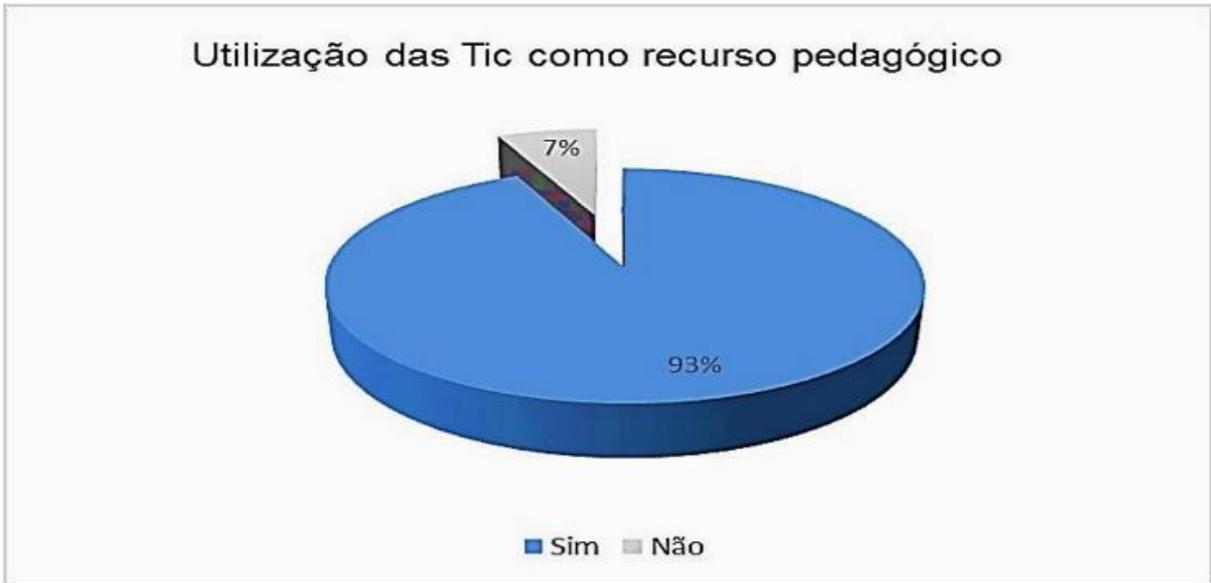
Gráfico 5 - Percentual de frequência de utilização das TIC pelos professores



Fonte: pesquisa – fatores potencializadores na inserção das TIC – 2015.

Quanto à utilização das TIC nas aulas, 93% dos professores afirmam utilizarem Datashow, TV e vídeo com mais frequência, em média, uma vez por semana.

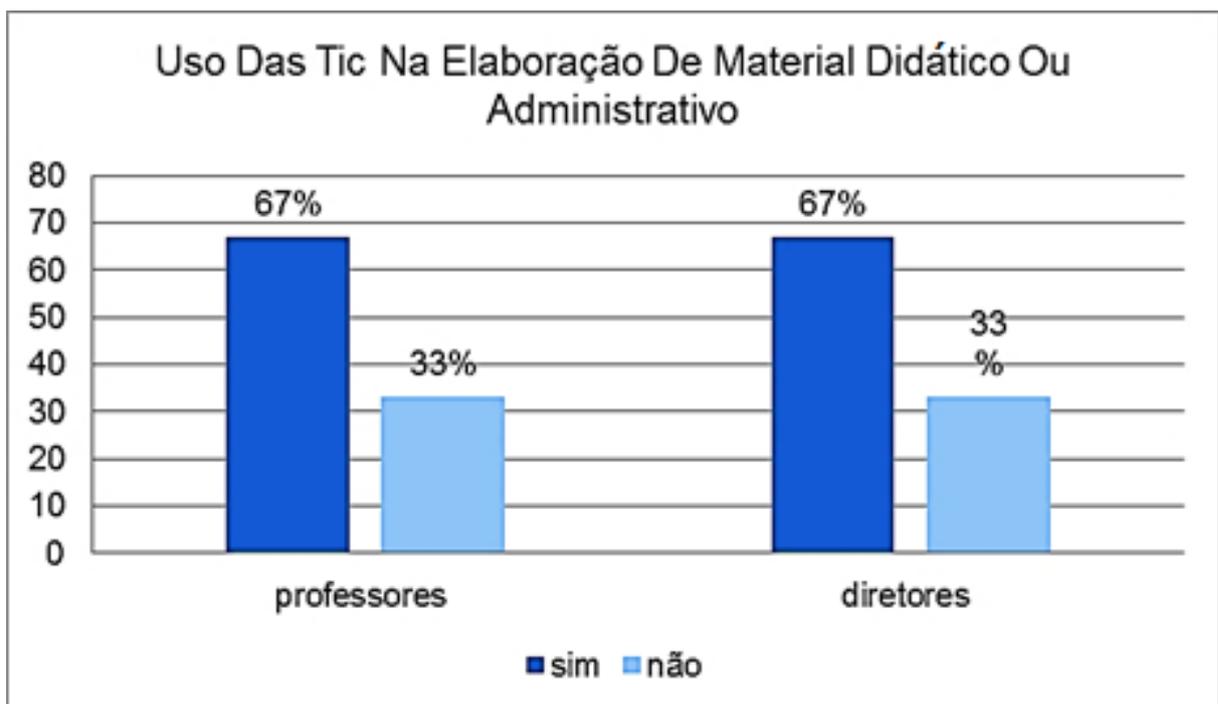
Gráfico 6 - Percentual de utilização das TIC como recurso pedagógico



Fonte: pesquisa – Fatores Potencializadores na inserção das TIC – 2015.

Referente à elaboração e materiais didáticos ou administrativos, usando processador de texto ou recursos de multimídia, 67% dos entrevistados alegam fazer uso.

Gráfico 7 - Percentual de utilização das TIC pelos professores e diretores para fins didáticos ou processos administrativos

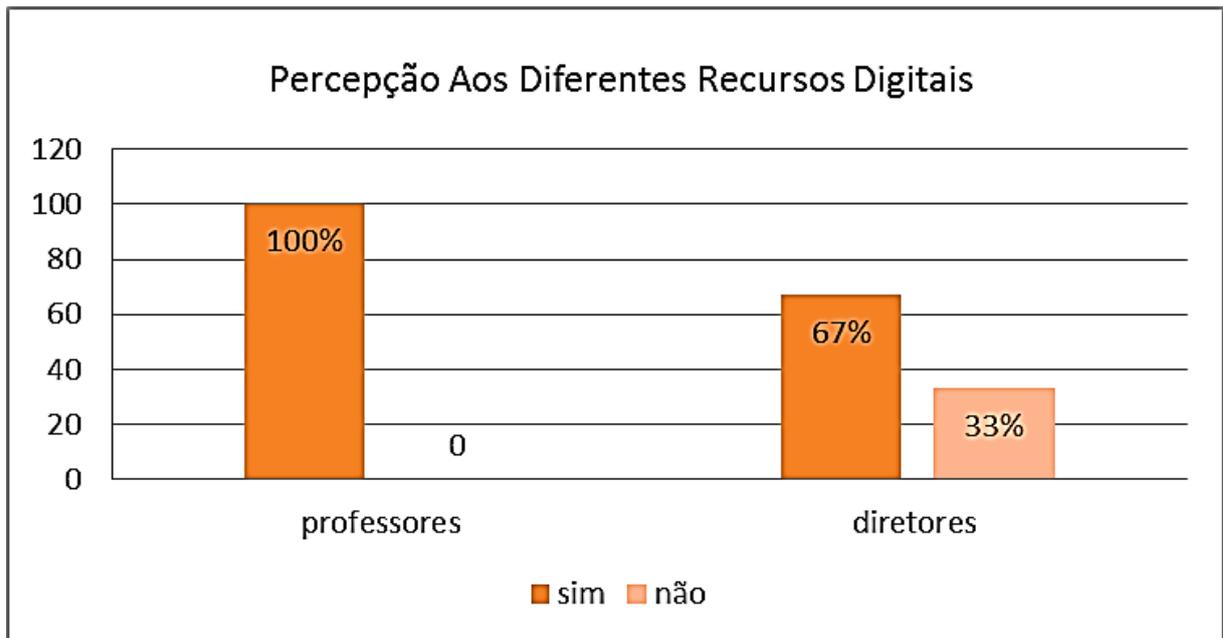


Fonte: pesquisa – Fatores Potencializadores na inserção das TIC – 2015.

No conjunto das respostas, torna-se evidentes as divergências extremas de opinião de adesão ou de resistência. Entre as argumentações: os que responderam sim: “é mais cômodo”, “mais prático”, “para tornar as aulas mais interessantes”, “para enriquecer as aulas”. “Já aqueles que responderam não, se justificaram com as seguintes colocações: “minha área é voltada à prática”, “gasta muito tempo”, “acho perda de tempo”.

Quando perguntados se estão atentos aos diferentes recursos digitais para uso pedagógico e se tentam implementá-los nas aulas ou na escola, a pesquisa revela uma incidência maior de postura proativa. Entre os professores, chega a 100%, já entre os diretores, apenas 67% alegaram estar atentos e tentar implantá-los nas escolas.

Gráfico 8 - Percentual da percepção dos atores da escola sobre a exploração das tecnologias em atividades pedagógicas



Fonte: pesquisa – Fatores Potencializadores na inserção das TIC – 2015.

Nos questionamentos sobre o porquê, para os respondentes sim, as justificativas foram dispostas nos trechos a seguir:

a) Professores: “a profissão exige”, “é dever do professor se informar”, “para acompanhar a evolução”, “para aperfeiçoar meu trabalho”, “a secretaria municipal de educação exige”.

b) Gestores: “uma das atribuições do diretor é a busca pelas inovações”; já aqueles que responderam não: “a escola deve seguir o currículo único proposto pela secretaria municipal de educação”, “esta responsabilidade é da secretaria municipal de educação”.

6.4 SUPORTE E UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NAS AULAS

A pesquisa também revelou um dado interessante em relação à disponibilidade e incentivo ao acesso e à apropriação de materiais pedagógicos online (pagos ou gratuitos), contendo artigos e novidades relacionadas à educação. De acordo com os dados, nenhuma escola disponibiliza esse formato de material.

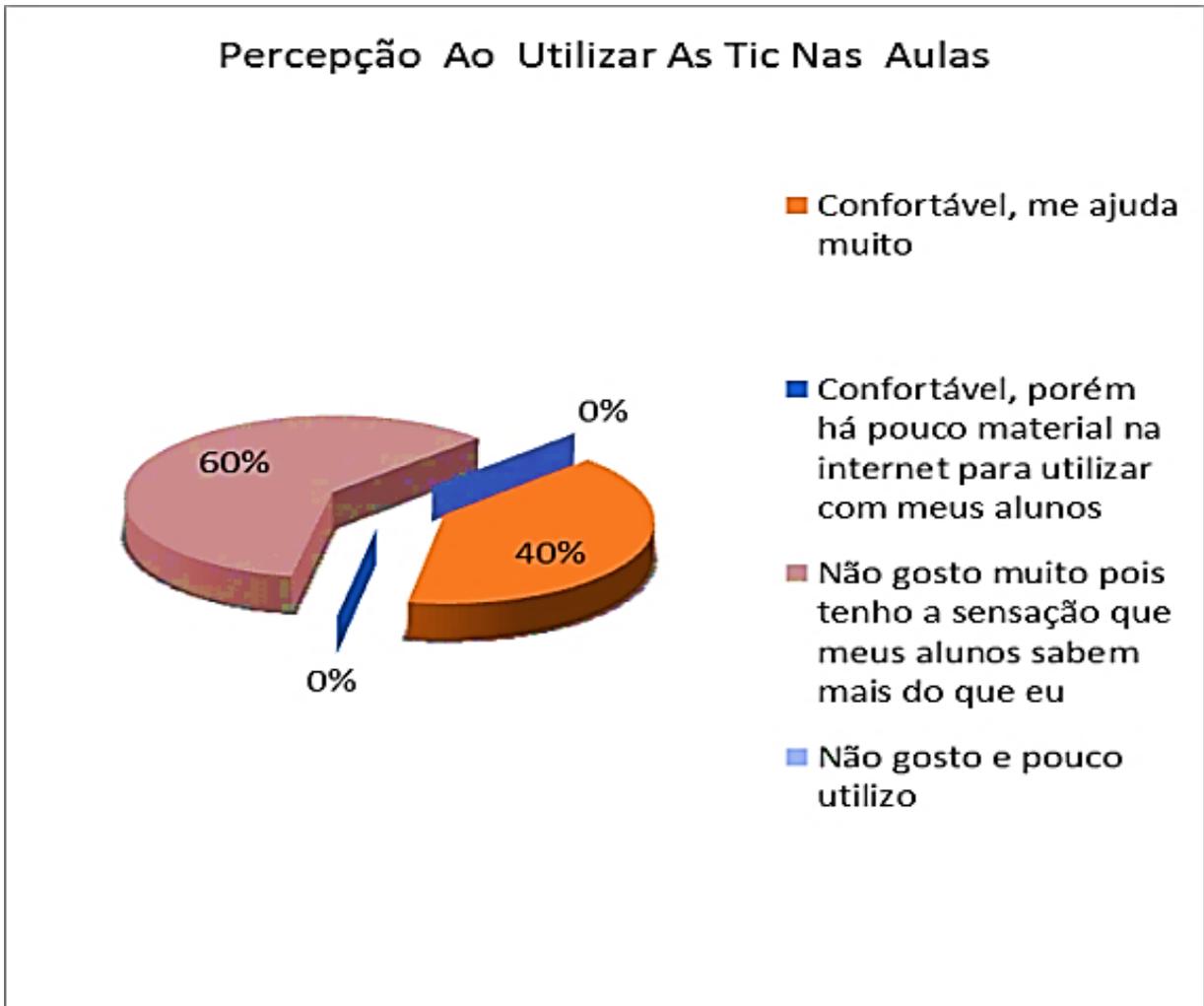
Gráfico 9 - Percentual de docentes que acessa materiais digitais oferecidos pela escola e se sentem motivados a fazer uso



Fonte: pesquisa – Suporte e Utilização dos Recursos Educacionais Digitais nas Aulas – 2015.

Quando questionados sobre o domínio instrumental das tecnologias em situações didáticas, 60% declararam ter a sensação dos alunos saberem mais que eles; deste modo, não se sentem confortáveis ao utilizá-los.

Gráfico 10 - Percentual da percepção dos professores no uso de tecnologias como recurso didático

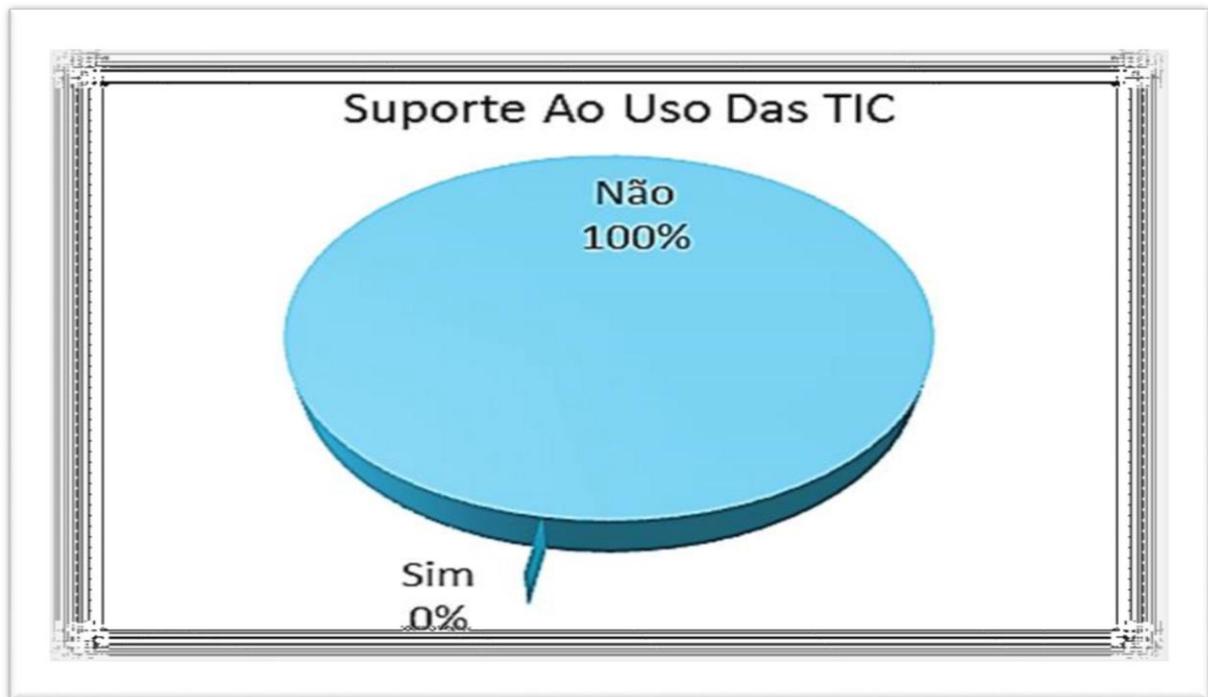


Fonte: pesquisa – Suporte e Utilização dos Recursos Educacionais Digitais nas Aulas – 2015.

6.5 PERFIL DOS DIRETORES COM RELAÇÃO ÀS TICS: ASPECTOS RELACIONADOS AO SUPORTE E USO NAS AULAS.

Quanto à percepção dos docentes, referente à ambiência na apropriação das tecnologias disponíveis para ministrar as aulas por parte das escolas, a resposta dos professores pesquisados foi unânime: 100% disseram não receber incentivo.

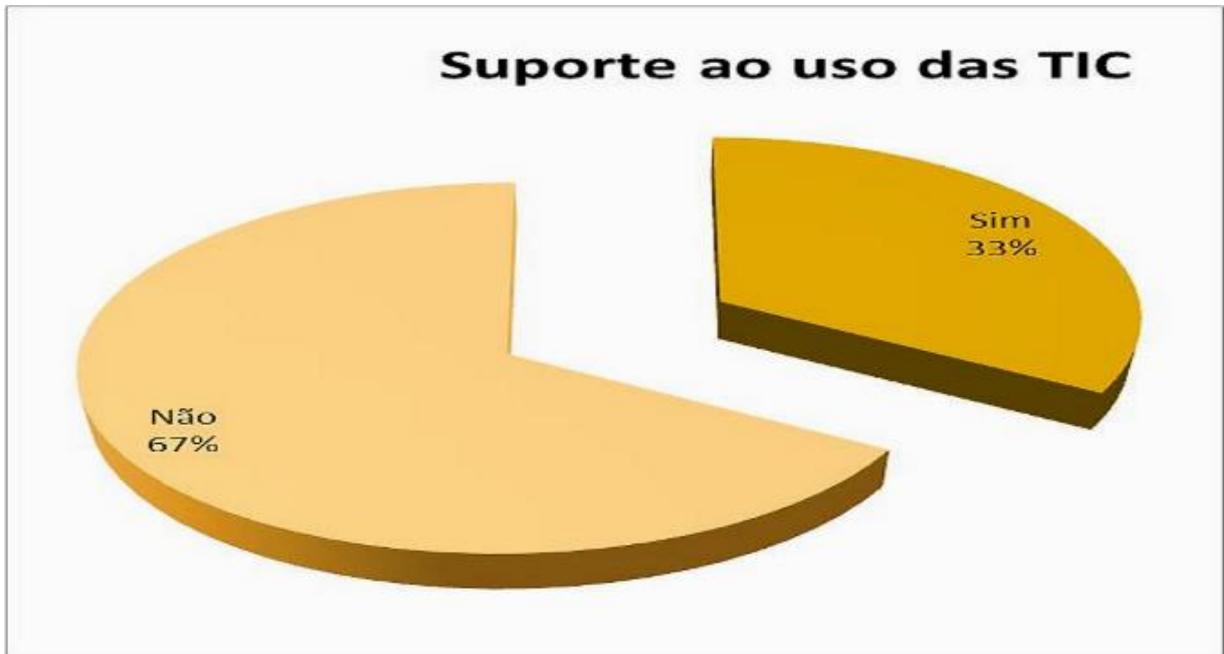
Gráfico 11 - Percentual da percepção dos docentes em relação ao diretor escolar, na apropriação das tecnologias para ministrar as aulas



Fonte: pesquisa – Perfil Dos Diretores Com Relação Às TIC – 2015.

No que se refere à gestão de espaços e tempos, 33% das escolas não estabelecem agendamento prévio dos recursos multimídia existentes para uso nas aulas.

Gráfico 12 - Percentual de escolas que planejam e organizam o uso dos recursos tecnológicos em seu cotidiano



Fonte: pesquisa – Perfil Dos Diretores Com Relação Às TIC – 2015.

6.6 PERCEPÇÃO DOS DIRETORES REFERENTE A PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

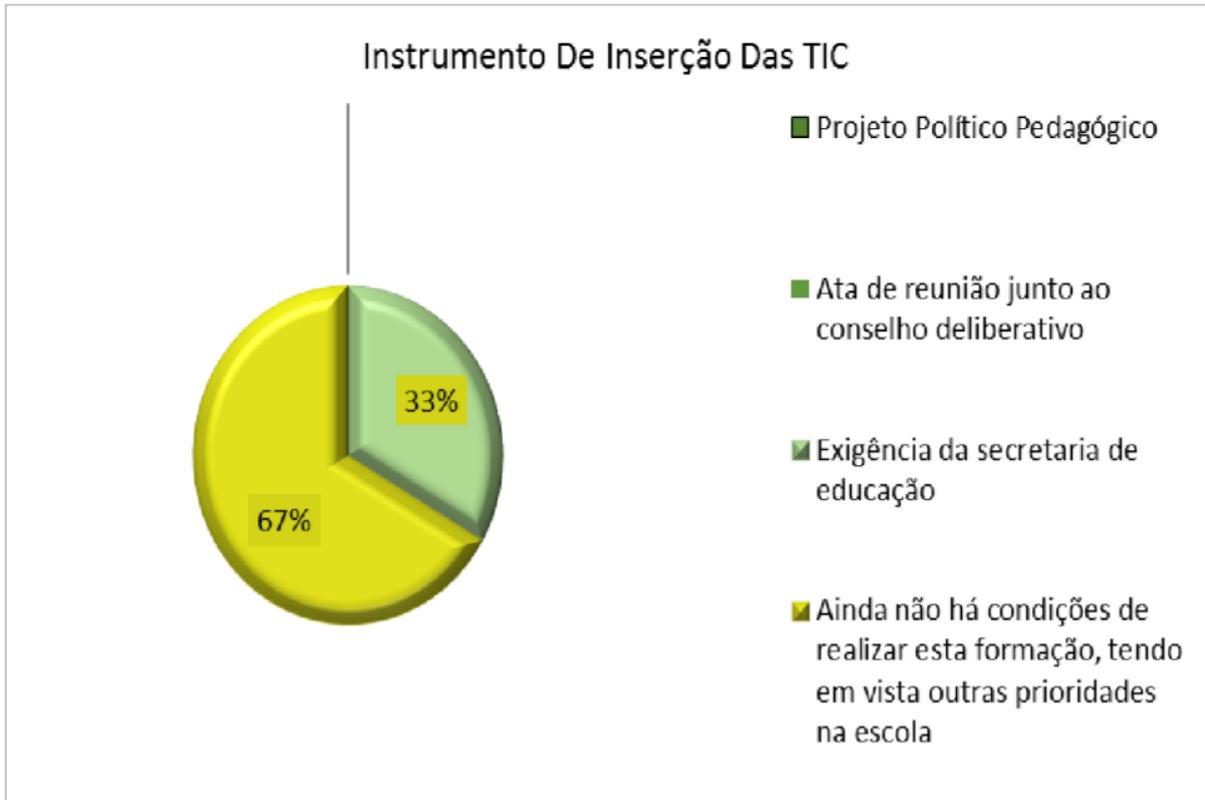
A pesquisa também investigou a existência de algum projeto ou programa de capacitação continuada ou “equipes de trabalho colaborativo” (SENGE, 2013), destinado a aprender e compartilhar conhecimento para uso e apropriação das TIC entre os professores. Os diretores afirmaram não ocorrer: “Alegaram estar centrada na secretaria municipal de educação”.

Gráfico 13 - Percentual de escolas que se organizam na dimensão de capacitação entre professores



Fonte: pesquisa — 2015.

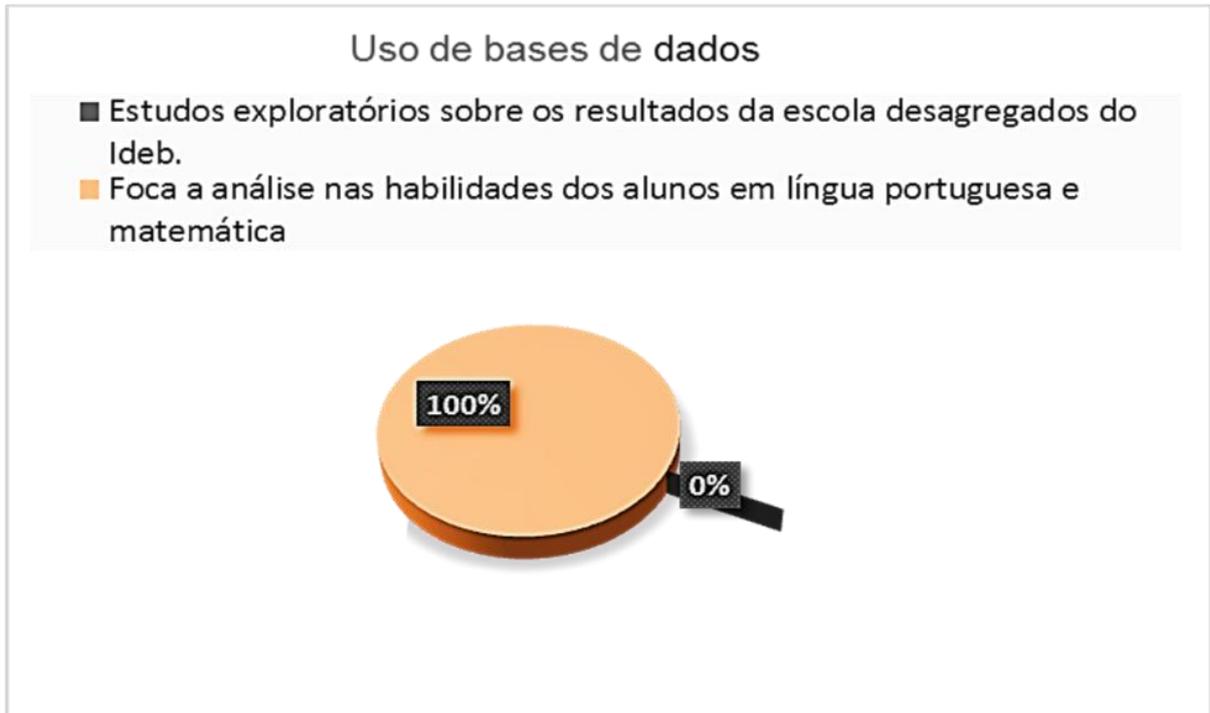
A respeito do instrumento de inserção das TIC ao currículo, 67% dos diretores afirmaram não existir nenhuma proposta na escola; a inserção ocorre por exigência da Secretaria Municipal de Educação; nas demais escolas 33% são desenvolvidos projetos pedagógicos com essa finalidade.

Gráfico 14 - Instrumento de inserção das TIC

Fonte: pesquisa –2015.

6.7 AVALIAÇÃO EXTERNA E EXPLORAÇÃO DOS RESULTADOS

Acerca da compreensão e apropriação de bases de dados fornecidas por órgãos do Ministério da Educação, sobre as avaliações de larga escala, conforme mostra o gráfico 15, todos os diretores disseram trabalhar apenas com o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática. Quando perguntados o porquê de tal postura, alegaram haver uma cobrança imensa por parte da Secretaria Municipal de Educação para atingir as metas impostas pelo IDEB.

Gráfico 15 - Percentual exploração de dados

Fonte: pesquisa – TIC – 2015.

Essa postura traduz a “maneira como a organização interpreta seus propósitos, sua agenda e especifica regras, rotinas e papéis” (CHOO, 1998, p. 403). O que nos leva à interpretação de que os resultados das avaliações têm favorecido disputas implícitas, ao se comparar o desempenho de diferentes escolas.

A apropriação dos dados, enquanto indícios importantes com objetivos de promover a qualidade da educação, parece esbarrarem em questões mais complexas, como encontrar o responsável pelo “tal” fracasso ou sucesso no desempenho dos alunos; o que evidencia a fragilidade quanto ao uso dos dados, uma vez que entender a base de dados acerca das avaliações externas pressupõe “entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica”. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 295)

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados descritos, nesta pesquisa, demonstram que a gestão do conhecimento oferece recursos estratégicos necessários e indispensáveis, destinados a promover a criação, o compartilhamento e o uso efetivo dos saberes individuais e coletivos dos atores envolvidos com o processo de inserção das tecnologias ao currículo; de modo que “a gestão do conhecimento é muito mais que tecnologia, mas a tecnologia certamente faz parte da gestão do conhecimento”. (DAVENPORT; PRUSAK, 2000, p. 149)

Diante do exposto, ser professor e estar no comando de professores na era digital torna-se um grande desafio:

O mundo mudou, as pessoas vivem em outra época e as escolas precisam estar atentas para isso. Portanto, o gestor tem o papel fundamental de propor novas formas de organizar o trabalho escolar, tornando esse ambiente o mais próximo possível dessa realidade. Para tanto, ele precisa estar preparado para 4 encarar os desafios que se impõem à educação e à própria escola. (ALMEIDA; ALONSO, 2007, p. 30)

A discrepância entre essas mudanças ocorridas na sociedade e a estagnação das escolas parece imensa, exigindo que o cenário educacional transforme-se, conforme enfatiza Perrenoud (2002, p. 125):

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.

Os elementos-chaves para a inserção das tecnologias nas atividades pedagógicas, a fim de que se obtenha a excelência na qualidade da Escola é o trabalho em equipe; e os gestores:

Orientem sua atenção ao exercício da liderança efetiva em sua própria atuação profissional e na dos membros da comunidade escola. Além disso, alerta para que promovam a criação de uma cultura escolar marcada pelo comprometimento conjunto com os objetivos educacionais, pelo espírito de equipe e proatividade. (LÜCK, 2008, p. 23)

Assim, é por meio das práticas de gestão que se estabelece o direcionamento das ações educacionais que por sua vez é desenhada a cultura da escola:

Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. É claro que isso não se dá sem conflitos, diferenças, discordâncias, podendo haver até quem destoe dessa cultura. Mas há em cada escola uma forma dominante de ação e interação entre as pessoas que poderia ser resumida na expressão: “temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui”. (LIBÂNEO, 2004, p. 109)

Lück acrescenta:

Ao diretor escolar, responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, cabe, portanto, o papel da liderança que consiste em levar os seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar as suas características, analisar seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas competências, hábitos de pensamento, atitudes, etc., à luz daqueles objetivos e valores educacionais. (LÜCK, 2008, p. 115)

E ainda:

Sendo a liderança na escola uma característica inerente à gestão escolar pela qual o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural voltadas para a contínua melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, ela se assenta sobre uma atividade proativa e pelo entusiasmo e elevadas expectativas do gestor em sua capacidade de influenciar essa atuação e seus resultados. (LÜCK, 2008, p. 20)

Na concepção de Teixeira (1968, p. 17):

O caráter e natureza da administração escolar como função que somente pode ser exercida por educadores e que é intrinsecamente de subordinação e não de comando da obra de educação que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno, os dois fatores realmente determinantes da sua eficiência.

O papel da liderança exercida na escola deverá estar voltado ao cultivo de posturas tradicionais, como diálogo e, ao mesmo tempo, conceder espaço ao exercício da inovação, ao criar ambientes que propiciem à comunidade escolar a

apropriação da informação, do conhecimento e comunicação; como fomento a esse diálogo para as tomadas de decisões necessárias; um processo complexo denominado gestão.

De maneira geral, a pesquisa apontou para muitas barreiras a serem superadas para a inserção efetiva das TIC aos processos pedagógicos, devido às dificuldades associadas à formação inicial, área de atuação, potencial de uso entre os docentes ou questões relacionadas à infraestrutura da Escola.

Dentre as barreiras, podemos apontar a ausência de inovação, que, por sua vez, requer aprendizado colaborativo, poder de adaptação e incentivo para construção de novas práticas docentes, uma vez que “as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem” (SENGE, 2013, p. 135). Todas essas variáveis apontam para a Escola desenvolver, em seu cotidiano, capacidade de “aprendizado organizacional compartilhado”. Senge (2013, p. 354) chamaria, em sua teoria de liderança, de “líderes sintonizados com a nova era”, o líder capaz de reger os propósitos da Escola.

Com relação ao uso das TIC no processo de letramento digital, os dados do estudo mostraram que, de modo geral, os aparelhos utilizados pelos professores são a TV, o vídeo e o Datashow para aula expositiva, evidenciando certa fragilidade nas estratégias pedagógicas, uma vez que esse processo requer situações de aprendizagem que leve o aluno ao universo do conhecimento, ao vivenciar situações práticas e não apenas obter informação:

A verdadeira incógnita é saber se os Pedagogos-Professores irão apossar-se das tecnologias como auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem”. (PERRENOUD, 2002, p. 139)

Sobre esse aspecto, vale ressaltar os perigos das velhas práticas pedagógicas sustentadas nas novas metodologias; esse fato sugere a interpretação de que as tecnologias na educação encontrarão seu espaço efetivo a partir de uma mudança na atitude de todos os envolvidos com o processo pedagógico; ao passar por um trabalho de autovalorização, levará à incorporação do seu conhecimento com a apropriação da tecnologia, com o objetivo de otimizar o processo de aprendizagem.

A mudança de atitudes é uma condição necessária, não só para os professores, como também para os diretores e demais colaboradores, pois estes devem conceber a sua posição e a sua autoridade de forma diferente – como agentes formadores, incentivadores, atuando, sobretudo como mediadores do processo e coparticipantes do trabalho escolar. [...] Para assumir esta perspectiva em que a prática pedagógica com o uso das novas tecnologias é concebida como um processo de reflexão-ação, o professor precisa ser capacitado para dominar os recursos tecnológicos, elaborar atividades de aplicação desses recursos escolhendo os mais adequados aos objetivos pedagógicos, analisar os fundamentos dessa prática e as respectivas consequências produzidas em seus alunos. (BRASIL, 2000 p. 19 e 74)

No entanto, há um índice bastante curioso que aparece na pesquisa: a postura proativa referente à apropriação dos recursos digitais para fins pedagógicos que, frequentemente, surge e sua implementação nas aulas ou na Escola; a pesquisa revelou uma incidência entre os professores de 100%. Já quanto ao diretor escolar, 67% evidenciaram a ausência de um rumo definido e missão estabelecida. Sendo assim, Senge (2013, p. 354) enfatiza: “aprender como pensar juntos – não apenas analisar um problema ou de criar novos conhecimentos compartilhados, mas ocupar uma sensibilidade coletiva”.

Outro ponto a ser observado está ligado à ausência de equipes docentes trabalhando colaborativamente, aprendendo juntos e compartilhando conhecimento na incorporação das TIC ao currículo. A ausência de momentos para troca de experiências, objetivando “comunicação e colaboração interpessoais eficazes”, no fomento de situações de aprendizado coletivo, onde “pessoas possam criar, aprender e transmitir seu conhecimento”, pode vir a ser uma das razões que justifiquem a sensação de falta de domínio instrumental das tecnologias, como recurso pedagógico presente em 60% dos professores. (TORRES, 2004, p. 4)

A pesquisa também revelou que 76% das escolas não comungam, em seu cotidiano, uma “visão institucional e gestão de estratégias estabelecidas” (SENGE, 2013, p. 280), na incorporação das TIC ao currículo, considerando-se que essa inserção ocorre para cumprir uma exigência da Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa também expressa dados que permitem observar a maneira como a Escola se apropria e faz uso dos resultados das avaliações de larga escala. Ao perceber o resultado obtido apenas com a representação da qualidade, sendo o conceito de qualidade reduzido a proficiência dos estudantes em avaliações padronizadas em português e matemática, sem fazer uso de vários outros indícios

importantes para “tomadas de decisões que as levam em direção a seus objetivos” (CHOO, 1998, p. 17), a Escola limita-se à “gestão orientada por resultados” (DRUCKER, 2014, p. 21); conseqüentemente, não dará ênfase ao planejamento.

A esse respeito, Vieira (2005, p. 17) argumenta: “tão importante quanto difundir resultados é criar condições para que as escolas se reconheçam nos dados [...]. Estes, por sua vez, necessitam incorporar tal conhecimento, articulando-o a uma estratégia de reversão do fracasso escolar”.

O foco nos resultados tem como característica o predomínio do quantitativo sobre o qualitativo, desconsiderando o processo, “a implantação da gestão por resultados no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública unvida pela ideologia gerencialista” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 1).

Embora sejam efetivas as contribuições das avaliações, na busca da qualidade do ensino, não se pode perder de vista a importância da postura do gestor:

Com a distância e serenidade que oferece o pensamento a posteriori, o profissional docente deverá refletir sobre as normas, crenças que minam os processos de julgamento, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação e que condicionam a opção de um curso de ação, sobre a maneira com que se define e estabelece o problema e sobre o papel que ele mesmo desempenha como profissional dentro do contexto institucional, escolar, em que atua. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 371)

Desse modo, no decorrer desse processo espinhoso, as instituições de ensino terão discernimento para não absorverem para si toda responsabilidade de seu sucesso ou fracasso.

À luz dos resultados apurados pela pesquisa, podemos levantar a hipótese de que visões estratégicas transformadas em ações por parte da gestão escolar, voltadas às práticas de aprendizagem organizacional, poderão influenciar positivamente no fomento à apropriação das tecnologias no contexto educacional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa explicitam que a gestão do conhecimento, por intermédio das práticas do gestor escolar, pode contribuir significativamente para construção de uma cultura educacional digital, uma vez que a produção do conhecimento, o desenvolvimento individual e institucional, os sistemas de informação e os canais de comunicação ao se constituírem como instrumentos para a formulação das ações do diretor, impulsionam a comunidade escolar a uma postura de pensamento sistêmico e aprendizagem em equipe; resultando em uma organização que aprende (SENGUE, 2013).

Dada a amplitude do tema, este estudo está longe de explorar todos os desafios relacionados à aplicabilidade da Gestão de Conhecimento na gestão escolar, entretanto, é um ponto de partida ao fomento de ideias que poderão se tornar fontes futuras de estudos e pesquisas.

Por outro lado, inserção das tecnologias parece não ser mais uma questão de escolha no campo que representa a base do conhecimento: a educação. Essa inserção é urgente se for considerado que segundo o relatório global de tecnologia da informação do Fórum Econômico Mundial (FEM)⁵, divulgado em 2013, o Brasil se encontra na 60ª posição no ranking das nações mais preparadas para o aproveitamento das novas tecnologias para o crescimento. Dentre os 144 países avaliados, o Brasil ficou em 116º lugar no quesito Educação, posicionando-se atrás do Chade, Suazilândia e Azerbaijão. Na América Latina, o Brasil fica atrás de países como Chile, Panamá, Uruguai e Costa Rica.

O momento mostra-se favorável à adoção de tecnologias integradas ao aprendizado por estar na agenda do governo apoiar tais iniciativas, como indica o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, ao estabelecer as diretrizes para políticas públicas de educação para o Brasil até 2020. Entre os objetivos estão o fomento ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e

⁵ Fórum Econômico Mundial – FEM - World Economic Forum: Uma organização sem fins lucrativos com sede em Genebra. Reúne os principais líderes empresariais, políticos, intelectuais e jornalistas para discutir as questões urgentes enfrentadas mundialmente.

a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

De maneira geral, parece ser consenso afirmar que a qualidade da educação é fruto de uma construção coletiva entre a gestão do conhecimento, considerando as dimensões pedagógica, técnica e política da Escola ao evidenciar a essência da educação: formar a identidade do indivíduo num processo rico e delicado. Nesse cenário, a figura do gestor escolar é imprescindível, pois é o protagonista do processo, ao assumir o papel de motivador, influenciador e direcionador do planejamento e efetivar a gestão das atividades pedagógicas.

Assim, não se pode perder de vista um conjunto de elementos advindos de instâncias superiores à Escola que interferem na qualidade do trabalho realizado pelo diretor, como interferências da rede municipal de educação; solicitando respostas imediatas quanto ao desempenho do município nas avaliações de larga escala, foca todo um trabalho desenvolvido em rede nos resultados a serem alcançados.

O diretor também encontra, como obstáculo, a descontinuidade das políticas educacionais por parte do poder público. Cada novo governante, ao apresentar novas medidas com o intuito de romper com práticas consideradas insatisfatórias, desconsidera elementos como cultura, estrutura, funcionalidade e operacionalidade que, nem sempre, resultam em melhorias ou expressam os anseios da Escola.

Nesse sentido, fica evidente que a dinâmica de transformação do currículo para uma cultura digital passa primeiramente pelo fomento das redes colaborativas de aprendizagem, acesso à formação continuada no contexto escolar; entretanto, esse fomento não depende exclusivamente da articulação do gestor escolar, pois o maior desafio do sistema educacional do país está em valorizar o magistério, eliminar a fragmentação das políticas públicas e vencer a desarticulação institucional.

REFERÊNCIAS

ANGELONI, Maria Terezinha. **Organizações do conhecimento**: infraestrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **A política do conhecimento oficial**: São Paulo: Cortez, 2002.

ARISTÓTELES. **Segundos Analíticos**. Livro II. Trad. Lucas Angioni. Cadernos de Trad. n. 4. Campinas: UNICAMP, 2002.

BARROSO, J.; PINHAL, J. (Org.). **A administração da educação**: os caminhos da descentralização. Lisboa: Colibri, 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**: constituição da república federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC, SEB 2004 – Cadernos 1-12.

_____. **Decreto-lei nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Aprova o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1996.

_____. **PROINFO** (Programa Nacional de Informática na Educação). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação distância Brasília, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2003.

CHOO, C. W. **The knowing organization**: how organizations use information for construct meaning, create knowledge and make decisions. Nova Iorque: Oxford Press, 1998.

CUSA, Nicolau de. **A doura ignorância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DAVENPORT, Thomas H; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro por descobrir**. 5. ed. Brasília: MEC; UNESCO, 2005.

_____. **Learning: The treasure within report to UNESCO of the Internacional Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights)**. Paris: UNESCO, 1996.

DESCARTES, René. **Discurso do método: as paixões da alma, meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DRUCKER, Peter. **Aprendizagem organizacional**. São Paulo: Campus, 1998

_____. **O gestor eficaz em ação**. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAMILTON, David. 2001. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**. Disponível: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/26/showToc>. Acesso em: 15 mar. 2014

HAMMER, Michael; CHAMPY, James. **Reengenharia: revolucionando a empresa em função dos clientes, da concorrência e das grandes mudanças da gerência**. 29. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

HANDY, Charles. **A era do paradoxo: dando um sentido para o futuro**. São Paulo: Makron Books, 1995.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento. In: **Textos seletos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100-117.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

LOCKE, John. **Ensaio acerca da lei da natureza**. Oxford: Clarendon Press, 1954.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1997a.

_____. **De máquinas e seres vivos**: a autopoiese, a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Administração educacional e racionalidade**: o desafio pedagógico. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **O Estranho em nossas escolas**: desafios para o que se ensina e o que se aprende. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORUS, Thomas. **A utopia**. 7. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1990.

NONAKA, Ikujiro, TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POLANYI, Michael. **Knowing and Being**. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

PORTER, Michael E. **Vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

POZO, **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 1994, v. 1.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Docência y cultura escolar**: reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Tecnologias da educação**: ensinado e aprendendo com as TICs: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**: a arte e a prática das organizações que aprendem. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. 2011. Avaliação e responsabilização pelos resultados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 28 out. 2015.

STEWART, Tomas A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SVEIBY, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **O valor do intangível**. HSM Management, São Paulo, 2000.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1970.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

VALERIAN, J. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento, 2. ed. São Paulo: Cortez, UNESCO/MEC, 1993.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão para uma comunidade de aprendizes**: gestão escolar e qualidade da educação. Fortaleza: SEDUC, 2005.

ANEXO 1 – NOTAS DE LUGAR NENHUM

Notas de lugar nenhum

A escola moderna não teve ancestrais inconstitucionais na qual a sua premissa é desafiadora, desconfortante e libertadora. O autor apoia essa ideia em dois aspectos: crítica historiográfica pautada em obras como de Hoole que focam a continuidade ao invés da mudança (ideia de uma coisa após a outra/teorização linear), a evolução ao invés da gênese (lógica evolucionária/“darwiniana”), contam e recontam as mudanças em termos de sequencias e consequências numa instituição já existente e simplificam, mas não esclarecem a complexidade do registro histórico.

1.2. Da qual decorre:

1.2.1. A identificação de problemas / dificuldades observáveis em vários autores e relacionados a:

- *Utilização de palavras / termos e sua significação em diferentes momentos históricos*
- *Momento em que as escolas são identificadas como instituição (dissociação entre a emergência da escolarização moderna e do Estado Moderno)*
- *Utilização de conceitos pertencentes à escolarização moderna na análise da prática educacional medieval*
- *Confusão entre história da escolarização e história da educação*

1.2.2. A compreensão de que há pouco conhecimento sobre mudanças na escola e no currículo

1.2.3. *A exposição da perspectiva adotada pelo autor, que considerava os domínios da história cultural, que entende:*

- *Que os escritos históricos não são lineares nem abstratos*
- *Que os escritos históricos representam um diálogo entre o passado e o presente*
- *Que é preciso encontrar caminhos para:*

-o diálogo mencionado

- a reflexividade do autor

-a historicidade dos esforços do autor

2. Apresentação dos meandros pelos quais passaram – e nos quais se encontraram – ideias e práticas que resultaram na escolarização moderna

2.1 Entre os quais se destacam

*2.1.1. Configuração da base de conhecimento, no Renascimento, com novas técnicas de tradução (que incluíram a ideia de diferentes versões para a sala de aula - com redefinição do termo *cursus*) e novas técnicas de impressão.*

2.1.2. Distinção entre pedagogia (educação dos filhos) e didática (introdução), com crescente priorização desta última. (Inovação do séc. XVI)

2.1.3. As noções de “métodos e disciplina”

- Cursos quinhentista tem como traço definidor, seu caráter metódico.

-Séc. XVI: disciplina (mental e corporal) e didática preocupam-se com a ordem e a promoção do método.

-Séc. XVII: disciplina estende-se para a política – é uma necessidade da nova sociedade e para a escolarização moderna.

Reforma: inclui a reforma das instituições

-Sécs. XVI e XVII – sua marca: organização integrada (vida pessoal, familiar, pública)

2.1.4. Ensino e pregação: Retórica / oratória (Cícero e Quintiliano)

- Argumento e eloquência como meio de formação

Retórica e oratória têm como base o saber

2.1.5. Retórica e doutrina – Disputas teológicas e divisões políticas para as quais Tomás de Aquino busca conciliação, mas está nunca chega a ser completa. Novo Testamento – versão de Erasmo de Roterdã (humanista) – questiona textos e práticas – esforços humanistas transpostos para várias subdisciplinas. Imprensa: divulgação dessas dúvidas.

2.1.6 Igreja e Governo: questionamento ao Vaticano e busca de base para a autoridade mundana Instituições públicas assumem responsabilidade pela ordem social. Igreja Luterana – da pedagogia doméstica para a didática pública (estado depende do ensino público da doutrina e da disciplina) Bases dessas ideias políticas, teológicas e educacionais - também presentes nos católicos.

2.1.7 Fé e Cidadania: teologia católica e protestante – fertilização mútua, inclusive no que diz respeito à extensão, da noção de disciplina ao domínio público. Contribuição de Lipsius, que também contribui com as noções de retórica como argumentação racional e estoicismo como domínio das emoções pela razão. Outras ideias importantes: dos deveres do indivíduo às responsabilidades do cidadão, garantia da ordem sobrepõe-se à liberdade, apelo racional ao dever, monarca acima da igreja (bases para o estado Moderno) Marcas do neo-estoicismo: estado forte, com base em instituições formais e legitimado / perpetuado pela escola.

Fonte: Adaptado de HAMILTON, 2001. Notas de lugar nenhum.