

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação



1290001293



FE

TCC/UNICAMP la6a

Trabalho de Conclusão de Curso

571711082

LÍGIA MARIA IANSEN

AULA DE REFORÇO NO PRÉ?
PROCURANDO O BRINCAR NUMA PRÉ-ESCOLA
EM VINHEDO

2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Ia6a	<p>Iansen, Lígia Maria. Aula de Reforço no Pré? Procurando o Brincar numa Pré - Escola em Vinhedo / Lígia Maria Iansen. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.</p>
	<p>Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p>
	<p>1. Educação infantil. 2. Pré - escola. 3. Brincar. 4. Infância. 5. Lúdico. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
	04-136-BFE

Lígia Maria Iansen

**AULA DE REFORÇO NO PRÉ?
PROCURANDO O BRINCAR NUMA PRÉ-ESCOLA
EM VINHEDO**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para
o curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob a orientação
da Profª. Drª. Ana Lúcia Goulart de
Faria.**

Campinas – SP
2004

Agradecimentos:

*Agradeço à orientadora deste TCC, que com sua
sabedoria e humildade me orientou;
Às minhas amigas do grupo de estudo;
Aos meus pais, e ao Fabrício pela compreensão e apoio;
E à turma do Pré-B que abriu as portas para esta
pesquisa.*

SUMÁRIO:

Introdução.....	P. 01
1. O CEI Pesquisado.....	P. 06
2. Os Procedimentos da Pesquisa.....	P. 09
3. A Organização do Trabalho Pedagógico no Pré-B.....	P. 15
4. A Organização do Espaço Físico no Pré-B.....	P. 29
5. O brincar Para a Turma do Pré-B	
5.1 O Momento da Alegria: O Parque.....	P. 44
5.2 A Relação Professora / Brincar.....	P. 55
6. O Projeto Flores	
6.1 “O Furto do Lúdico”.....	P. 62
6.2 Corpos Moldados e Escolarizados.....	P. 72
7. Criança: Sujeito de Direitos.....	P. 80
Considerações Finais.....	P. 89
Bibliografia.....	P.95
ANEXO I – Legenda das Siglas.....	P.101
ANEXO II – Planta do CEI.....	P.102
ANEXO III – Aula 6 - Adubo Orgânico.....	P.103

INTRODUÇÃO

As reflexões que se seguirão no decorrer deste trabalho são fruto de um estudo de caso sobre o brincar com uma turma de pré num Centro de Educação Infantil (CEI)¹, no interior do Estado de SP.*

Enquanto oportunizadora de múltiplas relações, as creches e as pré-escolas são espaços de educação e cuidados coletivos, na esfera pública, que propiciam às crianças o contato e a interação com outras crianças e adultos(as), dentro de suas diferenças: de idade, de etnia, de cultura, de gênero, de classe, entre outras diversidades.

Ao buscar nesta sala de pré uma Pedagogia da Educação Infantil, observo a organização dos diversos espaços físicos do CEI, relaciono tal organização à maneira como as crianças brincam, interagem e ocupam esses espaços, e ainda focalizo o papel da professora enquanto organizadora do trabalho pedagógico dentro de uma estrutura espaço-temporal que considere os direitos e os interesses dessas crianças.

A Educação Infantil se caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica, garantida na Nova LDB de 1996 e, destina-se à criança de 0 a 6 anos de idade. Ela não é obrigatória, é um direito da criança, um dever do Estado e dessa maneira, uma opção da família. Seu papel é cuidar e educar a criança pequena, complementando os cuidados e a educação realizados pela família, e nesse sentido, não se constitui um pré-requisito para o ingresso das crianças na escola.

Sendo assim, a pesquisa surge com o preocupante fato de presenciarmos hoje em muitas escolas de educação infantil uma proposta pedagógica totalmente escolarizante, onde o brincar, o lúdico e o jogo são deixados para segundo plano. Como coloca Marcellino (1990):

De modo geral o que se observa na nossa sociedade com relação à criança é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança. E ao negar a esperança, para a faixa etária infantil, a

¹ Todas as siglas utilizadas neste trabalho estarão com suas respectivas legendas relacionadas no Anexo I.

* Respeitando o rigor ético, após tombamento deste TCC pela Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp a autora, ocultou explicitamente, com material adequado, os nomes próprios fictícios e não fictícios utilizados na redação da pesquisa, buscando preservar a identidade dos sujeitos pesquisados à quem também agradece.

sociedade nega para si, como um todo a esperança de um futuro novo (p.57-58).

Utilizo-me de alguns documentos como: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o documento “Critérios Para Um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança” (MEC/SEF/COEDI, 1995), o RCNEI, entre outros, na elaboração deste trabalho que contribuíram para mostrar o quanto a realidade nesta instituição de educação infantil está distante do que a teoria aponta para a Educação Infantil.

Os escritos de Ana Lúcia Goulart de Faria, contribuem significativamente neste estudo para o entendimento de que a organização do espaço físico é um elemento essencial na concretização da Pedagogia da Educação Infantil, o qual deve garantir o direito dessas crianças ao brincar, a interagir com seus pares, a vivenciar diferentes formas de linguagens, criando e (re)criando cultura. É com esse entendimento, que durante toda a pesquisa desenvolvo um olhar diferenciado e não-adultocentrético que contemple as possíveis resistências e transgressões das crianças frente à prática pedagógica aí vigente. Outras investigações voltadas ao tema espaço físico, materiais e brinquedos pedagógicos e, exclusivamente sobre o brincar, contribuíram para o enriquecimento bibliográfico desta pesquisa.

O que querem dizer as crianças da turma pesquisada quando resistem ao modelo pedagógico proposto? Não sendo papel da Educação Infantil alfabetizar as crianças, porque então adotar uma proposta escolarizante? Porque reduzir a pré-escola somente enquanto tempo e espaço de preparo para o ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental? Quais seriam as causas do furto do lúdico para essas crianças? Essas são algumas das questões que nortearam o projeto deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Este estudo considera que a educação nas creches e pré-escolas deve propiciar o brincar, o lúdico, o imaginário, e todas as formas de manifestação que propiciem alegria para as crianças que neste ambiente convivem. Mas num espaço onde as atividades escolarizantes estão sendo sempre privilegiadas, será que sobra tempo para que as crianças se envolvam em jogos e brincadeiras? Onde e quando as crianças encontram oportunidade para se envolverem em atividades lúdicas e brincadeiras?

Minha inquietação neste estudo reflete o interesse em verificar como e quando o brincar acontece nos diferentes espaços deste CEI. Tal pesquisa pretende ainda nesta

pré-escola verificar se o brincar está sendo desvalorizado em função de um modelo que antecipa a organização do trabalho pedagógico da escola, desconsiderando a especificidade da faixa etária e as culturas infantis, e assim, impossibilitando, o direito ao lúdico, à brincadeira, ao jogo, à fantasia, enfim, as diversas experiências nestes espaços e neste momento da vida.

Todas essas observações são relevantes para a pesquisa, e fundamental ainda é considerar a prática pedagógica da professora e a importância dada por ela ao brincar na sala e no parque, bem como, o tempo destinado às atividades lúdicas comparado às demais atividades escolares, pois isso contribui para revelar sua concepção de brincar e de infância.

Partindo do princípio de que é no brincar *“que a criança aprende a se concentrar, a observar e a buscar regras de entendimento coletivo, e que é através do ato de brincar que a criança estabelece relação com os objetos, com as pessoas e com a natureza”* (Lima, 1995, p:187), vejo como é importante estar analisando as formas de interação e manifestação do lúdico nestes diferentes espaços do CEI, considerando que o espaço nunca é um lugar vazio e sim, como aborda Lima (op.cit.), *é um lugar repleto de significados, lembranças, objetos, sentimentos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e de nossos sentimentos, desperta tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidade e angústia* (p.30).

Neste contexto espacial, ao observar os materiais utilizados em sala, objetos e equipamentos destinados ao brincar, enfoco a importância de analisar o modo e com quais objetivos eles são empregados, ou seja, se esses materiais e brinquedos são oferecidos ao livre brincar, como coloca Kishimoto (1999) *“destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança”* (p.5), e/ou como materiais que antecipam a escolaridade.

Em que medida a pré-escola pública está permitindo às crianças uma interação lúdica e qual o papel que os adultos têm desempenhado para a facilitação do jogo neste contexto? Que postura essas instituições de educação infantil estão assumindo diante da diversidade cultural? Qual o sentido de uma prática educativa que molda as vontades e os desejos?

Esta pesquisa está organizada em 7 capítulos, mais as Considerações Finais e os anexos, que permitem uma visão mais clara e integral deste trabalho para aqueles que se dispuserem à sua leitura.

No capítulo 1 realizo a descrição do local da pesquisa, fazendo a localização do CEI, a clientela que atende, a sua estrutura física e o quadro de funcionários. Descrevo também o dia-a-dia do CEI com os horários a serem cumpridos desde o momento em que as crianças chegam até o momento em que vão embora.

No capítulo 2 descrevo os procedimentos da pesquisa, resultado do desafio de construir procedimentos metodológicos que dessem conta de sanar as minhas iniciais inquietações acerca do brincar. Apresento o referencial teórico referente à concepção de criança e de Educação Infantil e, o levantamento bibliográfico sobre minha temática. Apresento o critério de escolha do CEI para a pesquisa, e posteriormente a forma de coleta e registro de dados no Caderno de Campo. Aproveito ainda neste capítulo para reforçar a questão do brincar estar sendo deixado de lado em função de uma prática pedagógica pré-escolar que está ou não incorporando a prática pedagógica do Ensino Fundamental, e com isso, fazendo com que a criança deixe de ser criança, e torne-se aluno(a). A observação da relação professora/criança e criança/criança em diferentes espaços, é fundamental para obter dados sobre a importância do brincar em espaço coletivo de educação e cuidado na esfera pública.

No capítulo 3 o trabalho pedagógico no Pré-B mostra como a professora coloca em prática o projeto pedagógico da pré-escola, e como no espaço da sala ela controla as crianças para que estas se comportem, permaneçam quietas e façam as atividades de acordo com suas orientações, como se a sala pesquisada fosse somente um momento de preparação para o ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental.

No capítulo 4 descrevo como os materiais e sua organização no espaço físico da sala incide diretamente nas interações infantis definindo formas de socialização onde prevalece a autoridade por parte da professora e a disciplina por parte das crianças. Exploro ainda como a ausência de brinquedos e materiais e, a presença de atividades que antecipam os conteúdos escolares, impossibilita as diferentes maneiras das crianças se manifestarem neste espaço.

No capítulo 5 discuto a importância da brincadeira como sendo o eixo do trabalho pedagógico na educação infantil, pois é através do brincar que a criança tem a possibilidade de criar e (re)criar sua cultura. Exploro o espaço do parque como único momento que possibilita o brincar livre durante todo o período em que as crianças permanecem no CEI e a relação entre professora e crianças neste espaço, enquanto participante de brincadeiras e jogos.

No capítulo 6 trago explicitado a maneira como a professora nega as discussões, as trocas entre os pares, os comentários lúdicos, a imaginação das crianças no decorrer das atividades do Projeto Flores, enquanto faz valer a sua fala sobre a fala das crianças. Destaco vários trechos do Caderno de Campo para este capítulo que contribuem para o entendimento de que na sala pesquisada o importante era a pré-alfabetização das crianças, revelando nestes corpos as marcas precoces da escolarização, da modelação e do adestramento, que proporcionam oportunidades e vivências corporais limitadas.

No capítulo 7 trago a discussão atual da criança inserida na sociedade capitalista, mostrando como estas estão cada vez mais cedo deixando de lado a brincadeira dentro das instituições educacionais e, sendo alfabetizadas agora na pré-escola para se encaixarem no modelo de futuro-adulto que a sociedade quer formar.

Nas Considerações Finais faço uma síntese dos resultados encontrados nesta pesquisa, registrando o que as crianças estão querendo dizer quando roubamos sua infância, quando privamos seus direitos à liberdade, ao brincar, ao lúdico, ao prazer, ao lazer. Neste capítulo aproveito ainda para retomar qual é a importância do papel do professor que organizava o espaço e controla o tempo para que essas relações aconteçam.

Deixo registradas neste capítulo final, outras questões de urgência quando pensamos em Educação Infantil: Como repensar as questões fundamentais a respeito do papel da Educação Infantil frente às novas mudanças/exigências da atual sociedade? Neste ponto fica a preocupação com o aumento da escolaridade: Vamos antecipar o Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos ou vamos tornar obrigatório o último ano da educação infantil? Que direito está sendo conquistado quando incluimos as crianças de pré no sistema de ensino? Quais direitos estão sendo violados? Poderá a escolarização e o adestramento precoce nos valores do sistema capitalista, que rejeitam todas as diferenças que as crianças anunciam, traduzir-se no desaparecimento da infância?

1. O CEI PESQUISADO

Este CEI (Centro Educacional Infantil) faz parte da Rede Pública Municipal de *uma cidade do interior do Estado de SP*, e situa-se num bairro da periferia da cidade. O bairro da Casa Verde onde ele está situado é residencial e está a uma distância de 1,5 Km do centro da cidade, possuindo infra-estrutura básica de saneamento (luz, água, esgoto, sistema de telefonia, asfalto e condução) e urbanização (comércio, padaria, supermercado, farmácia, locadora de vídeos, posto de saúde, lojas, bazares).

O CEI, além de atender a clientela do bairro no qual está localizado, atende também os seguintes bairros vizinhos: Jardim Santa Rosa e o Bairro da Capela, ambos de classe média-baixa, e também, os filhos de trabalhadores e empregadas domésticas que trabalham no condomínio de classe alta que fica próximo do CEI: o Condomínio Estância Marambaia.

No mesmo terreno em que está localizado o CEI, ao seu lado encontramos o Posto de Saúde que inclusive, tem a entrada permitida através do mesmo portão que possibilita a entrada para o CEI.

Em relação à estrutura física, o CEI ocupa um terreno com 1.291.60 m² de área livre verde e arborizada; e 1.872.30 m² de área construída². Na área considerada livre, há dois parques com brinquedos como: gangorra, gira-gira, balança, foguete, escorregador, que ficam nos enormes tanques de areia e que são cercados por muitas árvores; há também um campo gramado, situado ao lado das salas, com duas traves que é usado como campo de futebol e espaço para brincadeiras. Encontramos também uma área cimentada com uma tabela de basquete ao lado deste gramado.

O CEI funciona nos períodos: manhã (das 8h às 11h30min); e tarde (das 13h às 16h30min), sendo que a Pré-Escola atende as crianças de 4 a 6 anos no período da manhã e a creche, por sua vez, atende somente as crianças de 0 a 3 anos neste mesmo período e, no período da tarde a creche recebe neste mesmo espaço algumas poucas crianças de 4 a 6 anos que vêm da pré-escola, pois a maioria das crianças do pré não permanece o período integral no CEI.

² Vide Anexo II – Planta do CEI

A área construída do CEI é dividida claramente entre a Creche e a Pré-Escola, com portões e muros de cerca que impossibilitam que as crianças de uma faixa etária e de outra se misturem. A Creche é composta de 6 salas: uma sala do berçário, uma sala do maternal, e duas salas do Jardim, uma sala do sono, além da sala da diretora, os banheiros feminino e masculino, o banheiro das professoras, a cozinha e uma área onde fica o refeitório. Já a Pré-Escola é constituída por 6 salas sendo: 2 para o Jardim I, duas para o Jardim II e duas para o Pré; além da sala da secretária, da coordenação, a cozinha, o banheiro masculino e feminino, o banheiro das professoras e o refeitório.

Quanto ao quadro de funcionários, para a Pré-Escola, que será o ambiente onde realizarei esta pesquisa, há duas cozinheiras, 6 professoras, uma secretária e uma diretora. Das 6 professoras do CEI, 4 são formadas em Pedagogia (uma ainda está em curso na UNICAMP), as outras duas são formadas em Letras e possuem o Magistério do Ensino Médio.

O número de crianças por sala varia de 22 a 25 crianças, e há duas turmas para cada sala, sendo assim denominadas: Jardim I A, Jardim I B, Jardim II A, Jardim II B, Pré A e Pré B.

Tanto de manhã quanto à tarde, a maioria das crianças chega acompanhada por seus pais, que deixam seus filhos e suas filhas antes de irem para o trabalho. Também há aquelas crianças que chegam de carro, ou então de micro ônibus, o qual é mantido pela própria Prefeitura para o transporte das crianças. Todas elas vêm vestidas com o uniforme da Prefeitura, shorts ou calça azul, tênis, com uma sacola de pano azul na qual está bordado o seu nome e pendurada no ombro. Na sacola há uma escova de dente, uma toalhinha também com o nome bordado, um estojo com lápis e borracha. Trazem também uma pasta vermelha etiquetada com o seu nome, dentro há o caderno onde são colocados os recados e outros avisos endereçados aos pais.

As crianças são deixadas nos portões do CEI, e sempre há uma professora ou uma monitora para recebê-las. As crianças de 4 a 6 vão se encaminhando para o pátio da Pré-Escola, onde ficam brincando e conversando com outras crianças esperando o momento em que a professora chega para entrarem para a sala. Enquanto a professora não chega, as crianças não podem ir para suas salas, somente é permitido que entrem no corredor, que dá acesso às salas, para pendurarem as sacolas nos ganchos que ficam na parede do corredor, e em seguida voltarem para o pátio e aguardar pela professora.

Na sala onde ocorreu a minha pesquisa há 23 crianças sendo 12 meninas e 11 meninos, e todas as crianças tem idade de 6 anos.

O trabalho no CEI é dividido a partir dos seguintes momentos e horários para o período da manhã:

- Entrada na escola (08h)
- Ida para a sala (08h10min)
- Parque (09h30min) – não obrigatório
- Higiene – lavar as mãos (09h55min)
- Lanche (10h)
- Higiene - escovar os dentes (10h20min)
- Volta para a sala (10h30min)
- Saída (11h30min)

Essa jornada poderia ser alterada dependendo da programação do CEI, ou então se houvesse festas comemorativas, aniversários, passeios, apresentação de peças de teatro, idas extras ao parque, formaturas, ou outros motivos. As crianças da pré-escola que freqüentavam a creche no período da tarde, eram sempre chamadas pela secretária cerca de dez minutos antes da saída para se dirigirem à creche e se juntarem com a outra turma.

2. OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Inicialmente foi necessário pensar no local onde se realizaria esta pesquisa. Muitas colegas já comentavam que na nossa cidade de Valinhos, a Secretaria da Educação não estava permitindo a realização de estágios, e muitas colegas diziam também que as estagiárias e pesquisadoras não eram muito bem-vindas nas pré-escolas. Decidi então tentar uma sala para minha pesquisa em *outra cidade*.

Fui à Secretaria da Educação e conversei com uma funcionária que foi muito atenciosa comigo e coloquei à ela o meu interesse e necessidade de estar realizando o estágio e que aproveitaria essa oportunidade para obter os dados necessários para minha pesquisa em Educação Infantil. Por sorte, neste dia a diretora do CEI que ela havia sugerido estava na Secretaria da Educação e, naquele mesmo instante, ela me autorizou a iniciar o estágio na semana seguinte no CEI *dito*. Já havia programado minhas férias no trabalho para que coincidissem com as datas do estágio e assim, não tive grandes problemas para conciliar os meus horários. Na data combinada estava no CEI *pesquisado*.

Cheguei um pouco adiantada, e então uma professora da creche convidou-me a conhecer aquele local enquanto as crianças do pré não chegavam. Ela me mostrou sala por sala e depois me apresentou as crianças do berçário. Era cerca de 07h50min e as crianças do berçário estavam quase todas dormindo, pois suas mães as deixam muito cedo na creche para trabalharem. Fiquei ali mais uns dez minutos e a professora me mostrou que a diretora havia chegado então fui falar com ela.

Quando me aproximei *então* da diretora do CEI, ela se recordou de mim e encaminhou-me até a pré-escola. Passamos da creche para a pré-escola por um portão de ferro, e fomos para o pátio. As crianças corriam de um lado para outro, algumas ainda estavam chegando e entrando pelo portão lateral, as professoras estavam conversando ali no pátio também quando fui apresentada às outras duas professoras: professora *pesquisada* e *uma outra professora*. A coordenadora disse que eu era aluna da UNICAMP e que ficaria por algum tempo diariamente acompanhando o trabalho delas com as crianças em sala. Ela se despediu e falou que estaria disposta a me ajudar no que fosse preciso e qualquer coisa era só procurá-la.

Fiquei numa situação complicada, pois as duas professoras ficaram se olhando e nada diziam. Até que a *professora da outra sala falou*:

" (. . .) eu acredito que será melhor tanto para você quanto para ela, se ela ficar na sua classe com a sua turma, já que você também faz UNICAMP, você poderá ajudar melhor do que eu."
(Caderno de Campo/Outubro/2003).

Ela fez que sim com a cabeça, mas vi que ela não gostou muito da idéia. Caminhamos para a sua sala, ela me apresentou para a turma e em seguida me indicou uma cadeira para que eu sentasse enquanto ela conversava com as crianças. Passado um pequeno tempo ela me chamou para conversar e disse:

"Confesso que estava receosa minutos atrás, mas estava aqui pensando e acabei concordando com o que a Rose disse. Talvez, eu possa ajudá-la mais do que ela. Estamos na mesma faculdade e logo será a minha vez de fazer estágio na sala de uma colega. Eu sinto falta de conversar com alguém sobre o meu trabalho, já que na faculdade a gente vê tanta coisa diferente, mas é difícil chegar aqui e ir mudando e fazendo do jeito certo. Você sabe né, os outros não entendem...". (Caderno de Campo, Outubro/2003).

A partir desse comentário, verifiquei que a professora sentia necessidade de discutir sua prática, de trocar informações, apesar de todo o receio que sentia em sofrer qualquer tipo de crítica negativa da minha parte. Conversamos num primeiro momento rapidamente, e falei quais eram os objetivos de minha pesquisa. Ela se mostrou interessada e disse que estaria disposta a ajudar também no que fosse preciso.

Neste momento me senti muito aliviada, pois a compreensão e a colaboração da professora seriam fatores importantes para que eu pudesse observar e registrar os dados de minha pesquisa. Eu estaria observando a relação criança-criança em sala e fora dela, as atividades propostas pela professora, a relação professora e criança, o momento do parque. Estaria também verificando se a importância dada pela professora às brincadeiras, aos momentos lúdicos, aos jogos, não estava sendo reduzida em função de uma pré-alfabetização, principalmente a aquisição da leitura e da escrita.

Quanto à sua formação, a professora da sala onde realizei a minha pesquisa, está cursando o segundo ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, e tem o curso de Magistério. Ela trabalha há 5 anos pela Prefeitura do município e neste CEI, somente no período da manhã e, no período da tarde ela leciona em uma escola do município de Louveira/SP, para uma sala da 3ª série do Ensino Fundamental. Pude verificar que a professora, quando iniciou o seu trabalho na Educação Infantil, tinha uma grande experiência com o Ensino Fundamental. Acredito que esse é um dado importante ao observar a pedagogia existente em sua prática, e verificar também se uma experiência tão longa com o Ensino Fundamental não poderia tê-la feito trazer algumas das atividades características desta etapa de ensino para a sua prática na Educação Infantil.

As crianças da sala pesquisada me receberam muito bem. No início, se aproximavam querendo ver o que eu anotava no caderno e pediam para que eu as deixasse escreverem no meu caderno também. Elas faziam perguntas a respeito das anotações, se eu estava ali para ser professora delas, quanto tempo mais eu ficaria com elas. As crianças também sempre me perguntavam se eu viria no dia seguinte para fazer estágio na sala deles, pois durante a minha pesquisa ocorreram imprevistos e eu não pude ir para o CEI diariamente.

As crianças me recebiam e se despediam de mim sempre com muitos beijos e abraços, porém acredito que a minha presença em sala tenha pouco atrapalhado o desenvolvimento das atividades que a professora programava para a turma. Logo nos primeiros dias que passei a frequentar o CEI, as crianças passaram a me chamar de Tia e de “Prof”, como faziam também com a professora.

Eu, enquanto pesquisadora, buscava para esta pesquisa, encontrar o brincar nos mais diferentes espaços no CEI, coletar dados que mostrassem se o brincar era desvalorizado em função da pré-escolarização precoce neste CEI, e verificar até qual ponto a brincadeira, o jogo, o parque, o lúdico, não eram sacrificados em função de um preparo para o futuro adulto que a sociedade capitalista deseja formar.

Com esse intuito, aos poucos fui me envolvendo com as crianças nos diversos momentos e nos diversos espaços do CEI, e reconhecendo os desejos, os medos, as vontades de cada uma delas. Assim, me aproximando delas é que poderia encontrar ou não resistência à proposta pedagógica ali vigente.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada no CEI no período de 01 a 31 de Outubro de 2003, totalizando uma carga horária de 60 horas. Esta pesquisa também foi aproveitada para a disciplina de Estágio Supervisionado da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Inicialmente realizei um levantamento bibliográfico sobre minha temática. Este foi um trabalho demorado e cauteloso, que por fim possibilitou a elaboração de um cronograma para o cumprimento de todas as etapas do trabalho.

Iniciei minhas leituras pelos escritos de Ana Lúcia Goulart de Faria, que destaca a importância da organização do espaço físico na concretização da Pedagogia da Educação Infantil. Através desta autora, minha orientadora, e recorrendo à bibliografia sugerida em suas disciplinas, tive contato com os livros de autores italianos que escrevem sobre creches e pré-escolas para crianças pequenas da Itália.

Estes autores concebem a criança como competente e capaz, não como um vir-a-ser adulto. Nesta concepção de educação, a criança é respeitada em todas as suas especificidades, sendo a infância considerada como tempo de ser criança. Deste modo a criança é entendida como sujeito de direitos, portadora de história e produtora de cultura.

Esta pesquisa, caracterizou-se por ser um estudo de caso³, e de acordo com Lüdke e André (1986), a observação, ao possibilitar o contato direto entre o pesquisador e o objeto de estudo, revela uma maneira muito boa de aproximação do mesmo. Ela acrescenta: *a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno* (p.26).

Ao longo de minha pesquisa, utilizei um Caderno de Campo⁴ para anotar alguns dados e algumas informações que achei relevantes para minha pesquisa, já que a memória não é um instrumento totalmente confiável nesse caso devido à complexidade das relações que se estabelecem.

O registro fotográfico, apesar de ser uma rica fonte de informações, foi empregado no decorrer deste trabalho somente de forma ilustrativa e, para complementar (visualmente) algumas informações de trechos transcritos do Caderno de

³ O estudo de caso, também denominado como pesquisa qualitativa, caracteriza-se por três fases: a fase exploratória (imersão do pesquisador no contexto da pesquisa para a focalização das questões); a fase da investigação focalizada (coleta sistemática de dados) e, a fase da análise e interpretação dos dados (elaboração da conclusão e dos resultados da pesquisa).

Campo. Tal forma de registro foi realizada durante o período de pesquisa de campo no CEI ~~parquizado~~ dentro e fora da sala, com prévia autorização da professora. Apesar da curiosidade causada nas crianças num primeiro momento, pois elas queriam mexer na máquina fotográfica e fazer poses para a foto, logo elas esqueceram da máquina que eu havia levado, e eu também passei a tomar mais cuidado ao tirar as fotos para não causar tanta euforia na sala e nem incomodo à professora.

O uso da imagem fotográfica como registro nesta pesquisa e como uma fonte documental, pode também ser ressaltada como um instrumento metodológico. A fotografia permite uma cópia do real, e é resultado das relações sócio-históricas no momento em que o fato acontece. O pesquisador e fotógrafo Borges (2002), esclarece:

E, se considerarmos que todo acontecimento é potencialmente histórico, dependendo, novamente, das perguntas a serem feitas pelo pesquisador, podemos afirmar que toda fotografia, assim como os acontecimentos que estas registram, são potencialmente históricas e levam os sinais e os rastros de seu tempo (apud Finco, 2004, p.38).

Através das fotografias busquei de uma outra forma verificar como se dá a organização do espaço físico pelo professor, e compreender as diferentes maneiras de brincar, e analisar também os momentos de interação das crianças entre si e das crianças com a professora.

Como dica à outras pesquisas, que se utilizarão deste recurso, ressalto o que Bufalo (1997), coloca do decorrer de sua dissertação ao referir-se à observação: *estranhar o familiar e familiarizar o exótico, questionar tudo buscando desnaturalizar a realidade, e procurar olhar de forma duvidosa o óbvio (p.83).*

Este recurso foi utilizado, pois acreditei que poderia contribuir com revelações que não ocorridas no momento na pesquisa em campo, mas posteriormente, com este material em mãos fizessem compreender mais claramente a visão do pesquisador em relação ao espaço das crianças e da sala.

O material de análise para esta pesquisa foi obtido através de observações ocorridas em sala, no pátio, no parque e no campo gramado através das interações:

⁴ Utilizei alguns trechos do Caderno de Campo (Outubro/2003) como forma de citação dos dados obtidos com minha pesquisa, e assim, utilizo a fonte Lucida Handwriting para transcrever alguns desses trechos.

criança/criança; criança/professora; e criança/pesquisadora nestes diferentes espaços. Procurei na análise do material, observar no dia-a-dia da professora como era sua participação em brincadeiras e jogos na sala e no parque em relação ao projeto pedagógico, verificando assim como ela distribuía e coordenava o tempo e o espaço, tendo em vista as concepções de educação infantil, pré-escola e infância discutidas ao longo deste trabalho.

A pesquisa tinha o objetivo de verificar, através dos dados coletados e, posteriormente analisados, se o brincar encontrava tempo e espaço para ser vivenciado plenamente por esta turma de pré, ou se a prática pedagógica da Educação Infantil não estava incorporando a prática pedagógica do Ensino Fundamental, e com isso, fazendo com que a criança deixasse de ser criança, e tornando-se aluno.

Além destes instrumentos de pesquisa, utilizei outras fontes para a compreensão da Pedagogia da Educação Infantil existente nesta prática pedagógica observada, como pesquisas bibliográficas e o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), o que possibilitou uma real visão da contradição entre o discurso político proposto e a prática pedagógica.

A pesquisa foi, em todas as suas etapas, um grande desafio para encontrar procedimentos investigativos adequados para captar e analisar a criança inserida neste espaço e observar como o brincar era vivenciado por elas e garantido neste espaço. Como era o brincar na sala? E no parque? Como se dava a participação da professora nas brincadeiras? Como ela organizava o tempo entre as atividades educativas e o brincar? E os brinquedos, estavam presentes em sala? E as atividades escolarizantes, até que ponto elas eram aceitas pelas crianças? Estas e muitas outras perguntas estavam abertas e deveriam ser respondidas através dos dados que eu buscava encontrar.

Ainda aqui, acho importante considerar que os encontros quinzenais e as discussões que estavam presentes no grupo de Educação Infantil do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) – sob a orientação da Professora Dr^a Ana Lúcia G. de Faria – contribuíram para a reflexão e a delimitação do objeto de pesquisa, bem como para a discussão da metodologia em pesquisas com crianças pequenas e da bibliografia levantada e estudada neste Trabalho de Conclusão de Curso.

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PRÉ-B

As crianças chegavam de manhã por volta das 07h50min e esperavam a professora no pátio do CEI. Não era permitido que elas fossem para as salas enquanto a professora não chegasse. A maioria ficava brincando e conversando em roda, enquanto outras queriam ficar correndo e brincando mais próximas do parque.

Assim que a professora chegava, as crianças se organizavam em fila e atravessavam o corredor que dá acesso às salas. Antes de entrarem, elas deixavam do lado de fora, penduradas nos ganchos na parede as mochilas azuis que trouxeram de casa. Entravam, logo em seguida, para a sala levando somente o caderno de recados e o caderno de lição que eram deixados na mesa da professora.

A entrada era um momento onde as crianças estavam todas eufóricas e agitadas, e procuravam romper com todas as regras de comportamento que era exigido daquele momento em diante. Por mais que elas soubessem qual era a rotina e que deveriam se sentar de frente para a lousa formando uma roda e permanecendo quietas, as crianças, ao contrário, ficavam conversando, pulando, correndo, brincando, querendo contar as novidades, enfim, fazendo aquilo que não lhes era permitido, e desobedecendo as ordens dadas pela professora.

Logo na entrada, a professora buscava colocar ordem naquela situação, e assim, começava a chamar a atenção de todos/todas para pararem com as brincadeiras e as confusões e sentarem em círculo. Notava-se, já na entrada, que o comportamento dessas crianças era uma maneira de resistência a esta disciplina comportamental exigida neste espaço, uma resistência a este domínio que era tido sobre seus corpos durante 3 horas e meia por dia.

A professora organizava a roda, pedindo para que todos permanecessem em silêncio e exigia que algumas crianças trocassem de lugar umas com as outras para evitar brigas e discussões sem motivo durante a roda. Ela pedia para sentarem-se direito:

“(...) quero que vocês se sentem direito. Será que eu vou ter que falar novamente como é que se forma uma roda, e que uma roda não é um quadrado? Numa roda todos têm que se enxergar e ver quem está falando. Vocês entendem que uma

roda tem que ser redonda como uma bola?” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

Ela sempre organizava a roda antes de iniciar qualquer conversa, e sempre separava as crianças mais “bagunceiras” que arranjavam brigas ou que não se comportavam “adequadamente”. Para a professora do pré-B o comportamento adequado seria aquele em que as crianças ficassem quietas em suas carteiras, sem conversas com as crianças ao lado fazendo o que ela mandasse e que deixassem as brincadeiras para o momento do parque ou então na hora do recreio.

Logo no primeiro dia da minha pesquisa, as crianças estavam meio agitadas no momento da roda com a minha presença em sala. Elas queriam fazer perguntas sobre mim, queriam saber se eu ficaria sempre ali com elas, se eu seria a nova professora, quantos anos eu tinha, e muitas outras perguntas. A professora *da sala* tratou de iniciar a roda fazendo a minha apresentação às crianças e explicou que eu era uma estagiária e que ficaria ali com eles por algum tempo para realizar uma pesquisa. Falou também que eu estudava na UNICAMP, na mesma universidade que ela e que, eu estava ali para aprender coisas novas. Sendo assim, pediu para as crianças se comportarem, caso contrário, eu não ia querer permanecer numa sala bagunceira.

Nas segundas-feiras ela sempre iniciava a conversa em roda perguntando como tinha sido o final de semana de cada um/uma, e pedia para que cada um contasse alguma coisa de bom que tivesse feito ou que tivesse achado legal. Não poderiam contar coisas ruins, somente contar se passearam, se visitaram alguns familiares, se comeram alguma comida diferente, se brincaram ou não.

Depois da minha breve apresentação, ela pediu para que as crianças, uma de cada vez, e seguindo a seqüência na roda, fosse falando algo sobre o fim de semana. Quem quisesse fazer algum comentário ao colega, deveria erguer a mão para falar. Ela falou:

Professora: *“Começa com você então, Isaac”.*

Isaac: *“Eu só joguei videogame”.*

Gabriel: *“Eu também joguei videogame”.*

Aí todo mundo começa a falar ao mesmo tempo, meninos falando que haviam jogado videogame em sua maioria e as

meninas falando que tinham brincado de boneca e de casinha em sua maioria.

Professora: *“Tem que ser um de cada vez, ninguém consegue ouvir o que os outros estão falando. Quem quiser comentar tem que erguer a mão e esperar eu chamar para poder falar. Agora é sua vez Jefferson.”*

Ele demorou um bocadinho para falar e depois falou baixinho.

Professora: *“Ele tem medo de falar. Eu acho que o gato comeu a língua dele todinha! Falo logo! Senão eu te coloco aqui na frente para você falar sozinho na frente de todo mundo”.*

A turma toda caiu na risada, então ele falou novamente.

Jefferson: *“Eu soltei pipa”.*

A roda prosseguia e por diversas vezes ela chamou a atenção das crianças por causa da conversa, por causa das provocações. E sempre exigia que as crianças falassem algo do seu fim de semana. Não queria saber se a criança estava disposta a falar ou não, e se não falasse ela ainda chamava a atenção na frente das demais crianças.

João: *“Eu fui na casa da minha prima e brinquei de boneca com ela”.*

Bianca: *“João, menino não pode ficar brincando com boneca porque isso é coisa de menina. Você só pode brincar com carrinho e com bola.”*

Professora: *“Bianca, você não gosta de brincar com bola com suas amigas?”*

Bianca: *“Eu gosto”.*

Professora: *“Qual o problema dele brincar com boneca? Quer dizer que se um dia, ele for papai de uma menininha, ele não vai poder carregar ela no colo? E se você Bianca, quando um dia for mamãe e tiver um filho e for menino, você nunca vai poder brincar de bola com ele?”*

Bianca: *“Aí é diferente, porque eu sou grande”.*

(Caderno de Campo, Outubro/2003).

A roda seguia sempre no mesmo sentido e a professora continuava não permitindo que as crianças fizessem os comentários que gostariam de fazer. Se duas ou mais crianças erguessem a mão querendo falar, ela escolhia somente uma, dando preferência para quem ainda não tivesse falado ou então aquela que tivesse erguido a mão primeiramente, e não deixava que as outras crianças falassem.

Percebe-se nessa situação que é a professora quem detém o poder da palavra, é ela quem mostra sua força, é um personagem principal em cena. Através deste ritual, conforme o episódio retirado do Caderno de Campo, podemos ver que não havia espaço na roda para as crianças se manifestarem, para contarem suas novidades, para conversarem, enfim, para trocarem informações e conhecimentos. Dessa maneira, a roda acabava sendo uma atividade mecânica e repetitiva.

O estudo da pesquisadora italiana Egle Becchi (1994), mostra que não é sem razão que a fala da criança é negligenciada pela sociedade capitalista ocidental. A autora, analisando a chamada “Retórica da Infância”, afirma que as crianças existem para o outro e através da fala do outro, pois são os adultos que as governam. A criança é caracterizada como sujeito que não fala (*in-fans*). Para a autora:

(...) a infância existe no reino da palavra outra. Da palavra que se quer dotar de poder, não só porque fala daquilo que não se fala, mas também enquanto deve fazer falar quem não é ainda capaz da palavra (p.64).

Observei na turma pesquisada que muitas vezes, as crianças tentavam romper com esse ritual, pois não prestavam a atenção e acabavam conversando e brincando com o(a) colega ao lado, justamente por não conseguirem fazerem-se ouvir naquelas rodas.

Como observou Tedrus (1998), em sua pesquisa em creches privadas, entre outras instituições de educação infantil de Campinas, *ainda hoje em muitas dessas instituições de educação infantil, a programação tem o adulto como seu centro, determinando o que é importante para a criança, falando por ela, mas não a ouvindo, não a considerando em suas cem linguagens (p.33).*

As rodas eram mais extensas nas segundas-feiras, uma vez que elas tinham mais novidades para contar do que nos outros dias da semana. Mas nem sempre as crianças estavam interessadas em participar da roda, ou ao invés disto, quando a professora

desejava dar fim à roda, as crianças que ainda queriam continuar conversando não tinham respeitado o seu desejo de falar. O horário para início e término da roda deveria ser respeitado para que não se estendesse muito e não atrapalhasse o andamento das outras atividades.

Isso mostrava que a professora queria manter o controle sobre a turma, e para isso delimitava até o número de crianças que poderiam falar, criando regras para que pudessem se comunicar. Muitas crianças traziam assuntos interessantes e legais para a roda do ponto de vista delas, mas não do ponto de vista da professora. Falavam de desenhos, brinquedos, brincadeiras, personagens infantis que faziam parte do cotidiano delas, mas suas falas e comentários não eram escutados pela professora, uma vez que quando estes assuntos emergiam, ela pedia para continuarem a sequência da roda.

Como constatou Reis (2002) em sua pesquisa, a organização da creche era realizada de acordo com a visão do(a) adulto(a) sobre o que era adequado à essas crianças, revelando uma total subordinação da criança frente a esse adulto:

O controle das atividades das crianças implica definição do tempo e dos espaços a serem ocupados por elas, característica que revela forte domínio dos adultos em relação às crianças. Todas as atividades são pré-determinadas, até mesmo o horário, o tempo de duração e o espaço a ser ocupado. Até as horas ditas livres não escapam ao controle institucional que determina o horário de iniciá-las, terminá-las e o espaço que ocuparão (p.121).

Como pude observar, a fala da professora em todos os momentos era para manter a ordem e o controle. Ela acabava sufocando as manifestações das crianças e, para isso, adotava ameaças, punições para atrair a atenção e o interesse das mesmas, e também fazia muitas chantagens com as crianças para obter o comportamento desejado dessas. O alvo tocado era sempre o parque e o dia do brinquedo:

“Acho bom vocês pararem com toda essa bagunça e sentarem-se em suas cadeiras agora, senão vou dar mais uma atividade e ainda vou deixar vocês sem parque” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

“Vou começar anotar numa folha o nome de quem ainda está falando, e hoje quando formos ao parque, as crianças que estiverem com os nomes anotados ficarão de castigo e terão que ficar sentadas ao meu lado e não poderão ir brincar com as outras” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

O cotidiano desta sala apresentava uma seqüência programática das suas atividades. Essa seqüência, como pude perceber, restringia a ação espontânea das crianças, pois quando as mesmas começavam a se envolver em determinada atividade ou numa determinada brincadeira já era hora de dar seguimento a uma nova tarefa.

Após esse momento na roda de interação inicial que durava cerca de 20 a 30 minutos e adicionando-se também o tempo gasto pela professora até organizar a roda, o restante do tempo era utilizado para a rotinização de uma mesma forma de trabalho diário com a turma do pré-B. Após a conversa na roda, tinham início as atividades de exercícios gráficos e dirigidos, considerados prioritários pela professora no processo de ensino-aprendizagem que eu encontrei nesta sala.

Geralmente, a professora distribuía folhas de papel mimeografadas ou em branco para que as crianças praticassem exercícios motores: colorir, recortar ou colar, segundo instruções que eram passadas antes da permissão para o início das atividades. Essas atividades tomavam o tempo que antecipava o horário para o parque, e quando não, ao terminarem as atividades propostas para estas folhas mimeografadas a professora oferecia novas folhas.

Minha pesquisa pôde mostrar que muitas vezes a não ida ao parque era justificada devido ao mau comportamento das crianças. O longo tempo exigido pelas atividades gráficas era desgastante para a maioria das crianças, que procuravam se distrair com outras crianças durante esse período inventando brincadeiras entre elas. Essas brincadeiras eram tidas pela professora como um mal-comportamento.

Os dados encontrados em minha pesquisa se assemelham aos dados encontrados na pesquisa de Fernandes (2001), em uma EMEI de Campinas/SP. Na sala pesquisada ela também verificou que:

(...) a criança não tem oportunidade de fazer escolhas, de procurar o que fazer, ela senta, espera e aguarda o que vai ser oferecido para

ela. O planejamento da EMEI, visa os primeiros conhecimentos das letras, dos sons das letras, atividades de escrita, uma preocupação com a ortografia da criança, o capricho no caderno. E o próprio planejamento da professora é com a alfabetização; a criança precisa reconhecer as letras, antecipando o Ensino Fundamental (p.37).

A turma do pré-B e as demais turmas da Pré-Escola estavam trabalhando com o Projeto Flores e todo o Planejamento Pedagógico foi elaborado baseado neste tema. As produções em sala como: os cartazes, os desenhos, as colagens, tudo retratava sobre as flores. Dessa forma, o planejamento pedagógico do pré estava totalmente voltado com seu conteúdo para este tema.

A proposta de trabalho estava dividida em 4 áreas de conhecimento escolar: Português, Matemática, Ciências e Artes e Educação Física. Dentro de cada área havia os objetivos específicos e algumas estratégias de trabalho para a professora. Resumidamente colocarei aqui os conteúdos a serem trabalhados dentro de cada área:

Português	Alfabeto (letras maiúsculas e minúsculas)
	Formação de sílabas e palavras
	Cópias de palavras
	Música – cantigas de roda (ritmo, entonação, pontuação)
	Leitura de livros de Literatura Infantil
	Produção de textos
	Explorar os significados das palavras; conjugações verbais, adjetivos, sinônimos, antônimos,
	Colagens, desenhos, pinturas, gravuras.
Matemática	Números de 0 a 9
	Noções de operações matemáticas (soma e subtração)
	Noções de espaço e tempo (uso do calendário)
	Conservação da matéria (volume e peso)
	Utilizar jogos e brincadeiras de memorização
Ciências Naturais	Seres Vivos - cadeia alimentar
	Meio Ambiente – preservação da natureza
	Plantas, flores e frutos - funções, partes, utilidades.
Artes e Educação Física	Nas artes explorar exclusivamente os desenhos, e os trabalhos realizados à mão que exijam grande capacidade motora
	Em Educação Física explorar o corpo, seus membros, seus movimentos e posições ; jogos dirigidos e brincadeiras livres.

Observando a proposta e as atividades planejadas e desenvolvidas em sala, que mais adiante irei relatar, verifiquei que o enfoque da proposta de trabalho é a aprendizagem de conteúdos escolares. Como notamos na proposta acima, as 3 (três) primeiras áreas de conhecimento são aquelas que trabalham os conteúdos escolares sistematizados e, a 4ª (quarta) área é aquela que trabalha com as dimensões artísticas e com expressões corporais e gestuais das crianças, que por fim, são poucos valorizados.

Os dados coletados na minha pesquisa mostram que o tempo destinado à realização das atividades de conteúdo escolar, enfocando a leitura e a escrita, tomavam quase todo o tempo que as crianças permaneciam no CEI. As brincadeiras, as rodas, as discussões, poderiam ficar com a menor parte do tempo para não atrapalhar e comprometer o planejamento das atividades. Até mesmo o parque poderia ser abolido um dia ou outro caso fosse necessário adiantar alguma atividade, ou então, se o comportamento das crianças em sala também não tivesse sido bom.

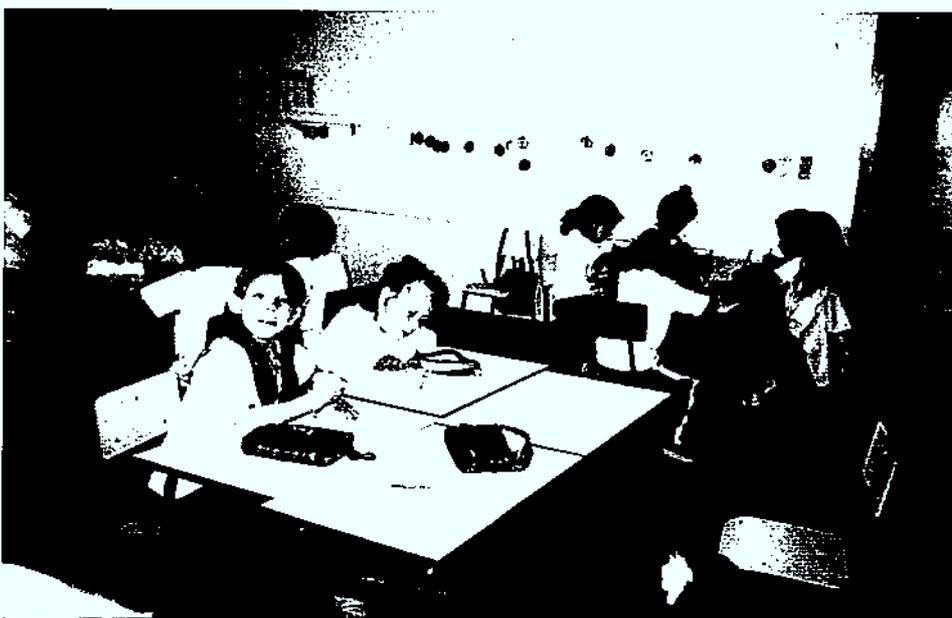


Foto 1: Crianças escrevendo em folhas de papel sulfite palavras ditadas pela professora.

Em uma situação vivenciada na sala, quando uma menina levou uma boneca numa Segunda-Feira, a professora disse que já havia sido estipulado o dia do brinquedo, justamente para que elas não ficassem brincando na sala enquanto tinham “coisas mais importantes para se fazer”. E completou dizendo que o tempo do parque e da sexta-feira era suficiente para que brincassem.

Observei que o número de atividades que envolviam a leitura e a escrita era consideravelmente superior ao número de atividades lúdicas como: colagens, pinturas, desenhos livres, jogos, onde as crianças poderiam expressar suas emoções, criações, medos, alegrias, descobertas.

A proposta em si não faz uma distinção entre os conteúdos relevantes, mas a observação do cotidiano desta sala acabou revelando que a área das Artes e da Educação Física é sempre deixada de lado e sobreposta pelas atividades programadas das outras áreas. A questão diante desta proposta pedagógica é: e a Pedagogia da Educação Infantil, onde fica? Essa proposta pedagógica contempla todos direitos da criança desta faixa etária?

É fundamental entender que não compete ao professor de Educação Infantil alfabetizar as crianças. O professor da pré-escola não dá aula, cabe a ele organizar o tempo e o espaço da criança para que ela crie sua cultura, conseqüentemente, não podemos confundir a pré-escola como um lugar para a pré-alfabetização.

O que fica evidente neste modelo pedagógico adotado é a existência de uma pedagogia escolar e não uma pedagogia infantil; esta não é na verdade uma proposta pedagógica e sim uma proposta educacional, onde *a pedagogia cede lugar a um psicologismo simplista, de cunho cognitivista, com base no qual se subordina a uma estrutura educacional de outra ordem, que é a do ensino fundamental* (Kuhlmann, 2003, p.56). O autor também considera que :

A educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as mais velhas que logo mais estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar. Isso poderia ter maior clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente (idem, p. 64).

Para que essa pedagogia exista faz-se necessário a não separação entre educação infantil e sociedade, história, cultura, família, entre outros, e pensar numa retomada da criança onde o *ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia,*

fazem parte dessa faixa etária. No período da infância o trabalho da criança deve ser a brincadeira e não a memorização de conteúdos escolares (p.32-33).

França (1990) na sua dissertação de mestrado, constatou a influência da educação compensatória na Educação Infantil, pois ao investigar o espaço do jogo numa pré-escola pública na cidade de São Paulo, encontrou uma realidade onde as crianças não tinham tempo e oportunidade para brincar. Essas crianças desde cedo eram preparadas a ingressarem na 1ª série do Ensino Fundamental, através de uma proposta de trabalho repetitiva e que se restringia a atividades e exercícios gráficos, mecânicos e preparatórios, com conteúdos da escola. Nas suas palavras:

A partir da introdução das teorias da privação cultural no país (Patto, 1984), as classes de educação pré-escolar nas redes públicas de 1º grau, principalmente aquelas geridas pelo Estado, passaram a desenvolver atividades curriculares compensatórias a suposto "déficits" lingüísticos, cognitivos, afetivos e alimentares infantis, atribuindo o fracasso escolar às diferenças individuais e familiares. É por isso que nos currículos pré-escolares, e principalmente a partir da década de 70, faz parte das atividades o desenvolvimento de hábitos e atitudes nas crianças tanto do ponto de vista cultural como afetivo e alimentar (p.38).

Durante todo o tempo que realizei a pesquisa, verifiquei que na maior parte do tempo em que as crianças permaneciam no CEI, eram trabalhados exercícios relacionados a letras, sílabas, palavras, números, contas. Os materiais e brinquedos destinados às atividades simbólicas, de construção e socialização da criança eram os menos privilegiados. Assim, de acordo com Kishimoto (1999), nas salas de educação infantil é a cultura da escolarização infantil que deve prevalecer:

(...) nota-se o predomínio de atividades preparatórias para a leitura e escrita em detrimento do brincar, desde os primeiros estágios infantis: desenhos mimeografados, cópias de frases seguidas de um

desenho relativo à frase, recorte, colagem, entre outras atividades consideradas pertinentes na sala de aula (p.5).



Foto 3: Crianças copiando palavras escritas na lousa.

O dia-a-dia verificado na sala do Pré-B relatava que a rigidez para se cumprir os tempos previstos na programação limitavam o tempo do lúdico, o tempo do brincar e o tempo da expressão infantil. Nessa direção Bufalo (1997) lembra que:

(...) o tempo do lúdico jamais pode ser o tempo da produção capitalista, desse modo o tempo do lúdico se identifica com a criança pequena a qual ainda não está apta a este sistema (p.32).

Essa seqüência programática de atividades restringia a ação espontânea das crianças, pois quando as mesmas começam a se envolver em uma determinada atividade, ou então em uma determinada brincadeira, já era hora de dar seguimento a uma nova tarefa. Prevalece a visão de que a pré-escola deveria iniciar a alfabetização, a fim de que a criança quando iniciar o ensino fundamental, já esteja conhecendo as letras, os números e sabendo ler pelo menos um pequeno texto.

A preocupação da professora era sempre a de realizar as atividades logo no início da manhã e deixar registros do caderno de lições e no caderno de desenhos para

que os pais pudessem verificar o desenvolvimento dos filhos e as atividades realizadas. Ela dizia:

“Tenho que aproveitar as primeiras horas da manhã para trabalhar os conteúdos com as crianças, porque logo elas começam a ficar agitadas, e não param mais quietas em suas cadeiras e eu não consigo fazer mais nada com eles. Quando eles voltam do lanche ou do parque geralmente eu dou um desenho” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

Eu verificava que neste espaço as brincadeiras, o jogo e o lúdico eram deixados de lado em função de algumas atividades que eram privilegiadas pela professora, e que segundo ela mesma e todo o planejamento pedagógico do CEI, visavam dar à criança uma sólida preparação para o futuro desde a mais tenra idade. As brincadeiras era desvalorizadas neste espaço pela professora, que considerava que havia lugar certo e momento certo para que as brincadeiras ocorressem, levando a professora a restringí-las *ao horário do recreio, equivocadamente considerando que não há aprendizado, nem transmissão ou produção de qualquer tipo de conhecimento nesta hora* (Faria, 1999, p.214).

Tendo em vista que o brincar Pré-Escolar é diferente do brincar do Ensino Fundamental, verificamos que o que vem ocorrendo atualmente, é que esses brincares cada vez mais vem se assemelhando um do outro, fazendo do brincar pré-escolar, principalmente no horário do recreio, uma disciplina como a Educação Física é no Ensino Fundamental. Como verifiquei nesta pesquisa, o espaço e o tempo para o brincar no pré acaba tendo hora marcada para acontecer, com hora marcada para começar e terminar, e de preferência que ocorra fora da sala, no horário do recreio.

Dentro da sala pesquisada, verifiquei que as crianças estavam constantemente inquietas, e sempre em busca de atividades que lhes permitissem o movimento do corpo, as interações com seus pares, as brincadeiras, as conversas, o simples contato físico, mas na maioria das vezes elas eram reprimidas pela professora que exigia silêncio e imobilidade delas. As brincadeiras eram pouco valorizadas por esta professora e se restringiam ao momento do parque ou então ao tempo do recreio.

Como considera Faria (1999):

Além do direito à assistência, a pré-escola precisa estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa, portanto, sem ser aluno e sem ser trabalhador (p.206).

Dessa maneira, a criança precisa tanto de brinquedos como de espaço, o suficiente para que se sinta à vontade e dona do mesmo. É através da atividade lúdica que a criança prepara-se para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes, e conviver como um ser social.

A importância dada ao brincar neste espaço deveria ser reconsiderada, e não mais pensada como é nas muitas situações vivenciadas, como um momento de bagunça, de perda de tempo, de gasto de energias. Seria importante considerar que tipos de relações, contatos, experiências e comportamentos a organização deste espaço propõe e, considerar se este ambiente promove também uma verdadeira *Pedagogia da Educação Infantil que garanta o direito à infância* (Faria, 1999: 69).

4. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO NO PRÉ-B

A sala está organizada da seguinte maneira: há uma mesa e uma cadeira para a professora, localizada na frente em direção da porta de entrada; há 22 carteiras distribuídas pela sala formando 5 grupos; uma lousa grande, e ao seu lado diversos cartazes colados referentes ao tema que está sendo trabalhado. Um quadro com as fichas contendo os nomes das crianças dividido em meninas e meninos, também está fixado nesta mesma parede. Neste quadro ainda, há espaço para ser colocado o número de meninas, o número de meninos e a soma total de crianças presentes naquele dia.

Em outra parede que faz lateral com a porta fica o varal onde as crianças penduram com os prendedores os desenhos feitos em sala; mais acima da parede fica o alfabeto com as letras. Na parede oposta à porta de entrada ficam as duas janelas da sala feitas de madeira e de vidro, nas quais estão penduradas cortinas para proteger a entrada do sol.

Na parede do fundo fica o cantinho da leitura que é composto por duas caixas cobertas por uma toalha branca formando a mesa. Em cima da mesa há diversos livros de literatura infantil, coleções de gibis e, ao lado da mesa, há uma caixa com algumas almofadas bem coloridas e desenhadas e, no chão, também há um tapete.



Foto 4: Cantinho da leitura.

Ao lado do cantinho da leitura ficava o armário da professora, onde ela guardava alguns livros, os cadernos de lição, o caderno de desenho, algumas revistas velhas, alguns brinquedos, entre outros materiais. Ainda nesta mesma parede temos, encostada nela, um pote de água; uma “cadeira do castigo”, para aqueles que não se comportavam direito, e mais um armário onde ficavam as pastas das crianças, algumas caixas com material tipo cola, tesoura, canetinha, giz de cera, massinha, e mais alguns potes com muitos alfabetos confeccionados em diferentes materiais, tamanhos e cores.



Foto 5: Armário e outros objetos que compunham o espaço físico da sala do Pré-B.

Na porta da sala havia duas placas: uma com o nome da turma do período da manhã e na outra o nome da turma que permanecia no período da tarde, bem como o nome das respectivas professoras.

Na sala do Pré-B o cenário encontrado foi justamente aquele que não propiciava o brincar, as atividades livres e espontâneas das crianças, os momentos de discussão na roda, enfim, a sala pesquisada tinha uma organização espacial totalmente voltada para incentivar comportamentos que não envolvessem as brincadeiras. As mesas e as cadeiras estavam em posição de destaque e eram privilegiadas em relação aos jogos e brinquedos que sempre ficavam afastados e guardados em outra sala por serem de uso coletivo. O documento *“Critérios Para Um Atendimento em Creches que Respeite os*

Direitos Fundamentais das Crianças” (Campos e Rosemberg, 1995), sobre os critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças, apresenta questões relacionadas à disponibilidade dos brinquedos, enfatizando a importância de os mesmos estarem ao alcance das crianças em todos os momentos e guardados em locais de livre acesso.

Nesse contexto Kishimoto (1999), esclarece:

A organização da sala de aula e a presença de objetos e materiais educativos parecem ter influência direta ou simbólica, sobre seus usuários, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam, se relacionam e trabalham. O impacto dos materiais e sua organização no espaço incide tanto nas interações infantis, como nas relações que se estabelecem entre crianças e adultos, definindo formas diversas de socialização e apropriação da cultura (p.1).

A disposição dos móveis, dos armários, das cadeiras e principalmente da mesa da professora era uma composição reveladora de que neste ambiente o que prevalecia era a vontade e o comando da professora sobre as crianças, prevalecendo conseqüentemente o silêncio, a imobilização dos corpos, a passividade, a inatividade.

Essa composição reafirma o que Lima (1989) sugere sobre as relações estabelecidas nos espaços escolares. Ela diz que essas não são relações de iguais no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, para questionar, para descobrir, para aprender. Todo o esquema espacial reflete a relação de autoridade e de disciplina: a disposição das carteiras, a posição do professor; ou seja, tudo se volta para a tentativa de forçar o controle sobre as ações das crianças. A autora complementa: *qualquer organização dos espaços escolares buscava em última análise, tornar-se um poderoso aliado para poder controlar e vigiar a ação infantil (op.cit., p.38).*

Segundo Forneiro (1998), o espaço deve ser entendido como espaço de vida, onde esta acontece e se desenvolve. Assim, quando observamos a organização dos espaços escolares com a distribuição de seus mobiliários, podemos notar quais tipos de atividades são realizadas e que tipos de relações podem acontecer. O espaço jamais é neutro, pois a sua estruturação e os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo

uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória àquilo que educadora quer fazer chegar à criança.

A autora ainda afirma que um dos critérios que devem ser considerados quando pensamos em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens na educação infantil é a possibilidade dessa organização espacial ser transformada. Para isso, os móveis devem ser flexíveis, os objetos e materiais devem estar diretamente relacionados às situações imprevisíveis que ocorrem ao longo da jornada de trabalho e que não foram necessariamente planejadas. Assim, segundo Forneiro (op.cit.):

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas será estimulante ou pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho (p.236).

No que se refere à organização dos espaços, Zabalza (1998) coloca que a Educação Infantil possui características muito particulares como espaços bem amplos e diferenciados, ou seja, de fácil identificação pelas crianças, tanto do ponto de vista de sua função como das atividades que se realizam dentro dele. Para o autor:

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muito dos outros aspectos-chaves. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e torna impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (p.50).

As minhas primeiras verificações neste espaço, revelaram que as crianças podiam sentar-se em qualquer uma das cadeiras quando chegavam na sala e em diferentes grupos também, porém, quando eram dadas as atividades que envolviam

leitura e escrita, a professora pedia para quem soubesse ler e escrever que sentasse ao lado de uma criança que ainda não sabia para ajudá-lo(a). Em algumas situações a professora também organizava os lugares de acordo com o andamento das atividades para cada uma das crianças. Registre também, que na maioria das vezes a professora esperava que todas as crianças terminassem suas atividades para depois iniciarem uma outra todas juntas, oferecendo brinquedos que estavam guardados em uma outra sala para aqueles que já tinham terminado as atividades. A oferta destes brinquedos para as crianças era uma forma de ocupação do tempo livre e visava mantê-las em suas próprias carteiras para que não atrapalhassem o restante das crianças com correrias e bagunças.

Kishimoto (1999), relata como o espaço físico e as práticas pedagógicas adotadas atualmente são totalmente contraditórios com o conteúdo do que documentos (planos e diretrizes) destacam como eixos prioritários na Educação Infantil:

A organização física da sala não propicia o uso independente dos materiais e as atividades realizadas pelas crianças são sempre dirigidas e cronometradas pelo professor: é a visão adultocêntrica que predomina. A escola não é vista como espaço de ação independente da criança, voltada para os interesses e necessidades das mesmas, não tem a criança como centro de atenção (p.4).

Na sala do Pré-B as crianças desenvolviam muitas atividades, muitas vezes até apressadamente, pensando em ir brincar. Enfim, não estavam desenvolvendo as atividades em si, e nem pensando no que estas atividades poderiam lhes trazer de aprendizado, e sim o que a realização destas poderiam lhes possibilitar, no caso: o direito à brincadeira.

Para a realização destas atividades, as crianças passavam a maior parte do tempo sentadas em suas cadeiras e constantemente sentiam impulsos de querer levantar, de caminhar até um colega, de largarem as atividades para brincarem, mas a professora estava sempre vigiando e lembrando as crianças que deveriam terminar logo as atividades, caso contrário não iriam ao parque brincar.

As crianças também saíam da sala constantemente para irem ao banheiro e beber água, utilizando-se disso como desculpa para poderem se movimentar, andar e explorar

os demais espaços do CEI. A saída das crianças da sala, não era controlada pela professora, porém, ela já havia combinado uma regra com as crianças: elas só poderiam sair para o banheiro ou beber água, se não estivessem fora da sala mais que duas crianças, caso contrário, deveriam aguardar o retorno de pelo menos uma dessas crianças para a sala. Não era necessário pedir para sair, porém elas deveriam ficar atentas a essa regra antes de saírem.

As atividades eram realizadas no caderno de lição, no caderno de desenhos, nas folhas mimeografadas, ou então na folha de sulfite em branco. As atividades no caderno eram sempre de escritas de letras, de números, palavras e até cópias de cabeçalhos que a professora escrevia na lousa diariamente e que deveriam ficar registrados no caderno de todos, como abaixo:

“Centro Educacional Infantil ”
(...) 15 de Outubro de 2003
(nome da criança)
Hoje o dia está ensolarado”
 (Caderno de Campo, Outubro/2003)

No caderno de desenho, as atividades basicamente eram de desenhos livres, desenhos ou pinturas de acordo com um tema sugerido pela professora, recortes e colagens de sílabas e palavras. Nas folhas mimeografadas, as atividades propostas eram para que as crianças pintassem os desenhos dentro das margens, escrevessem as palavras referentes aos desenhos, completassem com as vogais, consoantes ou sílabas faltantes nas palavras, contas de subtrair e adicionar usando desenhos ilustrativos para facilitar a conta. Nas folhas de papel sulfite, modelo padronizado para todas as atividades, eram feitos trabalhos de dobradura, pinturas usando guache, palitos de sorvete, fósforos, entre outros materiais.

O brincar era sempre minimizado pela professora no espaço da sala em virtude de atividades que permitissem a ela transmitir conhecimento de acordo com as áreas estipuladas no projeto pedagógico. Para ela o brincar não tinha valor educacional em si e por isso poderia ficar sempre em segundo plano. A professora afirmava: *“Se vocês acabarem logo vocês poderão ir brincar, se não terminarem vão ter que voltar do lanche para terminar e vão ficar sem parque hoje, então acho bom não enrolar e*

nem ficar brincando com o colega do lado (...)" (Caderno de Campo, Outubro/2003). Podemos observar este fato no episódio abaixo:

EPISÓDIO 1:

Hoje as crianças não foram ao parque pois está chovendo muito. Retornaram do lanche e a professora então propôs que as crianças sentassem em roda, próximo ao cantinho da leitura, que ela faria uma leitura para a turma.

Dentre os muitos livros de literatura infantil que havia nas duas caixas, ela selecionou um com o seguinte título: O alfabeto. As crianças na roda ainda perguntavam se não dava mesmo para ir ao parque, se não tinha parado de chover. Muitas iam até a janela para comprovar se a chuva realmente estava forte. Ela iniciou a leitura do livro e ia mostrando as gravuras de cada uma das letras do alfabeto.

Aos poucos as crianças foram ficando cansadas da leitura e se dispersando da roda. Outros ainda continuavam no roda, mas mantinham conversas e brincadeiras com as crianças ao lado. Quando a professora percebeu que havia um grande número de crianças não mais prestando atenção em sua leitura, àqueles que estavam na roda ela disse em voz alta:

"Tem gente que não sabe ainda nem escrever o próprio nome e fica com brincadeirinha por aí, não é Sr. Rafael ?!!!. Leticia, acho bom a senhora sentar aqui, porque depois eu não quero ver ninguém chorando na hora em que eu mandar fazer as coisas. Aí você vem e fala que não sabe. Vocês tem que fazer como o Isaac, ele tem dificuldade e está aqui quietinho ao meu lado. A Gabriela então, só quer brincar, só quer brincar...não quer aprender nada. Não sabe nem que o que é o alfabeto [pega o livro e ergue para ela ver]. E vocês sabem porque ela não sabe? Porque ela não presta atenção. Então, fiquem sabendo que vocês estão perdendo um monte de coisas importantes enquanto ficam aí brincando. Ah, e tem gente que está aqui na roda mas que só fica de brincadeirinha com o colega e também não vai aprender nada; também tá perdendo" (Caderno de campo, Outubro/2003).

O que eram as coisas tão importantes que as crianças poderiam estar perdendo ao ficarem brincando? Com certeza as coisas importantes às quais a professora se referia acima, era a leitura e a escrita que as crianças deveriam dominar para poderem ingressar na primeira série do Ensino Fundamental.

A professora me confessou que voltando a estudar depois de tanto tempo após ter terminado o magistério, e tendo a possibilidade de fazer um curso tão bom como o da UNICAMP, agora (no 2º ano da Faculdade) ela começava a ter contato com uma vasta bibliografia infantil, e que sentia uma necessidade de mudar a sua prática. Ela me disse:

“Na faculdade a gente lê muita coisa interessante, tem muita novidade, mas como é difícil você fazer a vida inteira de uma maneira e de uma hora para outra você vê que pode fazer melhor de outra, e que deste jeito não é tão bom. Você entende né? É difícil chegar aqui e falar que acha melhor assim e não assado, que de agora em diante em faço assim e não faço mais como antes” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

“Agora sei que o espaço é essencial para uma relação entre professora e as crianças e para a relação entre as próprias crianças, mas como você vê aqui tá tudo tão apertado(...) até tento juntar as carteiras em grupos maiores para sobrar mais espaço, mas fica apertado do mesmo jeito” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

Verifiquei através de alguns comentários da professora, que ela procurava fazer o melhor que ela sabia na sua prática pedagógica, porém, a sua formação ainda não era suficiente para colocar em prática as mudanças que precisavam ocorrer neste espaço. Além da formação incompleta, a professora ainda esbarrava no dilema da proposta pedagógica a ser seguida que antecipava os conteúdos escolarizantes.

O fato de muitas crianças terem se dispersado da roda que ela tinha formado no cantinho da leitura, a fez dizer à turma, que quem se envolvia em atividades lúdicas estava “perdendo”, e que quem brincava, “não aprendia nada”, e em outro caso, colocando a uma criança que ela “não sabia nada”. Dessa forma, a professora acabava

comparando as valiosas aprendizagens que poderiam acontecer na atividade na roda e, desqualificando as aprendizagens que poderiam ocorrer na esfera lúdica.

Ao tentar absorver a atenção das crianças para o que pode ser aprendido através da leitura de um livro, o jogo de faz-de-conta era tratado pela professora como uma atividade que não produzia conhecimentos, declarado através da verbalização “(...) não vai aprender nada.”

As crianças desta sala pesquisada brincavam muito pouco neste espaço interno. A sala não dispunha de qualquer brinquedo e as crianças também quase nunca traziam brinquedos de casa para o CEI. Soube por uma das crianças, que elas não podiam trazer brinquedos de casa para a pré-escola, em dias da semana que não fosse a sexta-feira, dia então considerado como: O Dia do Brinquedo.

O Dia do Brinquedo era o dia permitido para que as crianças trouxessem de casa os brinquedos que quisessem para brincar em sala. Era reservado um tempo (cerca de 30 minutos) para as brincadeiras, na maioria das vezes, antes do lanche. Neste dia do brinquedo, as crianças chegavam com bonecas, carrinhos, bolas, jogos de cartas e outros, mas tinham que deixar os brinquedos guardados num canto e só podiam pegá-los quando a professora autorizasse, caso contrário, corriam o risco de ter o brinquedo guardado no armário como castigo.



Foto 6: Crianças brincando em sala no dia do brinquedo.

O espaço para o brincar na sala era apertado, sem graça, não convidativo, com uma hora estipulada para sua duração. Algumas vezes a professora chegava até a disponibilizar alguns jogos com peças, tabuleiros, jogos de cartas, mas ela distribuía esses materiais e deixava as crianças brincando livremente enquanto organizava alguns outros materiais em sala, atendia alguns pais, colava bilhetes no caderno de recados.

Apesar de possibilitar um curto tempo para o brincar dentro da sala, a professora não fazia junto, não brincava junto, e isso desmotivava as crianças a aprenderem brincadeiras novas e a conhecerem materiais novos. Para Faria (1999), o professor deve estar interagindo com a criança, ele é *o elemento fundamental neste processo de criação*:

Brincar com as crianças é permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto – educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona (p.213).

Para a autora, as crianças também devem fazer determinadas atividades programadas pelo professor, pois a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o Ensino Fundamental, *mas a criança deve também ter oportunidade - favorecida pelo planejamento do professor e com sua sistemática observação – para criar a cultura infantil, manifestar-se sem medo, expressar-se de diferentes modos, isto é, agir (idem, p. 217).*

A importância do papel da professora como organizadora deste espaço é fundamental para que neste esteja contemplado todas as dimensões humanas e, que ele possibilite um sentimento de pertencimento e de acolhimento neste espaço. Como coloca Faria (2003):

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o

convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações) (p.70).

Os dados coletados para esta pesquisa revelaram que o ambiente da sala do Pré-B era muito pobre de materiais, de brinquedos, de objetos, de espaços, de desafios, de descobertas, de experimentações. Além disso, as mesas e as cadeiras tomavam quase a totalidade do espaço da sala, mesmo com uma reorganização das mesas em grupos, sobrando muito pouco para que as crianças pudessem se movimentar, andar, formar grupos pelo chão da sala, chegando até a ser desconfortável para as crianças sentarem todas em uma roda no cantinho da leitura quando a professora se propunha a fazer a leitura de algum livro infantil.

Concordo com Horn (2004), ao que ela sugere com relação à organização espaço:

(...) o meio assume uma importância significativa, assim, como o papel do grupo, podendo-se inferir que os espaços destinados às crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças (p.16).

De acordo com Musatti (2002), a qualidade e a organização do espaço e do tempo no cenário educacional podem estimular a investigação, fazendo a criança se sentir parte integrante do ambiente. Além disso, os materiais e os jogos deverão ser instigantes e dispostos em locais acessíveis e atraentes, o que não acontecia na maneira como os móveis e os materiais estavam dispostos na sala. Eles não favoreciam interações muito ricas, tampouco atendiam às afirmações de Musatti. Sobre o espaço físico Souza (2002) complementa:

(...) este espaço deverá conter materiais que estimulem a atividade infantil, que convidem a criança à manipulação e experimentação com eles. Esta organização deverá levar em conta, também, a existência de espaços nos quais a criança possa atuar sozinha e por iniciativa própria ocupando a instituição toda, ou seja, os espaços internos e externos à sala de referência da turma (p.27).

Neste cenário, também era muito marcante a distinção feita entre a hora de “estudar” e “aprender” e a hora de brincar e, conseqüentemente, os espaços e os tempos destinados a cada uma dessas atividades eram claros para cada uma dessas crianças. Apesar delas realizarem várias atividades brincando, como os desenhos, as pinturas, as colagens, as conversas na roda, onde exerciam a criatividade, a linguagem, o imaginário, estas atividades não eram valorizadas pela professora pelo seu valor lúdico. Para ela, as atividades proveitosas eram aquelas que tinham um fim em si mesma e que pudessem transmitir algum conhecimento ou simplesmente possibilitassem a aquisição da leitura e da escrita, que era o “enfoque oculto” da proposta pedagógica.

Assim, nos vários momentos lúdicos que as crianças criavam para se divertirem, quebrando com a disciplina exigida pela professora, e, com a seqüência pré-determinada, a criança buscava as brincadeiras, o faz-de-conta para se distrair. Kishimoto (2001) coloca que:

As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Se, para os professores o parque serve para a criança descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar, define-se então a função da educação infantil: estudar (p.238).

No entanto, apesar da vasta bibliografia dizer que o brincar livre é importante para a criança, os dados coletados nesta sala de pré mostram claramente que existe a antecipação da escolarização do ensino fundamental através da aprendizagem de

conteúdos escolares como a escrita e a leitura, preparando a criança exclusivamente para tornar-se um(a) aluno(a), não valorizando a autonomia e a socialização da criança, e não proporcionando outras linguagens expressivas, como a simbólica, com brinquedos de faz-de-conta.

E essa é a visão encontrada no “Referencial Curricular de Educação Infantil”, onde segundo Cerisara (1999), a concepção de criança que predomina no documento é abstrata e reducionista vista unicamente como aluno(a), privilegiando mais “o sujeito escolar” do que o “sujeito criança” (p.29).

A professora do pré-B tem prerrogativas e poder na organização do contexto e, a partir de seu trabalho, tecem-se muitos dos limites e das possibilidades de atividades desenvolvidas. Em grande parte é ela quem dispõe o tempo, os espaços e os recursos materiais, que organizam o cenário da sala. Neste sentido, entendo que olhar o fazer da professora, procurar entender seus gestos, suas falas, suas inserções, pode ajudar a compreender algumas das condições oferecidas.

Na sala do pré-B a interferência da professora é basicamente orientada no sentido de colocar regras para a realização das atividades por ela proposta, e também no sentido de organizar o espaço da sala para que as atividades fluam dentro do tempo previsto. A atividade lúdica em si não é alvo de suas ações, embora algumas vezes tenha a permissão da professora para acontecer e ela até disponibilize materiais a pedido das crianças. Isto se refere basicamente ao uso de guaches, argila e massinha (materiais ainda disponíveis na sala), que eram distribuídos às crianças que estavam sentadas em suas mesinhas. É importante salientar aqui que estes materiais eram entregues sempre visando os fins instrucionais como a professora imaginava e, não para a atividade lúdica, na qual acabavam sendo incorporados.

As instituições de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. A organização destes ambientes traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e ser humano do educador que atua neste cenário. Portanto, qualquer professor(a) tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas atividades, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala.

Durante o tempo de realização de minha pesquisa e ao encontro com esta realidade, me questioneei algumas vezes se a professora tinha clareza de que, ao adotar e

seguir um planejamento onde a criança não tinha vez, não brincava, não falava, ela simplesmente contribuía para a formação de pessoas não críticas, submissas, conformadas desde já com uma realidade imposta pelos valores do capitalismo? E ainda, havendo brinquedos (guardados, mas havendo), era correto distribuí-los somente no dia do brinquedo (um dia na semana, a sexta-feira), ao invés de deixá-los num local onde as crianças pudessem, elas próprias, escolherem os brinquedos quando desejassem brincar? Será que o brincar no parque, ou então, no dia do brinquedo, era o suficiente e atendia as necessidades de convívio entre as crianças no CEI?

Se a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a Pedagogia (Faria, 2003, p.70), qual a relação existente entre a organização espacial e as brincadeiras no interior do CEI? Como os espaços oportunizam a brincadeira? É importante dizer que o espaço físico não se desvincula dos materiais e dos brinquedos oferecidos na educação infantil e, juntamente com a análise da estrutura e organização física e material, revela valores assumidos pela organização escolar.

Bufalo (1997), em sua pesquisa de mestrado, analisa como a criança pequena se relaciona com o espaço em uma creche e afirma que:

O espaço é um dos elementos através do qual a criança experimenta o calor, frio, a luz, a cor, o som e também o medo, a alegria, a surpresa, e outras sensações e sentimentos. Assim, no espaço físico a criança estabelece a relação com o mundo, de modo geral, criando também, vínculos com as pessoas. Deste modo não há espaços neutros de significados (p.57).

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça do adulto para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, espaço-medo, espaço-proteção, espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão (Lima, 1989, p.30).

Ao longo de minha pesquisa busquei confirmar se neste espaço era considerada a diversidade cultural das crianças e de suas famílias, favorecendo a construção do sentimento de pertencimento dos mesmos, visando consolidar a identidade cultural dos

envolvidos, tanto das crianças quanto dos adultos, no interior dos Centros de Educação Infantil.

Tendo em vista o modo como as relações são concebidas neste espaço que podem favorecer a criação de “espaços da liberdade ou da opressão” e, baseado em autores que pesquisaram o brincar e sua importância na pré-escola, no capítulo seguinte, verificarei o que o parque possibilitava que a sala não o fazia.

5. O BRINCAR PARA A TURMA DO PRÉ-B

5.1 O MOMENTO DA ALEGRIA: O PARQUE

O espaço físico e sua organização, como já foi falado é, um dos elementos fundamentais que interferem na maneira como a criança irá se relacionar com o(a) outro(a), possibilitando ou não a ocorrência de atividades lúdicas, e neste caso, mais especificamente, do brincar. Para Faria (2003), o espaço físico deve ser um lugar no qual possibilite a criança vivenciar variadas relações sem deixar de ser criança, para a autora:

(...) o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis (p.70-71).

O parque do CEI pesquisado, porém, era desde a sua estrutura física, um local onde não se promovia o encontro entre as turmas de idades diferentes. Ele era dividido ao meio por um corredor cimentado, que separava a turma da pré-escola da turma da creche. Além disso, os brinquedos que tinham de um lado não eram os mesmos que tinham para a turma que ficava na outra metade do parque, o que acabava gerando confusão por mais que as professoras ficassem atentas para que as crianças trocassem de parque. A preocupação apontada pelas professoras era que as crianças maiores da pré-escola pudessem machucar e arrumar brigas com as crianças menores da creche.

Na metade do parque que estava destinado às crianças da pré-escola, não tinha o foguete para essas crianças brincarem, somente na outra metade do parque. O foguete por ser um brinquedo alto e colorido, apresentando escada e ponte, sempre chamava mais a atenção das crianças pois era muito mais emocionante que o restante dos outros brinquedos. Na outra metade, esta que tinha o foguete, porém, não tinha gangorra e nem

gira-gira. Esse fato, também levava as crianças da creche a virem para o espaço do parque que era destinado para as crianças maiores da pré-escola.

Assim, a atitude de separar as crianças de diferentes faixas etárias, excluía a possibilidade delas, nesse ambiente, conviverem com as diferenças de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas, e também tirando da criança, a possibilidade de neste espaço *estar exercitando a tolerância e não o conformismo, a solidariedade, a cooperação e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo* e neste espaço também exercitando *a construção da sua identidade e autonomia (...)* (Faria, 2003, p.75).

A preocupação com a segurança nos espaços dos CEI's, no entanto, não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e a independência das crianças. Estas são uma das preocupações constantes no documento do MEC (1995), conforme citado anteriormente. Tal documento complementa ainda que as crianças têm o direito de conviverem num ambiente seguro, mas que não deixe de ser estimulante, desafiador e que lhes permita desde pequenos, o brincar ao ar livre junto às outras crianças e outros adultos, diferentes daqueles de seu universo familiar, e em diferentes espaços, possibilitando-lhes novas experiências.

Em sua pesquisa, que aborda a temática da linguagem corporal das crianças pequenas do Parque Infantil da Vila Industrial em Campinas/SP., Paula (2003) observou através dos registros fotográficos, dos dez primeiros anos de funcionamento do Parque (1942-1952), a importância da mistura das turmas caracterizando a multietariedade neste espaço. Concordo com a autora sobre a importância dessa mistura num espaço ao ar livre, pois:

A presença desses corpos, de diferentes idades, de forma global, diferenciando-se da escola de giz, carteira e lousa, que separa a cabeça do corpo, que os adequam a uma formação rígida, não deixando-os que se expressem. É a não caracterização da escola obrigatória (p.39).

Observando o dia-a-dia do CEI, percebe-se que o espaço do parque é um local muito especial, pois é nele que a criança pode brincar de forma livre e espontânea e em contato com outras crianças:

- ✕ *O fato de a criança poder brincar livremente, escolher o tema com que quer brincar, poder concretizar seus desejos individuais, escolher o papel que irá desempenhar de acordo com a sua imaginação dá à brincadeira um caráter de liberdade. É com essa liberdade que a criança constrói sua autonomia e produz a cultura infantil (Finco, 2000, p.56).*

Tal cenário, relatava que a alegria e as brincadeiras encontradas pelas crianças no parque, consistia num momento isolado do restante do período em que permaneciam no CEI. Quando a professora liberava as crianças para irem ao parque, o que eu presenciava era uma correria das crianças pelo corredor que ligava as salas até ele.

Verifiquei que as crianças desta sala sentiam uma necessidade e um desejo muito grande de me abraçarem, de pegarem minha mão, de me beijar e de ficarem o mais próximo possível de mim. Quando íamos ao parque então, era uma briga para decidir quem daria a mão para mim. Elas queriam a minha presença junto delas no parque e brincando na areia. Eu adorava e aceitava contente o convite delas e elas, se sentiam prestigiadas com a minha participação.

Enquanto pesquisadora em busca do brincar vivenciado de diferentes maneiras na relação criança/criança, me misturava com as crianças no parque, empurrando-as nas balanças, brincando no gira-gira, fazendo castelos de areia, ouvindo suas falas e histórias. Foi essa postura que busquei assumir no decorrer da pesquisa, na tentativa de vivenciar juntamente com as crianças (ouvindo-as, observando-as e brincando com elas), e propondo novas brincadeiras para que a turma pudesse interagir. Tal postura neste momento possibilitou-me perceber com mais facilidade a capacidade criadora de cada criança.

As duas turmas, a do Pré-B (turma pesquisada) juntamente com a turma do Pré-A, nos momentos em que dividiam o parque relacionavam-se muito bem. As crianças de uma sala conversavam com as da outra sala, trocavam brinquedos, brincavam juntas nas balanças e iam juntas, aprendendo a dividir o espaço com as demais crianças, negociando e acertando regras para que todos pudessem aproveitar ao máximo daquele espaço. Como coloca Carvalho e Beraldo (1989), reconhece-se cada vez mais, a ocorrência de processos constitutivos da identidade e da capacidade de negociação/comunicação na interação criança-criança, para as autoras:

Pode-se dizer que, na interação e nas relações entre si, as mesmas exercem a capacidade humana de transmissão e criação de cultura e, através dela, repetem e renovam o processo de constituição do ser humano como indivíduo e como membro de um grupo (p.59).

Consideramos que a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, o jogo é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se num modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

Entendemos, a partir da concepção de Huizinga (1999) , em *Homo Ludens* que a cultura é o conjunto das produções humanas as quais garantem ao homem a sua supremacia diante dos outros animais sendo a cultura característica essencial do homem. Paralelamente temos o conceito de jogo para o autor: *o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (p.33)*. O jogo é então uma forma de expressão lúdica da cultura, e será vivido e concebido de acordo com o momento histórico em que se apresenta.

Nesta mesma direção, podemos considerar que o jogo traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas na medida em que, segundo Vygotski (2000) é aí que (...) *sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brincar é como se ela fosse maior do que ela é na realidade (...) o brincar fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brincar, que se constitui no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar (p.134-135)*.

✕ Toda a criança tem a necessidade de satisfazer seus desejos de forma imediata e na idade pré-escolar isso é muito frequente, é para satisfazer os desejos irrealizáveis imediatamente, que surge a função do brincar. (...) *a criança em idade pré-escolar*

envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (op. cit., p.122).

Além dos brinquedos constantes do parque, havia à disposição das crianças outros brinquedos como: baldinhos, colheres, garfos, potinhos (todos de plásticos) com os quais as crianças ficavam brincando na areia. Estes brinquedos não podiam ser levados para a sala, deveriam ficar sempre no parquinho para que outras salas também pudessem brincar.

No parque, muitas delas tiravam os tênis, e alguns dos meninos também tiravam as camisetas da escola, quando o dia estava muito quente. A professora não interferia e até achava bom, ela disse certo dia no parque:

“Prefiro que os meninos tirem as camisetas porque senão, quando eles voltam para a sala elas estão todas molhadas de tanto suor e imunda de terra. Eles e algumas meninas tiram os tênis também e eu não falo nada, porque brincar nessa areia acaba sujando e muitos não têm outro par para trocar. As mães também só podem lavar eles no fim de semana, então prefiro que sujem os pés e as meias do que virem com os tênis sujos para a escola no dia seguinte” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

Na aproximação que tive com as crianças no parque, elas me confessavam muitas vontades e suas opiniões sobre a rotina no CEI:

“Como é gostoso brincar aqui no parque (...) a sala é tão apertada e a gente também não pode ficar trazendo brinquedo de casa, senão ela guarda no armário e fala que não é hora de brincar (...). A “prof” podia vir brincar com a gente aqui no parque né?! Mas ela sempre fala que está cansada (...)” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

“Você brinca com a gente de bola, mas como minha mãe fala (Lara falando) isso não é coisa de menina. Os meninos também querem ficar brincando de boneca, mas a professora só dá uma bola de futebol para eles e eles ficam achando que não

pode brincar com boneca então” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

Essas falas me revelaram que as crianças desejavam que a professora brincasse junto delas no parque, revelaram também o prazer e a alegria de estarem num ambiente onde podiam manifestar seus desejos, suas ações, controlar e movimentar seus corpos sem proibições e restrições, e também o quanto desejavam permanecer por mais tempo no parque ao invés de retornar para sala apertada como diziam as crianças.

Segundo Faria (1999), em razão do caráter educacional completamente diferente do das pré-escolas, no PI as crianças passavam a maior parte do tempo brincando e usufruindo o espaço externo que era reservado às atividades lúdicas:

O PI (Parque Infantil) pode ser visto como uma grande praça pública, como uma rua do passado (como espaço de liberdade): espaço de divertimento e prazer, e de construção da cultura infantil, de convívio com crianças de todas as idades e as mesmas idades, com vários adultos. Inclusive não familiares etc.; com a diferença de que o PI é, portanto, planejado para propiciar atividades em tempos e espaços que permitam a construção de conhecimento, com profissionais adequados e preparados para isso: para brincar com as crianças e para observá-las enquanto brincam entre si (Faria, 1999, p.209).

No parque, era justamente esse momento de liberdade que eu encontrava em todas as crianças como meio de se libertarem de todo o controle e de toda a cobrança que o espaço interno do CEI (sala) exigia por longo tempo dessas crianças. Até mesmo as conversas incansáveis e as músicas cantadas em tom alto no parque, era uma forma que elas encontravam para poderem extravasar tudo o que elas ficaram por horas guardando dentro de si enquanto estavam na sala sendo controladas, para que não falassem alto e se comportassem. No parque elas podiam ser novamente as crianças que eram e controlar os seus corpos da maneira como quisessem.

A observação das crianças brincando no parque foi importante, especialmente para verificar como as brincadeiras aconteciam com os brinquedos fixos no parque, na

ampla área verde que o parque possuía e por todo o campo gramado também. Apesar dos brinquedos no parque como: as gangorras, as balanças, e gira-gira possibilitarem movimentos controlados e repetitivos, a grande criatividade das crianças acabava dando aos brinquedos as mais variadas formas de divertimento.

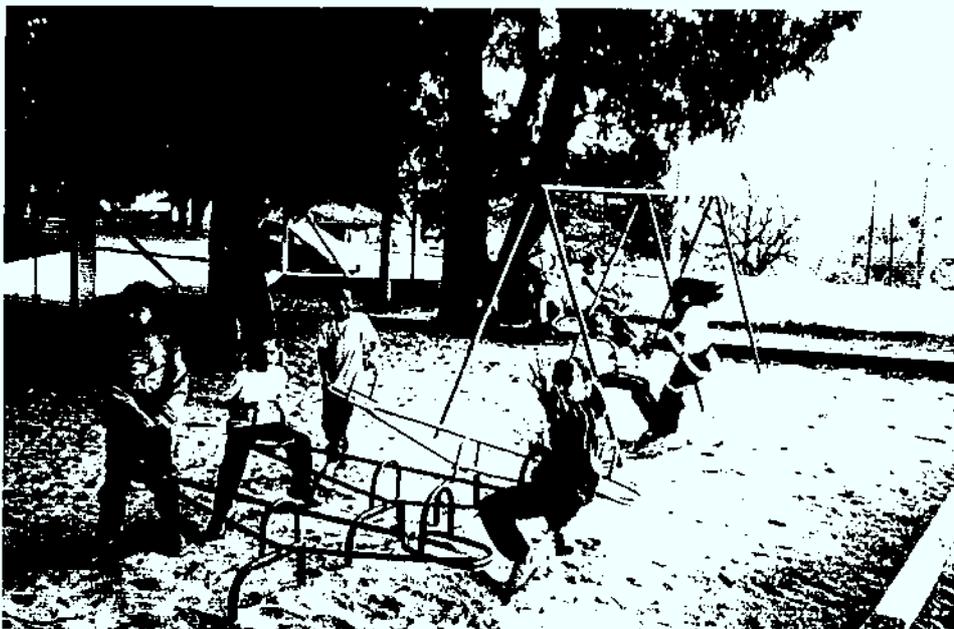


Foto 7: Crianças se divertindo no parque.



Foto 8: Crianças brincando nos diversos brinquedos do parque.

Mesmo sem a participação da professora nas brincadeiras, as crianças organizavam-se para os jogos, como no jogo de basquete por exemplo, e criavam regras para a brincadeira de maneira à que todos pudessem brincar.



Foto 9: Crianças criando regras para o jogo de basquetebol.

Na área verde e arborizada do CEI, as possibilidades de brincar explorando os elementos naturais e também o ambiente ao ar livre, possibilitava desenvolver a força, o equilíbrio, a agilidade e a concentração, além disso, esse contato com a natureza permite despertar na criança um sentimento de harmonia e respeito com o meio ambiente.

O parque constituiu num importante foco para a minha pesquisa. Durante todo o tempo de coleta de dados no CEI, verifiquei apenas uma vez a professora brincando com as crianças neste espaço. Foi o dia em que ela surgiu pela porta que dá acesso ao gramado onde fica o campo de futebol com duas caixas enormes da mão. Essas caixas continham uma grande quantidade de fantasias e de peças de roupas de adultos para que as crianças pudessem brincar.

Ela virou uma caixa para baixo e deixou cair no chão tudo o que dentro continha e fez isto com a outra caixa também. Neste instante, todas as crianças que estavam longe entretidas em outras brincadeiras pararam o que estavam fazendo e foram até o

encontro daquele enorme monte de roupas que havia se formado. As crianças estavam maravilhadas e diziam já escolhendo as fantasias:

“Nossa que legal! Sempre quis ser o super-herói, mas não tinha uma capa dessa lá em casa e por isso eu não ia conseguir voar. Quero ser o super-herói e ficar voando por cima de vocês para vocês não me pegarem lá no alto” (Caderno de campo, Outubro/2003).

“Eu vou ser o mágico igual àquele que tirou o coelho do chapéu quando veio aqui. Quero ver se o coelho aparece quando tira o chapéu da cabeça mesmo” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

A professora autorizou que as crianças pegassem as fantasias e as roupas para colocarem, mas pediu para tomarem cuidado para não rasgarem nada, porque outras crianças iriam se vestir e brincar com aquelas roupas também. Havia cerca de 15 fantasias e muitas peças de roupas de adulto como: vestidos, saias, sapatos de salto alto, gravatas, óculos sem lentes, lenços de cabeça, chapéus, bonés.

A professora escolheu uma fantasia de baiana e começou a dançar no campo gramado para todas as crianças. Nisso, as crianças estavam todas numa euforia só, querendo colocar e experimentar todas as fantasias e desfrutar das muitas emoções que elas poderiam lhes propor. Muitas crianças colocavam as fantasias no corpo, mal davam uma volta no gramado e já retornavam para o monte das fantasias querendo colocar uma outra.

Em todas as fantasias e roupas que as crianças colocavam, era possível identificar a realidade vivenciada e conhecida de cada uma delas. Elas buscavam primeiramente encontrar todas as peças de uma fantasia para depois se trocarem e assim, faziam relações com o que determinada peça faltante da fantasia impossibilitaria no desempenho do personagem escolhido.

Para França (op.cit.), é portanto, nessa situação de jogo que as crianças se podem colocar desafios, levantar hipóteses, modificar a realidade e o seu comportamento, resolver problemas e negociar regras para uma interação harmoniosa com seus pares. Para a autora:

- * *quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência, (...) construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade para modificá-la (p. 49).*

Na brincadeira com as fantasias as crianças puderam adotar o papel de uma outra pessoa, imitando movimentos, gestos, expressões. Erguendo as pernas, dando saltos, correndo pelo gramado com as mais diferentes roupas, fazendo mágicas, brincando de mamãe e filhinha, puderam experimentar e imitar variados papéis e personagens desejados. Elas gostavam de se mostrarem diferentes para as outras crianças e ainda mais que fossem comentadas por estarem diferentes.

Todas as crianças se deliciavam ao vestirem roupas e assumir o papel imaginado de uma outra pessoa, especialmente daqueles personagens do mundo adulto que elas tentam compreender e trazer para dentro da sua realidade. Queriam representar aqueles que elas vêem nos filmes, nos desenhos, nas novelas e dentro da própria casa.

As crianças durante a brincadeira souberam esperar a sua vez para trocarem de fantasia com um colega, souberam cuidar das fantasias que usaram, e puderam representar diferentes papéis, vivenciar diferentes falas, sentimentos, descobertas, quando se colocaram nos diferentes personagens e papéis na brincadeira.

Para Isabel Pereira Leite (2002), a criança, ao brincar, não está somente fantasiando, mas trabalhando suas contradições, ambigüidades e valores sociais:

- x *É o outro quem me constitui sujeito, que me mostra quem sou – é na relação com o diferente de mim que vou alicerçando e desconstruindo hipóteses e modelos. A possibilidade de experimentar sentimentos fortes e contraditórios, colocar-se em múltiplos papéis, de exercitar o poder, dizer o indizível, viver o inimaginável – Na interação com o outro, alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade colaborando significativamente na construção da identidade das crianças (apud Finco, op.cit., p. 78).*

Conforme coloca França (op.cit.), o jogo configura-se portanto, como um espaço privilegiado de interação onde as crianças contrapõem seus diferentes modos de vista e, procuram encontrar um equilíbrio entre o jogo no nível simbólico (desejo) e as regras do próprio jogo (realidade). Para a autora: *na vivência desses conflitos, as crianças enriquecem sua relação entre os pares, na direção da autonomia e cooperação, compreendendo-a e agindo na realidade de forma ativa e construtiva* (idem, p.49).

5.2 A RELAÇÃO DA PROFESSORA COM O BRINCAR

Observando a prática pedagógica da professora no parque, verifiquei que o tempo destinado a ele, era considerado por ela um tempo perdido; um tempo gasto de forma vazia, porém necessário para que as crianças pudessem gastar energia e pudessem voltar para a sala para continuarem com as atividades planejadas. O brincar é encarado como um momento para descarregar energias e como possibilidade de encontrar as crianças mais calmas quando estas retornavam para a sala.

Mas será que: valorizar o brincar somente visto enquanto benefício para retomada das atividades, é adequado na pré-escola? Só o tempo recreio é suficiente para que a criança brinque e vivencie aquilo que é característico de sua faixa etária?

Abaixo descrevo mais um episódio ocorrido com a turma do Pré-B, onde podemos verificar a desvalorização do brincar pela professora:

EPISÓDIO 2:

Em virtude do dia da Bandeira, as professoras estavam ensaiando as crianças para realizarem a apresentação de uma dança. Como foram algumas horas destinadas a esses ensaios durante todo o mês de Outubro e que se estenderiam para o início do mês de Novembro, a professora resolveu tirar o parque durante alguns dias da semana para compensar o tempo gasto com os ensaios.

Constatei durante a minha pesquisa que uma ou duas vezes na semana, ela não levava as crianças ao parque para recuperar o tempo gasto com os ensaios diários e avançar com as atividades que estavam atrasadas. A professora me contou:

“Estou fazendo isso porque as atividades precisam ser feitas dentro de um prazo pré-determinado (...). E tem o lado dos pais que querem ver no final de cada bimestre, o que seus filhos fizeram de produtivo aqui em sala. Se a pasta das crianças não estiver cheia de folhas mimeografadas os pais ficam questionando (...). As crianças reclamam um pouco que querem ir mas depois passa” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

A brincadeira poderia ficar para depois pois, as atividades tinham que estar sempre andando conforme o planejamento da professora. O momento do parque não era visto como um momento de inúmeras criações, de possibilidades de jogos de faz-de-conta, de espaços imaginários, onde a professora pudesse contribuir com recursos e materiais para novas aprendizagens. As crianças, dentro da sala, pensavam a todo instante no parque e na liberdade que lá teriam para brincar, fazer molecagens, descobrir, conversar, movimentar, saltar, correr, pular, falar, cantar, respirar, cheirar. Porém, até o parque era abolido muitas vezes em razão das atividades a serem colocadas na pasta no final do bimestre.

Envolvendo-se nas brincadeiras, nos jogos de faz-de-conta e, ao participar de uma atividade lúdica, em que as crianças brincam com e por meio da linguagem, podemos compreender e conhecer muito mais as crianças as quais se educa. Porém, existe a preocupação que com este tipo de participação na brincadeira, não deixe o ato de brincar restrito ao desenvolvimento de capacidades e objetivos didáticos, senão, teremos, conseqüentemente, a “didatização do lúdico” (expressão criada por França, 1990), em sua dissertação de mestrado.

Podemos observar esse fato nas palavras de Moyles (2002), a qual sugere que as professoras perdem ao se afastarem das crianças no parque e acabam desconsiderando e desvalorizando o brincar como uma atividade em si.

- x *No brincar dirigido, os professores terão a oportunidade de aumentar o vocabulário, discutir processos lúdicos anteriores, e de modo geral, ampliar o pensamento da criança por meio de discussões e conversas. As oportunidades de explorar as respostas, os entendimentos e mal-entendidos das crianças vão ocorrer na atmosfera mais relaxada do segundo momento de brincadeiras e nos posteriores, quando o diálogo provavelmente será mais significativo e temporalmente relacionado (p. 54).*

Era difícil entender o motivo do distanciamento da professora mesmo quando as crianças insistiam para que ela fosse se juntar nas brincadeiras com elas no parque. Porque a professora ignorava um momento tão importante da vida dessas crianças? Porque não aceitar que o brincar é vida, é alegria, é liberdade de expressão, de criação e

reduzí-lo ao parque somente, ou então, a alguns poucos minutos em sala e na sexta-feira no Dia do Brinquedo?

No primeiro dia da pesquisa no CEI, estando a caminho do parque e com algumas crianças à minha volta discutindo quem brincaria comigo, quem eu empurraria na balança primeiro, entre outras falas das crianças, a professora me disse:

“Agora você está frita com eles! Eles não irão deixar você em paz um minuto até que você não vá ficar brincando com eles na areia” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

A professora no parque, como observei, ficava sentada numa cadeira embaixo de uma árvore observando as crianças de longe. Esse era o comportamento da professora todas às vezes que ia ao parque com a turma: ela pedia para que alguma criança carregasse uma cadeirinha da sala para que ela sentasse enquanto as crianças ficavam brincando. Então, ela se sentava na cadeira ao lado da outra professora do Pré, com a qual dividia este horário do parque e, as duas professoras ficavam ali, sentadas, distantes das brincadeiras, das conversas e dos diálogos, interferindo somente em alguma situação de briga, discussão, ou invasão de parque alheio.

× A professora enquanto permanecia no parque não realizava qualquer anotação, registro ou coleta de dados referente às interações das crianças da sua turma. Esse comportamento de simplesmente acompanhar as crianças de longe no parque, é um comportamento que impossibilita a professora constatar os saberes, os conhecimentos, as culturas, etc. que as crianças deixam aflorar neste espaço. Tanto quanto brincar junto das crianças, o registro da professora diante do que presencia no parque, é a de extrema importância em sua prática.

× Conforme França (op.cit.) analisou em sua pesquisa, com o afastamento da professora das brincadeiras das crianças, ou da aproximação no papel de uma “fiscal da desordem”, a professora perde a possibilidade de observar e compreender a riqueza de troca de repertório que ocorre entre essas crianças, quando compõe as brincadeiras das mais variadas maneiras, através da auto-organização e da definição de regras de participação ou assumindo papéis aprendidos do imenso arsenal cultural que convivem diariamente fora da escola.

Faria (1999), ao estudar os Parques Infantis de Mário de Andrade, verifica que hoje não mais existem instituições com as mesmas atividades educacionais não escolares como os PIs, os quais propiciavam o jogo, a cultura, a educação, enfim, a possibilidade de criar a cultura junto com seu grupo. Para a autora:

✕ *Nossos professores nem sempre sabem como brincar e não estão preparados para trabalhar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo da criança. O modelo escolarizado voltado para a alfabetização, que é atualmente o adotado, é em geral realizado através de um planejamento que impede a construção de novos conhecimentos – tanto pelos professores como pelas crianças – e acaba didatizando o lúdico (p.20).*

✕ As análises da atuação da professora no parque mostravam uma posição de certo modo ambígua, em relação ao brincar. De um lado, esta modalidade não se caracterizava como uma atividade que merecesse participação direta e investimentos pedagógicos; efetivamente, a professora raras vezes, no período registrado, participava das atividades lúdicas. Por outro lado, existia por parte dela, uma mínima concessão, no sentido de alguma disponibilidade de brinquedos e materiais. Ou seja, embora o jogo de faz-de-conta em si, não se constituísse em um objeto de atenção por parte da professora, ele acabava tendo, em certo grau, uma permissão para que ocorresse além do parque, também no espaço da sala, como no Dia do Brinquedo e em outras vezes, quando o andamento das atividades estava seguindo conforme planejado e a brincadeira não roubaria o tempo de outras atividades.

✕ Pesquisas atuais revelam que a escolarização da criança tem se constituído, na maioria das vezes, num grande obstáculo para que se respeite o direito da criança brincar. As atividades desenvolvidas pelas crianças durante o tempo que permaneciam na escola se restringiam à leitura, à escrita e ao formal da matemática, sendo totalmente dirigidas pela professora, que acabava sempre impondo uma tarefa para todas as crianças. O tempo do parque era justamente um pequeno momento reservado para que as crianças pudessem dar risadas, conversarem, movimentarem seus corpos assim como a vontade delas ordenasse, pois logo, estariam novamente sentadas comportadamente em suas carteiras.

× Pude perceber que o olhar das profissionais do CEI tem apresentado indícios de uma nova concepção em relação ao brincar, porém a prática pedagógica ainda está longe de conceber o brincar como seu eixo pedagógico. A professora da sala pesquisada ainda distribui e separa o tempo e o espaço para a brincadeira, do tempo e espaço para a atividade pedagógica e, age desta maneira porque traz ainda as marcas daquilo que aprendeu no magistério para sua formação, que considerava que a proposta de trabalho pedagógico deveria ser escolar.

√ Se a brincadeira, o faz de conta e a fantasia, são elementos lúdicos, e a criança aprende muito através deles, sendo a imaginação um processo psicológico de atividade humana a partir do pensamento e das idéias, porque não podemos assumir uma proposta baseada nestes princípios?

× O brincar enquanto uma categoria pedagógica na educação infantil, foi discutido por Finco (2000), que revela que os resultados da pesquisa em uma creche apontam para a falta de planejamento para o brincar, que permeie as práticas pedagógicas. Conceber a brincadeira como eixo da prática educativa é compreender o brincar enquanto uma categoria pedagógica, ou seja, planejada, programada e observada pelas professoras.

√ Sendo assim, o brincar não apenas permeia todas as práticas educativas como constitui a principal atividade da criança na Educação Infantil. Isso faz com que o planejamento seja essencial, porém é importante ter o cuidado para que não haja a “didatização do lúdico”, observada em muitas instituições de educação infantil atualmente. A existência da brincadeira no interior da instituição educacional apresenta-se como a garantia à infância. Reconhecer a creche e a pré-escola como um lugar para se viver a infância como considerava Bufalo (1997), é reconhecê-la como um lugar onde a brincadeira constitui a principal ação da criança, sem acelerar ou antecipar seu crescimento.

√ Sendo assim, a pré-escola é um espaço onde as crianças encontram e constroem novas experiências de vida. *A criança tem potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicar-se* (Rinaldi, 1999, p.114). Estando em constante contato com o outro, aprende a viver em um contexto educativo coletivo, relacionando-se e exercitando sua capacidade de estabelecer múltiplas relações.

✕ Rinaldi (op.cit.) aponta para a importância de se olhar para a criança com outros olhos e de crescermos junto delas, de reinventarmos e reeducarmos a nós mesmos, junto com as crianças. Temos muito que (re)aprender com a forma como as crianças se relacionam; desse modo, *não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos* (idem, p.122).

✕ Assim, lembrando a experiência italiana, a educação infantil é um caminho de mão-dupla, onde temos muito que aprender com as crianças. Para nós, adultos(as) e educadores(as), responsáveis pela educação dessas crianças, cabe aprender a real necessidade de cada criança, encarando-as como crianças diferentes umas das outras.

✕ *Ao olharmos para a criança com outros olhos, crescermos junto delas, reinventamos e reeducamos a nós mesmos, junto com as crianças. Desse modo, não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos* (Rinaldi, idem, p.122).

✕ Na Educação Infantil, a convivência com as diversas formas de ser e de se relacionar é um ponto importante, é ela que permite a riqueza de possibilidades de aprender com o outro e com o diferente. É por meio das brincadeiras que essas relações ganham potencialidade. A brincadeira possui uma qualidade social de trocas, nela descobrem-se significados compartilhados, (re)criam-se novos significados e encontram-se lugar para a experimentação e para a transgressão.

✕ Marcellino (1990) questiona em seu trabalho a “Pedagogia da Animação” quais argumentos podem enfatizar a necessidade da vivência do componente lúdico da cultura da criança. Para o autor *o primeiro e fundamental aspecto sobre sua importância é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer, trazem, felicidade. E nenhum outro motivo precisaria ser acrescentado para afirmar a sua necessidade(...), além disso, através do prazer, o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui, de modo significativo, para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive (...)* (pg.72).

Segundo Palmen (2000), favorecer a interação entre as crianças nos mais variados espaços, livrando-as dos obstáculos que restringem as trocas com seus coetâneos, constitui uma das funções dos profissionais de Educação Infantil. Para a autora:

As instituições de educação infantil devem ser espaços provocadores e que permitam a interação, compreendendo que é brincando que as crianças aprendem, estando os cuidados contemplados nesses momentos através de um planejamento adequado às especificidades infantis (p.58).

A definição de jogo, como atividade social específica e fundamental que garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças, é que nos faz estabelecer um vínculo com a função pedagógica da pré-escola. Nesta perspectiva, o jogo teria um papel pedagógico importante na formação da criança, enquanto cidadão(ã) que vai se desenvolvendo e conhecendo o mundo a partir das diferentes culturas que neste ambiente da pré-escola interagem.

6. O PROJETO FLORES

6.1 "O FURTO DO LÚDICO"

O CEI estava desenvolvendo o Projeto Flores desde o início do ano letivo. Todos os espaços da pré-escola e da creche continham cartazes e desenhos das crianças sobre o tema. A professora do Pré-B havia feito a elaboração das aulas juntamente com a outra professora do Pré-A, as quais planejaram e organizaram juntamente as atividades para ambas as turmas.

O Projeto Flores tinha como objetivo final para esta turma e para a turma do Pré-A, a apresentação de um trabalho com cartazes e desenhos para as demais salas do CEI do período da manhã. Nessa apresentação algumas crianças da sala estariam encarregadas de falar sobre um determinado assunto presente no cartaz feito pelas crianças com a ajuda da professora. A apresentação final estava programada para ser realizada no começo do mês de Dezembro, e desde o início do ano as crianças já haviam passado por várias etapas do projeto.

Logo no primeiro dia da minha pesquisa, a professora pediu para que uma das alunas me falasse sobre o projeto flores que eles estavam desenvolvendo. Foi Bianca quem me deu a seguinte explicação:

"Estamos trabalhando com o projeto flores, e começamos a desenhar primeiro as flores. Estamos desenhando igual ao quadro do pintor Van Gogh, que pintava muitas flores, principalmente girassóis, e muitos campos floridos. Também estamos indo colher flores e outras plantas aqui ao lado da classe para nossa pesquisa, aí olhamos tudo e ficamos sabendo também para que servem e que elas são remédio também para a saúde e curam muitas doenças" (Caderno de Campo, Outubro/2003).

O desenvolvimento deste projeto apresentava uma temática muito interessante para as crianças. Algumas das atividades propostas pela professora, consistiam em

pesquisas de exploração do meio, onde as crianças tinham a oportunidade de sair da sala e explorar outros espaços do CEI em busca de material para a análise. Os materiais coletados eram exclusivamente plantas, flores e raízes que as crianças buscavam pelo parque e no jardim do CEI e que, posteriormente, seriam analisados no microscópio colocado sobre uma mesa no centro da sala.

Essa etapa do projeto de coleta desses materiais, levou as crianças a ficarem vários dias por muito tempo fora da sala à procura das mais variadas e bonitas flores nos jardins do CEI. Elas recolhiam todo o material que lhes despertava curiosidade e guardavam num copinho de plástico que a professora havia dado a cada uma das crianças. Quando terminava o tempo destinado à coleta dos materiais, as crianças retornavam para a sala e, em fila, as crianças podiam verificar no microscópio o que cada uma coletou.

Entre todos os materiais coletados, surgiram além dos quais foram propostos para a coleta, alguns outros materiais como: insetos, pedras, moedas, pedaços de madeira. As crianças tinham a curiosidade de verificar como ficariam no microscópio os mais diferentes materiais.

Quando estavam no microscópio fazendo a observação do material coletado, surgiam todos os tipos de comentários. As crianças falavam o que achavam do material e suas falas eram marcadas pelo lúdico e pelo imaginário; falas que deram início a um diálogo entre criança e professora, como transcrevo num pequeno trecho abaixo:

Bianca: "A minha flor está brotando"

Professora: "Realmente tem um brotinho saindo"

Rafael: "A folha que eu peguei é verde porque ela come o mato embaixo e fica verde como a grama."

Professora: "Não, ela é verde por causa da clorofila"

Rafael: "Então as folhas e as flores não comem mesmo?"

Professora: "Não, as plantas sintetizam sua comida através da fotossíntese e retiram os nutrientes do solo também"

Vanessa: "Eu vou trazer uma flor lá de casa que fica em pé de dia e à noite ela morre. É como mágica."

(Caderno de Campo, Outubro/2003)

Neste momento, foi interessante notar que embora a professora tentasse estabelecer um diálogo com as crianças, os dizeres destas não eram explorados e a professora não fazia suas intervenções utilizando-se de uma linguagem acessível para o entendimento por parte das crianças. Assim, o diálogo tornava-se mecânico e os conceitos e as terminologias apesar de terem sido explicadas no início do projeto quando foram “estudadas” as partes das plantas, suas funções, etc, através explicação oferecida pela professora às crianças que não era clara e que pouco ajudava para que houvesse seu perfeito entendimento.

A aproximação educativa dos conhecimentos científicos respeita as características próprias das experiências e das reflexões e se ajusta às modalidades de compreensão e às necessidades evolutivas das crianças. Por isso é essencial que o professor esteja disponível às concepções que elas exprimem e aos modos da sua formulação, (...) simplifique as situações a apresente fáceis comparações de modo que tenham sentido para as crianças (...) (As Novas..., 1995, p.88).

Nas muitas atividades programadas dentro deste projeto como: colagens, pinturas, desenhos, observava-se a transformação do que era lúdico, em aprendizagem de conceitos educacionais/científicos o que, do ponto de vista da professora, a criança deveria aprender a partir de atividades específicas, contraposto ao que ela poderia aprender a partir de atividades lúdicas. Entre uma e outra atividade, a professora optava, constantemente, por aquela pertencente à primeira modalidade. A professora atuava *no sentido de apresentar e tornar disponíveis às crianças formas culturalmente prestigiadas de representação do real, e de suas possíveis categorizações* (Rocha, p.160).

Quando as crianças saíam pelo CEI em busca de materiais, presenciava-se a posição de distanciamento da professora em relação ao faz-de-conta que envolvia essa atividade, e que é característica apontada como fundamental para que a criança se transforme num sujeito lúdico. Este afastamento ocorria em situações onde a professora considerava desnecessária a sua participação, como em situações em que o jogo de faz-de-conta não competia com outras diretrizes que ela pretendia dar ao seu trabalho. *A postura da professora revela-se , na verdade, como condição de redução desse espaço*

de atividade, condição que é explicitamente imposta nas ocasiões em que outro discurso compete e domina o lúdico, quando desqualifica esta atividade (Rocha, 2000, p.164).

O que se vê na sala observada, não é exatamente o que se pode chamar de um desejo de deixar de se envolver na atividade do jogo de faz-de-conta e se envolver em atividades que se pode enquadrar como estudo. Ao contrário, os dados desta pesquisa mostram que ocorreria uma disputa entre o desejo da professora no sentido de que as crianças vissem o real, ou suas representações socialmente prestigiadas e suas classificações acadêmicas, onde elas ainda desejavam ver e construir o imaginário.

O que está claro neste tipo de manejo de sala é a necessidade de a professora monitorar o que as crianças fazem e como o fazem. Ela não observava, registrava e nem avaliava a aprendizagem e as atitudes associadas, de maneira previamente discutida, e também não conversava com as crianças sobre sua aprendizagem para que elas próprias tomassem consciência do que aprenderam.

Os professores precisam valorizar verdadeiramente a comunicação das crianças no contexto da sala, não só naquelas situações em que as crianças estão respondendo a ele, mas quando estão explorando suas idéias e imagens mentais por meio de um diálogo pessoal e individual. Devemos sempre lembrar que, como professoras, nem sempre podemos saber que sentimentos as crianças querem explorar em relação a certos eventos de grande importância para elas, e portanto nem sempre podemos agir de forma empática e de acordo com esses sentimentos. Temos que oferecer uma variedade de situações e inovações dentro da sala, que permitam diferentes oportunidades para diferentes crianças e temos que assegurar às mesmas, espaços de se viver a infância, de se produzir novos conhecimentos sobre e por elas mesmas.

Neste ponto, Montovani e Perani (1999), complementam enfatizando que aprender a observar a criança estabelecendo uma comunicação com ela, é para o educador a base para a preparação pedagógica:

Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo [...] somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a

aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas (...)
(p.83).

Além da parte teórica que envolvia o Projeto Flores como: partes das plantas, funções de cada uma das partes, fotossíntese, polinização, uso e aplicações das plantas nas indústrias (conteúdo que seria trabalho pela professora em sala); o projeto também previa a coleta de restos de alimentos, cascas de frutas e de ovos para o preparo de adubo orgânico⁵ que as crianças colocariam no girassol que ficava num vaso no pátio do CEI.

Para o preparo do adubo orgânico, as cozinheiras do CEI também contribuíram guardando restos de alimentos da cozinha, que seriam recolhidos depois pelas crianças. Isso também favorecia o contato das crianças com outros adultos no espaço do CEI, por isso, podemos concordar com o que diz Ferreira (1988), quanto à importância do papel de todos os profissionais das instituições de educação infantil, por meio de uma ação conjunta num mesmo meio cultural:

O conjunto de profissionais que trabalham na creche, sejam recreacionistas, cozinheiros, serventes ou técnicos, e preferivelmente de ambos os sexos, devem ser treinados para exercer a função de educadores, preocupados em organizar o meio físico e social da creche, de forma a favorecer o envolvimento das crianças em atividades, brincadeiras e interações, independentemente da mediação direta do adulto (p.62).

A turma fez diversas colagens com flores naturais, com papel dobradura, e quando a professora pediu para que pintassem com guache uma flor numa folha de papel sulfite, ela colou na lousa uma cópia da pintura do quadro do pintor Van Gogh para que elas reproduzissem aquele desenho na folha. Ganhavam elogios da professora

⁵ Ver Anexo III - Aula 6 – Adubo Orgânico. Neste relatório de aula, como ela chama, é possível verificar através dos termos adotados pela professora ao se referir às crianças como alunos, e também ao chamar o CEI de escola, qual o concepção entendimento que a professora tem à função da pré-escola.

quanto mais o desenho se parecesse com o desenho fixado na lousa. Neste contexto, concordo com os dados que Kishimoto (2001), encontrou em sua pesquisa:

A marca privilegiada da expressão gráfica no cotidiano infantil decorrente da ausência de outras linguagens, como a simbólica e artística, a motricidade vista como externa e de descanso do espírito, a rotina da instituição infantil carente de alternativas para a criança e o brincar na perspectiva espontaneísta e didática, indicam que as Escolas de Educação Infantil têm como foco conteúdos escolares, marginalizando a socialização e a expressão de crianças de 4 a 6 anos (p. 244).

Vemos que as professoras ainda hoje, nem sempre reconhecem o empenho artístico das crianças, pois muitas delas ficam aprisionadas em idéias de representações adequadas, isto é, na noção de que um desenho deve ser fotográfico e apresentar uma semelhança graficamente exata com aquilo que representa. Todos nós temos a “arte”, assim, como a criamos, e a maioria sabe do que gosta por causa da nossa personalidade, das nossas experiências, do nosso conhecimento. As crianças, dessa forma, também representam o mundo como o vêem e como podem representá-lo em determinada fase de suas vidas.

Como realizei a minha pesquisa durante o mês de Outubro, no final deste mesmo mês, a elaboração dos cartazes para a apresentação estava no fim. A professora dividia o tempo entre atividades que envolviam a leitura e a escrita, reservava uns vinte minutos para o parque e o restante do tempo, ela deixava para que as crianças estudassem os cartazes e se preparassem para a apresentação do seminário. A professora dizia:

“Eu quero que aqueles que irão apresentar os cartazes para as outras salas decorem tudo certinho. Quantas vezes eu já não li junto com vocês estes cartazes e tem gente que ainda não está nada bem (...) Vocês que vão apresentar para as outras turmas tem que pensar que isto aqui é um seminário, e falar tudo direitinho sem engasgar em nada” (Caderno de Campo, Outubro/2003).

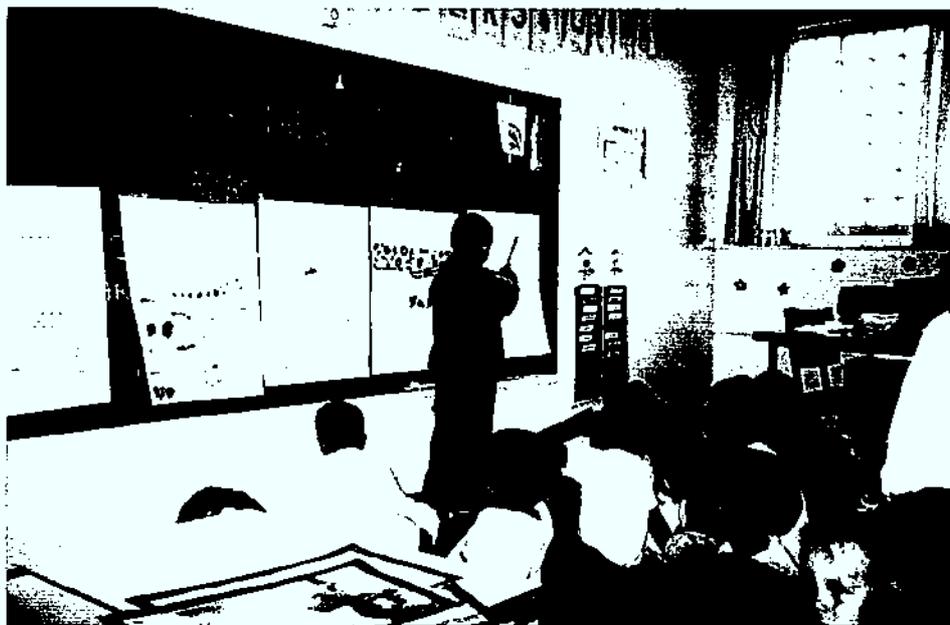


Foto 10: Menina se preparando para a apresentação do “seminário”.

Essa prática escolar acabava gerando nas crianças medo, angústia e ansiedade por esta apresentação. As expectativas que a professora tinha para a apresentação final, que deveria ser considerada um seminário, fazia com que as crianças sentissem receio de que viessem a falhar na apresentação e que fracassassem perante às outras crianças.

Algumas das crianças escolhidas pela professora para a apresentação não estavam nem pré-alfabetizadas (o que seria correto e aceitável), e por isso faziam uma leitura decorada do conteúdo escrito nos cartazes. Quando esqueciam de alguma palavra do texto que deveriam ter decorado, algumas crianças ficavam nervosas pois sempre viria uma repreensão feita pela professora.

Observando como era a prática da professora no contexto que envolvia a preparação para a apresentação final do seminário, verifiquei que as crianças não faziam exatamente o que ela havia sugerido. Na leitura dos cartazes algumas crianças “erravam” porque buscavam outro sentido para aquilo que viam e porque desejam se expressar de maneira diferente; e “erravam” porque desejavam ver e fazer diferente

daquilo que a professora ordenava. As crianças queriam contar juntamente com a leitura que faziam, as experiências que tiveram durante todo o projeto. E isso acontecia porque as crianças viam o Projeto Flores como um todo, repleto de descobertas e experiências novas que achavam legal contarem aos(às) outros(as) também, e não apenas finalizado numa apresentação/leitura de algumas falas decoradas.

Professora: *“Você não está lendo mais o cartaz porquê?”*

Fabiano: *“Ah, é que eu quero contar como foi legal colher aquele monte de flores e ficar olhando os bichos que tinham dentro dela”.*

Professora: *“Mas assim não vai dar, tem mais um monte de gente depois de você que vai ler os cartazes”.*

Fabiano: *“Mas se eu não contar...”*

Professora: (Interrompe a fala da criança) *“Imagina se cada um que for ler o cartaz quiser contar como que foi na hora de olhar no microscópio para as outras crianças. Isso não vai acabar nunca”.*

(Caderno de Campo, Outubro/2003).

Errar, que para a escola é uma demonstração da incapacidade da criança e serve para desqualificá-la como aprendiz, para a criança pode vir a ser uma tática; o desejo de outra coisa, um confronto, uma distração, uma afirmação, a marca de uma singularidade...(Abramowicz, apud Finco, 2003, p.108).

O campo de exercícios das capacidades comunicativas referentes à linguagem oral pode condensar-se na própria capacidade de comunicação e expressão, na disponibilidade de reconhecer o direito dos outros às próprias idéias e opiniões, no empenho em construir uma idéia pessoal e manifestá-la, no esforço de ouvir e compreender, na disposição de resolver conflitos com a discussão, no conhecimento das possibilidades de exprimir as próprias experiências em modos diversos(...) (As Novas..., 1995, p.83).

Podemos observar nos trechos do Caderno de Campo descritos deste capítulo, que a professora organizava o tempo e o espaço de uma sala de educação infantil, baseada no tempo e no espaço de uma sala de Ensino Fundamental como se esta fosse realmente uma sala de aula. Desse modo, a professora fazia a antecipação da escola do Ensino Fundamental⁶, colocando na prática a teoria aprendida no Magistério, e talvez trazendo para esta sala as marcas de uma experiência profissional de 12 anos com o Ensino Fundamental que a acompanha.

Talvez as regras de repreensão adotadas para uma sala de 3ª série do Ensino Fundamental, na qual a professora lecionava no outro período, poderiam até ter algum sucesso do ponto de vista da subordinação e do controle da bagunça, regras as quais nesta turma jamais poderiam ser aplicadas.

✕ Não estamos tratando aqui de uma sala de Ensino Fundamental e sim de uma sala de Educação Infantil, onde a brincadeira não precisa ter hora marcada para acontecer e, onde a brincadeira não deve ser somente valorizada enquanto descarga de energias para a retomada de atividades. A brincadeira, ao contrário, precisa ser resgatada neste espaço uma vez que:

✕ *Como atividade tanto dos adultos quanto das crianças, as brincadeiras revelam um espaço de cultura, espaço de totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural e possuidor de uma unidade axiológica que produz e veicula projetos da vida humana. O homem não fica a mercê da natureza, interage com ela e com os outros homens, e assim apropria-se das coisas do mundo atribuindo-lhes sentidos e significados, construindo sua condição humana como ser social em sua dimensão individual e coletiva, e produzindo cultura (Prado, 1999, p.114).*

✕ A brincadeira deve ter o seu lugar garantido nas Instituições de Educação Infantil e não podem perder terreno para atividades que tenham a finalidade de

⁶ A Questão da antecipação escolar e da avaliação na pré-escola, também é um assunto explorado na dissertação de Mestrado de Elisandra Girardelli Godoi (2000), que aponta nesta pesquisa que hoje existe um número significativo de crianças com mais de 6 anos de idade fora da pré-escola, uma vez que, os mecanismos de avaliação escolar e conseqüente retenção das crianças no pré, ocasionam a falta de vagas para as crianças que poderiam estar freqüentando estas salas.

transmitir conteúdos escolarizantes. A infância é tempo de brincar, de experimentar, de criar, de descobrir, de inventar, de questionar, por isso devemos lutar para que esse seja um período de ação da vida das crianças. Mas de uma ação que seja em função da própria criança, para sua formação e de acordo com seus interesses enquanto criança pré-escolar.

A professora ia através da leitura e escrita encontradas em quase todas as atividades em sala, acompanhando a evolução do aprendizado que a criança apresentava. Aquelas crianças que estavam com maiores dificuldades em aprender a ler e a escrever, rotuladas pela professora como sendo as “atrasadas”, deveriam então ter Aula de Reforço.

No capítulo seguinte relatarei mais uma prática pedagógica que denuncia a presença de atividades escolarizantes na pré-escola, como a aula de reforço acima mencionada. O que essa prática visa reforçar desde a infância?

6.2 CORPOS MOLDADOS E ESCOLARIZADOS

Durante a pesquisa acompanhei algumas vezes essas crianças na aula de reforço, que não passavam de 3 ou 4 crianças por dia. Essas crianças eram chamadas pela secretária do CEI cerca de 10 minutos antes do resto da turma sair (cerca de 11h20min). Neste horário, elas já estavam cansadas e desanimadas, e assim permaneciam nesta sala na presença de uma outra professora por mais 2 horas e meia, “trabalhando” nas mesas com os mesmos tipos de alfabetos, com os mesmos exercícios mimeografados que a professora ~~perquirada~~ havia dado em sala.

A aula de reforço para essas crianças tinha a função de reforçar-lhes que o dever delas naquele lugar era o de aprender a ler e a escrever perfeitamente, para poderem entrar na 1ª série do Ensino Fundamental e que, o mais importante agora era aprender a ler e a escrever, sendo assim, o brincar poderia ficar sempre para depois.

O reforço no pré reforçava para as crianças desde já, que é uma boa formação desde a pré-escola promoveria mais facilmente a inserção delas na 1ª série do Ensino Fundamental e que no futuro essas crianças bem preparadas desde a infância teriam os “melhores postos” dentro da nossa sociedade. A “aula” de reforço servia para mostrar para essas crianças que desde já é hora para começar a se preparar, pois a nossa sociedade valoriza sempre os melhores.



Foto 11 – Criança tendo “Aula de Reforço”.

√ *A função da escola como preparatória para o Ensino Fundamental, presente desde os tempos passados, deixou de lado a criança, preocupou-se com o conteúdo a adquirir, esquecendo-se que existem processos apropriados de aprender e desenvolver que antecedem o letramento e que acontecem no amplo espaço que cerca a criança, que ultrapassa o estreito limiar de uma sala de aula e o tempo regulamentado para as atividades programadas (...) (Kishimoto, op.cit., p.2).*

Resgatando aqui a bibliografia italiana que traz a importância da organização espacial na educação infantil, gostaria de destacar a pedagogia adotada na cidade de Reggio Emilia, onde encontramos uma educação infantil baseada nas relações, interações e cooperações.

× As crianças, diferentemente das que eu encontrei nesta sala pesquisada, neste modelo se expressam de várias formas, o que lhes permite representar a realidade que a rodeia e o seu conhecimento do mundo físico e social. Nessa cidade, a organização das salas e a proposta pedagógica adotada, buscam apoiar um modelo que privilegia o ouvir e o falar, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando.

Na pré-escola observada, as crianças não tinham liberdade de levantar questões, de interferir quando tinham alguma dúvida e vontade de falar sobre determinado assunto do interesse delas. A professora limita essa liberdade; a criança só poderia falar quando era autorizada pela professora e era preciso ter aquele ritual tão conhecido, de levantar a mão.

Destaco novamente que todos os espaços do CEI, e não só o parque, são essenciais para garantir as vivências tão importantes da infância, diferenciando-se do espaço da escola obrigatória que prioriza o corpo sentado; e que visa a “docilização” do mesmo. Conforme Palmen (op.cit.), *o espaço transmite mais significados do que pensamos, pois lemos através não só da visão, como também através do tato, do olfato e da audição (p.57).* Por isso:

- ✕ *É necessário que sejam viabilizados espaços e tempo para que se respeitem as necessidades da criança na Educação Infantil. Não separando a cabeça do corpo, não controlando e limitando seus movimentos, não segmentando seu tempo em atividades mecânicas (Finco, 2004, p.41).*

Ainda nesta sala de Pré-B, os brinquedos levados para a sala eram visto pela professora como um meio para o desenvolvimento motor, ou então, um passa-tempo, porém, as crianças viam neles um meio para poderem ser felizes. Da perspectiva da professora, querer brincar se configurava como não querer aprender, pelo menos no que se referia à motivação para aprendizagens que deveriam ser garantidas para as crianças com quem trabalhava.

✕ /Para a professora pesquisada, as atividades lúdicas, não eram tomadas como referência para avaliação e registro das crianças. /Para ela, o aprendizado poderia ser comprovado pelo número de certos, meio certos ou errados que as crianças tinham no caderno ou então nas folhas mimeografadas corrigidas na pasta.

✕ Observei também que, como em muitas creches e pré-escolas brasileiras, as crianças do CEI pesquisado ainda são colocadas para brincarem sentadas em cadeirinhas e mesas, as quais, ao mesmo tempo em que propiciam o brincar, acabam controlando seus corpos. Temos assim, o “brincar sentado”, que além de facilitar o controle dos corpos das crianças, pode ser considerado uma forma de legitimar a brincadeira: brinca-se, mas esse brincar só é considerado dentro dos padrões da escola do Ensino Fundamental que estipula o recreio como o horário reservado para a brincadeira. O brincar na pré-escola vem se assemelhando ao brincar da escola no sentido de apresentar também um horário para o brincar, no caso, o horário do parque e o dia do brinquedo. A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos.

✕ Ao copiar o modelo de sala de aula, o CEI transfere a utilização de cadeiras e mesas para as crianças pequenas, doutrinando e escolarizando seus corpos e preparando-as para enfrentar as longas horas sentadas dentro de uma sala do ensino fundamental. Era esse modelo que eu encontrei na sala do Pré-B como podemos verificar no trecho abaixo:

Agora vou passar dando uma folha de sulfite para cada um de vocês. Alguém do grupo pode levantar e ir buscar os lápis de cor e canetinhas lá no armário para usar junto com o grupo, mas não quero todo mundo levantando e andando pela sala. Só um levanta e depois vocês podem ficar sentados desenhando. Quem não quiser desenhar, pode pegar um alfabeto e ficar sentado montando palavras, que daí eu passo olhando nas mesas...
(Caderno de Campo, Outubro de 2003) .

× “O corpo parece ter ficado fora da escola”. Essa é a primeira impressão quando observamos a prática pedagógica nesta sala pré-escolar. Por outro lado, a história mostra que a preocupação com o corpo sempre foi central no enquadramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. Todos os processos de escolarização sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos.

× Na obra clássica de Foucault (1982), *Vigiar e Punir*, é possível perceber inúmeras estratégias e técnicas inventadas para esquadrihar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los, para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados e dóceis; para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados e dignos.

Referindo-se ao campo da educação, não apenas se separa a mente do corpo: Louro (2002) afirma, mais do que isso, que há uma desconfiança do corpo:

× *O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (apud Finco, op.cit.,p.90).*

× Como foi observado nesta pesquisa a brincadeira agita, desperta desejos, permite formas inovadoras e inesperadas de ser. Então, *o que fazer com esses corpos cheios de energia que insistem em fazer movimento?* (Abramowicz, 2003, p.19). Há um desconhecimento com o que se fazer com os corpos das crianças em movimento. O

próprio espaço da pré-escola, organizado com mesas e cadeiras não permite esse movimento.

✕ Dessa forma, a escola acaba reservando alguns lugares e horários para que a brincadeira ocorra. Enquanto os cursos de formação de profissionais para a educação infantil estiverem preocupados somente com a aquisição de conteúdos cognitivos, enquanto não enxergarem a criança como um ser completo, capaz de conhecer o mundo com seu corpo por inteiro, enquanto não contemplarem o corpo, as pré-escolas estarão sempre destruindo a autenticidade das crianças

✕ As marcas da escolarização vão além do controle e da disciplina dos corpos. Essas marcas vão sendo deixadas nos corpos das crianças, se intensificam, alcançando práticas minuciosas: arrancam os vícios, implantam a civilidade, lapidam os sentimentos, ensinam o gosto, afinam a voz e educam para a escrita (Vago, 2002).

✕ Desse modo, a cultura escolar institui tempo e lugar para as brincadeiras, porém eles são carregados de intenções:

✕ *... parece que a escola procura garantir um tempo para a educação racional do corpo das crianças, aliado a uma parte recreativa, que funcionaria como isca para atraí-las. Não se pode mesmo considerar essa uma escolarização desinteressada, de brincadeiras, como se a escola quisesse o brincar pelo brincar (Vago, 2002, p.234).*

Também Sayão (2003), referindo-se às formas de avaliação do pré e creche, afirma:

✕ *A experiência de meninos e meninas na Educação Infantil pode ser considerada por muitos(as) como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, através do qual se produz marcas em seus corpos. As classificações calmo/agitado, obediente/irreverente, dócil/perigoso, coordenado/descoordenado, são bastante evidenciadas partindo da participação de meninos e meninas em rituais na educação infantil (apud Finco, 2004, p.108).*

X As marcas da escolarização vão sendo deixadas nos corpos de meninos e meninas. Foi possível perceber que essas marcas se intensificam quando alcançam, além do controle dos corpos, a formatação dos sentimentos, dos gostos e dos desejos.

√ A pré-escola passa a ser o lugar organizado para que as crianças esqueçam seus corpos e aprendam o mundo que os adultos lhes impõe. Foi justamente este o espaço encontrado no CEI pesquisado. Muitas crianças estão se tornando adultas mais cedo, com obrigações a serem feitas e com horários a serem cumpridos rigorosamente dentro e fora da pré-escola. Sofrem uma pressão para darem conta de todos os conteúdos para que sua formação não fique comprometida e nem sua chance de obter uma boa posição no mercado de trabalho.

√ Um dos desequilíbrios mais importantes, chegando mesmo à perda da capacidade para brincar, é o impacto da obrigação precoce. É como se a criança envelhecesse prematuramente e com isso perdesse *a espontaneidade, a capacidade de brincar e o impulso criativo despreocupado* (Winnicott, 1975, p.197).

√ Neste ponto Marcellino (op.cit.), considera que as crianças não têm tempo nem espaço para a vivência da infância, uma vez que *a sociedade burguesa, instrumentalizando a cultura, destacando o seu caráter produtivo e sua manifestação enquanto produto apenas, desvaloriza, ou até mesmo deixa de considerar a criança enquanto tal, por não reconhecê-la como produtora de cultura* (p.55).

√ Florestan Fernandes (1979), reconhece a existência de uma cultura infantil *constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizada por sua natureza lúdica atual* (p.171), distinguindo nela uma *educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade* (p.176).

√ *Qual o sentido de uma educação infantil que trabalha para o homogêneo, para o disciplinamento dos corpos, das palavras e das vozes?* (Abramowicz, 2003, p.19). Para que incluir as crianças no sistema de ensino cada vez mais cedo? Será que o roubo do lúdico é o que Guatarri (1987) quer dizer quando se quer escolarizar as crianças desde a creche?

√ Guatarri (op.cit), afirma que nas sociedades industriais desenvolvidas, toda a organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase *infans* que começasse o processo de iniciação em tempo integral. Trata-se pois de uma

iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças e os códigos perceptivos, aos códigos da linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes (p.51).

A precocidade do adestramento da criança implica uma mudança de método. Este tende a recorrer, cada vez menos, a sistemas de coerção materiais – pode-se dispensar a palmatória, o castigo – e, cada vez mais, a técnica de impregnação audiovisuais que fazem o trabalho com suavidade, e em muito maior profundidade. Uma lei pode ser retirada: quanto mais precoce for a iniciação, mais intenso e duradouro será o imprinting do controle social (idem, p.52-53).

Desse modo, podemos afirmar que a educação infantil não só cuida como educa o corpo da criança:

✕ ... o corpo é o primeiro lugar onde a mão adulta marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos (Vigarello, apud Soares, 1998, p.9)

Como lugar visível e como registro verdadeiro da cultura, o corpo e sua gestualidade são objetivos de intervenção de poder. A intervenção dirigida, forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre o corpo e o gesto, vai-se consolidando como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo e controle de seus gestos (Soares, 1998).

✕ Será que os profissionais de creches e pré-escola estão atentos para que há algo em devir que nada tem a ver com o futuro vir-a-ser-adulto muito mais importante que é o devir-criança? Nas creches e pré-escolas, nós profissionais da educação infantil,

precisamos organizar a prática pedagógica *para que as escolas possam estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças* (Abramowicz, op.cit.p. 22).

Precisamos dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também possamos escutar as vozes que emudeceram (idem, p.22).

7. CRIANÇA: SUJEITO DE DIREITOS

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo: se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, estêreis sem valor para formação do homem (Carlos Drummond de Andrade).

Durante muito tempo a criança não foi reconhecida enquanto sujeito de direitos, porém, hoje já existe um avanço nessa direção. Houve uma conquista muito grande em relação à afirmação de seus direitos, como alguém que têm a sua identidade própria. Nas palavras de Arroyo (1995), (...) *a infância cresceu como sujeito de direitos* (p.19). Isso pode ser verificado em leis e em vários documentos que passaram a explicitá-los, por exemplo, a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o documento Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais da Criança (COEDI/MEC), a Nova LDB, o Plano Nacional de Educação, etc. Destacando o artigo 227, do capítulo 7º, do título VIII da Constituição Brasileira de 1988 encontramos a afirmação:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (p.40).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) são reconhecidos os seguintes direitos:

A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas públicas que permitam o

nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (Art. 7º, p.17).

Juridicamente os direitos das crianças foram reconhecidos e incorporados pela sociedade em geral, porém, torna-se imprescindível hoje sua concretização, pois é só neste momento, efetivamente, que a criança poderá vivenciar a infância com todas as suas especificidades, e desse modo, ser criança “com todas as letras”, ou seja, ser criança por completo e tendo as vivências características desta fase da vida.

Considerando esses avanços, somos provocados a fazer outros questionamentos: Será que na prática esses direitos estão sendo respeitados e concretizados? Será que as crianças independentemente do sexo, idade, cultura, raça, classe social, religião, necessidades especiais, têm seus direitos garantidos na sociedade na qual estão inseridas?

Através da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da LDB de 1996, do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil em 1998, entre outras, conseguiu-se uma nova conceituação para a educação das crianças de zero a seis, superando a conotação assistencialista à criança dos momentos anteriores. Apesar dessa nova conceituação a respeito da concepção de criança, do educar, do cuidar e da aprendizagem que o documento RCNEI procurava abordar, encontramos nesse documento uma proposta que trata a Educação Infantil como ensino.

A respeito do Referencial (RCNEI), pude compartilhar a visão encontrada neste documento com a pesquisa de Cerisara (2003), a qual organizou um artigo onde discute a versão preliminar do documento, trazendo a análise de vários pareceristas sobre ele. Ao discutir as incoerências e ambigüidades da proposta, a autora mostra através de alguns pareceres que o texto muitas vezes, afirma idéias, que ao longo de seu conteúdo vão sendo negadas e contrapostas.

A autora afirma que um dos aspectos de maior consenso na análise dos pareceres era a preocupação de, sendo a Educação Infantil tratada como ensino, que isso trouxesse para a área a forma de trabalho do Ensino Fundamental, deixando de lado o binômio: educação e cuidado, e passando o olhar simplesmente a questão do ensino. O brincar e o movimento também foram questionados. Ela cita alguns pareceres apontando essas observações feitas:

o documento inicialmente critica a versão escolar do trabalho em creches e pré-escolas, no entanto, a forma e o conteúdo do mesmo acabam revelando esta mesma concepção [parecer 15] (op.cit., p.37).

ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia, e a expressividade, o RCNEI apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão [parecer 19] (op.cit., p.29).

Se por um lado, o lúdico e a brincadeira são colocados no referencial, o que significa um avanço, por outro, têm um enfoque escolarizante, ou seja, o ato de brincar fica restrito ao desenvolvimento de capacidades e objetivos didáticos.

De certa forma, toda essa preocupação com um documento de abrangência nacional é essencial, pois a política educacional deste documento visa contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil, contribuindo para alterar nas instituições de educação infantil os espaços onde a cultura e a pedagogia adotadas, dividem, hierarquizam, autorizam ou negam as formas de interação.

E são justamente os espaços que dividem, hierarquizam, autorizam e negam as formas de interação entre os pares, que eu encontrei neste CEI pesquisado. Espaços onde o brincar é controlado, vigiado, negado, minimizado, desvalorizado, sempre em função de atividades que permitissem o controle do professor sobre as crianças. Era sempre hora de silêncio, de escrever, de prestar atenção, de ficar quieto no lugar, de não conversar, e nunca era hora de brincar.

Podemos considerar que há “furto do lúdico” na infância se manifestando de duas maneiras. De um lado temos a questão do trabalho na infância. Muitas crianças de camadas populares abrem mão de frequentarem uma instituição educativa, porque desde cedo é necessário ajudar com dinheiro dentro de casa. Neste modelo, *o papel dos pais*

seria o de dar a moradia e a comida, enquanto caberia ao filho a prestação de seu trabalho ou ajuda em troca dos bens a ele proporcionados (Dauster, 1992, p.34).

Dauster (op.cit.), afirma que *o trabalho infantil nas camadas populares, ao invés do que ocorre nas camadas médias, é representado como natural. A necessidade é transmitida como reciprocidade e valor na dinâmica das relações familiares (idem, p.34).* Estas crianças além de serem submetidas ao trabalho, muitas delas não chegam a freqüentar uma escola, e aquelas que chegam às primeiras séries, logo vão vendo quão distante a escola está distante dos seus interesses e particularidades e, por fim, acabam resistindo à continuidade da escolarização. É muito difícil para essas crianças conciliarem trabalho e escola.

Se de um lado temos o trabalho infantil impossibilitando a vivência do lúdico, representado pela criança pobre que precisa ser inserida no mercado de trabalho por questões financeiras, de outro lado, temos a impossibilidade da vivência do lúdico, pela criança rica, que é sobrecarregada com muitas atividades e responsabilidades extra-escolares, em nome de uma preparação e formação para um futuro promissor.

Criança pequena com agenda lotada; a televisão que se transforma em babá; os pais ausentes; carinho transformado em objeto; erotização da infância; sexualidade; publicidade; cultura do consumo; individualismo desencadeado pela ausência do outro; criança sozinha; criança que manda nos pais. Estes são apenas alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea, dentre os quais destacamos a ruptura do contato e do diálogo entre adultos(as) e crianças como uma questão que precisa ser analisada com maior profundidade.

Na nossa sociedade as crianças já não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtoras de uma cultura infantil. O problema colocado em questões aqui, é que a lógica da produtividade, bem como a visão futurista para o mercado de trabalho, entre outras exigências que estão inseridas à sociedade capitalista que, *vinculou de maneira direta o brincar – as coisas não sérias – à criança, faixa etária caracterizada pela improdutividade (Zilberman, 1982, p.20).*

A infância para a indústria capitalista, é apenas mais uma fatia do mercado consumidor dos bens que ela produz. Neste caso sim, as crianças são valorizadas pelas indústrias de brinquedos como sendo consumidores dos seus produtos, por exemplo no dia da criança, quando as crianças querem presentes e conseqüentemente o faturamento com vendas irá aumentar. Dessa forma, *a produção cultural da criança é substituída*

gradativamente por uma produção cultural para a criança, que a considera apenas consumidor potencial (Zilberman, op.cit., p.24-27).

A prática do brincar, vem portanto, se tornando cada vez mais restrita com o desenvolvimento dos modernos instrumentos de lazer lançados pela indústria, que permitiu aos indivíduos encontrarem formas de diversão mais solitárias e no interior das suas próprias casas; com isso, a rua e a coletividade deixaram de ser elementos necessários para o lazer. Ademais, muitas brincadeiras tradicionais foram sendo eliminadas, especialmente nas grandes cidades, pelo aumento da violência nas ruas.

O distanciamento em relação ao adulto propicia uma nova inserção da criança no mundo da cultura, uma inserção mediada por identificações da ordem do virtual. Afinal, quem é a criança e o adolescente desta nova era, privado de limites objetivos, mas que, no entanto, flutua num éden eletrônico, mostrando sua intensa afinidade espontânea com as novas tecnologias? Será o surgimento da Net Generation?

No espaço desta instituição infantil, porém encontrei dados que me mostraram que as crianças gostam muito de brincar em grupos e, principalmente de ter o(a) adulto(a) envolvido em atividades prazerosas com elas, pois se sentem motivadas e confiantes. Porém, neste CEI, o observei no caso do brincar, é que ao saber que dentro de pouco tempo as crianças terão que recolher seus brinquedos e acabar com as brincadeiras que mal começaram, muitas crianças nem se iniciam nessa atividade para não terem as brincadeiras inacabadas. As quebras ocasionadas por esse tipo de programação diária, acabam controlando nas crianças suas ações, suas criações e suas interações. Descrevo abaixo um diálogo vivenciado num Dia de Brinquedo, quando estava numa roda na sala junto de algumas crianças:

Pesquisadora: *“Cláudia qual foi o brinquedo que você trouxe?”*

Cláudia: *“Eu trouxe essa boneca que fala quando aperta a barriga dela”.*

Pesquisadora: *“E essa boneca Marina, você está fazendo o que com ela agora?”*

Marina: *“Eu estou dando comida para ela, e depois ainda vou trocar a roupa dela”.*

Pesquisadora: *“Marina, mas essa boneca é sua mesmo?”*

Marina: “Não, hoje eu não trouxe brinquedo porque minha mãe estava com pressa e aí eu peguei essa boneca alio na caixa de brinquedos que a professora trouxe da outra sala”.

Pesquisadora: “Bianca, você não está com nenhum brinquedo, porquê?”

Bianca: “É que daqui a pouco a gente vai ter que para com tudo mesmo, e guardar tudo no armário ou na caixa, porque a prof não deixa brincar mais depois do lanche, aí eu nem brinco com nada porque ela nem dá tempo para gente”.

(Caderno de Campo, Outubro/2003).

O que vale enfatizar neste ponto é que o preconceito de que o “brinquedo não é coisa séria” precisa ser desmistificado; o brincar é perda de tempo para o adulto na sociedade capitalista, mas para a criança, perder tempo é ganhá-lo, brincando. É no brincar que as crianças podem se colocar com todo o seu eu, com toda a sua espontaneidade e criatividade, reapropriando-se da própria atividade de brincar para criar e produzir novos conhecimentos.

Analisando o brinquedo como elemento da indústria cultural, na sociedade brasileira, Paulo de Salles Oliveira, constata que *os brinquedos são elementos da cultura material que cristalizam valores*, e que esses valores não são somente *da apropriação capitalista do trabalho realizado e não remunerado, mais inclusive os valores que expressam práticas e idéias da ideologia dominante* (pg.57).

A necessidade da recuperação da força do lúdico e do brincar na educação, fica mais valorizada se considerarmos que o processo educativo, tal como se manifesta na sociedade contemporânea, é voltado quase que exclusivamente, para a “vida produtiva”. *A criança passa a renunciar ao hoje em nome do amanhã e o que esse futuro nos pronuncia de tão sedutor assim?* (Korczak e Dallari, apud Marcellino op.cit., p.79).

A criança é ensinada desde cedo a abrir mão de seus desejos de criança, dos seus brinquedos ridicularizados pelos(as) adultos(as), das vivências em conjunto com a sociedade, das alegrias e emoções pelas descobertas e dessa forma renunciam o hoje em nome do amanhã. Um amanhã que não sabem e nem imaginam o que lhes trará de tão gratificante. As crianças são ensinadas a viverem para o amanhã e esquecem de viver o hoje de maneira intensa.

No cenário atual presenciamos a “*dupla alienação*” da infância, isto é, a *criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho...* (Faria, 2003, p.72). Esse cenário nos mostra a importância garantir nas instituições de educação infantil *um lugar onde se descobre o mundo através do brincar, das mais variadas relações com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças* (idem, p.72).

Assim, ao invés de falarmos no desaparecimento da infância como tem feito Postman⁷ e outros estudiosos, podemos falar em um novo conceito de infância que surge neste dado momento sócio-cultural. Os sinais de desaparecimento da infância, na verdade, não evidenciam o fim da infância, mas demonstram que existe uma nova conformação desta, devido ao fato de que as crianças freqüentam cada vez mais as creches e as pré-escolas.

Quais serão as conseqüências para essas crianças num futuro próximo, ou então, no dia em que se tornarem adultas, o não brincar, o não fantasiar, o não imaginar, o não sonhar? Será que o prejuízo não será maior que os benefícios se pensarmos que as crianças de hoje se tornarão adultos apáticos, pouco criativos, sem perspectivas, pessoas com medo do desconhecido, com medo de descobertas, que não conhecem a si próprios nem a seus desejos?

Cada vez mais, a criança está sendo privada das experiências lúdicas na pré-escola e sendo negada às oportunidades de vivenciar plenamente sua infância, a serviço de uma iniciação precoce nos valores do sistema capitalista, o qual deseja moldar e adestrar desde cedo as crianças às regras do mundo do trabalho, do poder e do controle.

Segundo Marcellino (1997), *a necessidade da recuperação da força do lúdico na educação fica ainda mais patente se considerarmos que o processo educativo, tal como se manifesta, na sociedade contemporânea, é voltado quase que exclusivamente, para a “vida produtiva”* (p.47).

Rosemberg (1976) mostra que, em nossa sociedade, o adulto exerce um papel ativo, de emissor de cultura e conhecimento, enquanto que a criança exerce um papel passivo, ou seja, de receptor. E isso ocorre desde o seu nascimento, devido à

⁷ Neil Postman em seu livro *O Desaparecimento da Infância* (1999), editado pela editora Graphia, discute a idéia de infância, seu surgimento após o fim da Idade Média, sua estreita relação com a palavra escrita e

dependência biológica na qual se encontra. Nesse sentido, a sociedade é pensada e construída para o adulto e, conseqüentemente, centrada nele.

A partir dessa concepção, a sociedade reduz o processo de crescimento, de transformação apenas à criança, como se o adulto não estivesse constantemente se transformando. Dessa maneira, a criança é vista apenas como um vir a ser. Rosemberg (1976) esclarece: *“Na sociedade centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa”* (p.1467).

A criança é concebida como uma promessa, pois ela é um ser novo e nesse sentido, há muitas expectativas e idealizações sobre ela. Por outro lado, não podemos esquecer que ela não é só isso; é também, um ser diferente que tem suas potencialidades e especificidades enquanto tal. (...) *o fato da criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem, transforma-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através destas especificidades. A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, ao invés de serem falta, incompletude, são exatamente a infância* (Faria, ano p.190).

Este “vir a ser” criticado por Rosemberg (1976), é visto como um estágio de animalidade, próximo à natureza que deve ser superado através da educação, da adaptação da criança à sociedade, no sentido de prepará-la para o futuro, de humanizá-la, pois, como dissemos anteriormente, ela muitas vezes é vista como um ser incompleto e que precisa superar tais “deficiências”; seria uma passagem da animalidade para a humanidade. Para outros, é vista como uma promessa e como projeção de ideais para a humanidade que não foram atingidos pelos adultos.

Acredito que a real função da pré-escola não seja promover a alfabetização das crianças e sim, proporcionar às crianças um espaço onde elas possam ser realmente crianças, brincando, inventando, produzindo conhecimentos e tendo a oportunidade de viverem aquilo que é característico da fase da vida na qual se encontram, ou seja, que possam viver a infância *como tempo em si*, pois *cada idade não está em função de uma outra idade. Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria que exige uma educação própria, uma realização enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade* (Arroyo, 1995, p.19).

impressa, a necessidade que ela criou de escolas e de toda uma estrutura, assim como os sinais de sua decadência e eminente desaparecimento.

Vemos hoje que esta iniciação precoce atinge as crianças independentemente do sexo, idade e classe social; desse modo, tanto as crianças ricas, quanto as pobres, acabam tendo que assumir muito cedo responsabilidades que são dos(as) adultos(as) e, com isso, seu tempo de ser criança acaba sendo comprometido.

Como Snyders (1993), eu também *gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades* (p.29).

Para que este desejo realmente se concretize é necessário reconhecer *o conceito de infância heterogênea e reconhecer a infância como tempo de direitos, condição fundamental para a construção desta Pedagogia da Infância, adequada às atuais necessidades do mundo moderno* (apud Bufalo, 1999, p.128), e termos sempre em mente a preocupação de não deixarmos que os interesses capitalistas que imperam na nossa sociedade modelem os desejos e a capacidade de expressão de nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou explorar o ambiente da pré-escola com a preocupação de encontrar o brincar nos diversos espaços físicos, analisando como as crianças brincavam, ocupavam e interagiam nestes espaços e, observar se o tempo e o espaço do brincar era garantido e valorizado pela professora através da sua prática pedagógica.

Acompanhando esta turma da pré, verifiquei através do planejamento e da prática observada, que o trabalho focalizava a aprendizagem de conteúdos escolares, ou seja, nesse momento, já havia uma certa preocupação com a iniciação e a preparação da criança para seu ingresso na 1ª série do ensino Fundamental e, isso era realizado através de exercícios em folhas, no caderno que contemplavam determinados conhecimentos: letras, palavras, números, contas, enfim, conhecimentos que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental. Até mesmo, “aulas de reforço” eram aplicadas para as crianças consideradas mais fracas.

Foi assim que, ao entrar nos espaços deste CEI procurando encontrar um espaço de pré, eu encontrei um espaço de 1ª Série. Ao buscar uma proposta pedagógica pré-escolar, atividades condizentes com esta etapa da Educação Básica, espaços organizados de maneira a propiciar o movimento e a interação das crianças, e principalmente, ao procurar o brincar do Pré, eu encontrei o brincar da 1ª Série do Ensino Fundamental.

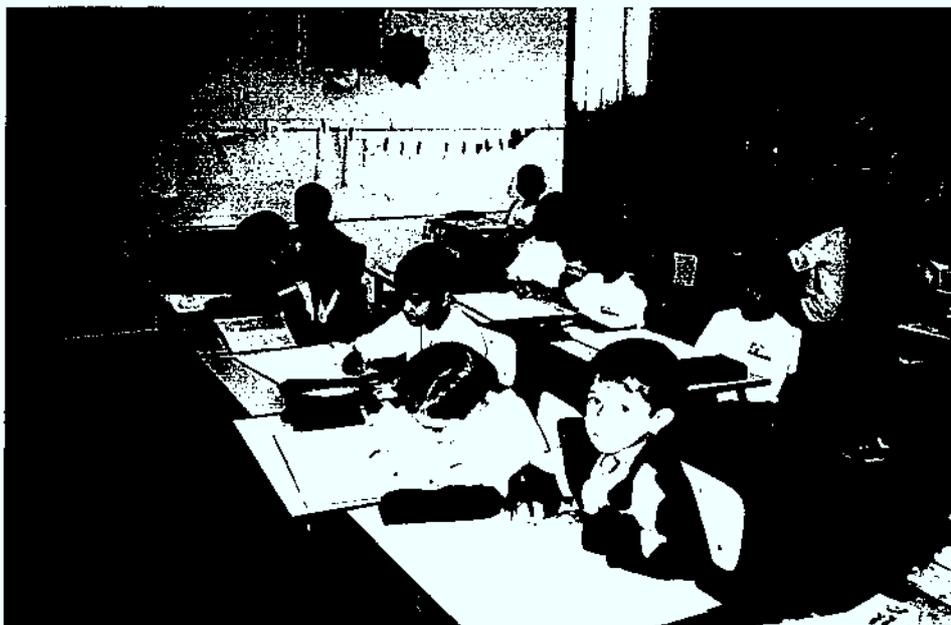


Foto 12: Crianças sentadas em suas carteiras como em uma classe de 1ª Série.

As crianças da sala pesquisada como observei ao longo deste estudo desejavam passar a maior parte do tempo brincando no parque com as outras crianças, jogando bola e brincando de boneca no imenso gramado, conversando e mostrando os seus brinquedos nas sextas-feiras (Dia do Brinquedo), do que permanecer as longas horas sentadas imóveis nas mesmas mesas. Muitas falas registradas no meu Caderno de Campo comprovam os desejos ignorados dessas crianças:

Prof deixa a gente sair para ir brincar no parque agora, a gente já tá cansado de tanto escrever e fazer continha...olha aqui o meu dedo que eu escrevo, tá doendo tanto! (Caderno de Campo, Outubro/2003).

Prof se amanhã fosse sexta-feira eu ia trazer um brinquedo que minha mãe me deu. É tão legal...mas eu sei que amanhã não é sexta-feira porque minha mãe falou que ainda vai demorar dois dias e que se eu trouxesse hoje, a prof ia guardar no armário. Então eu espero-(Caderno de Campo, Outubro/2003).

E assim, eu presenciava nesta turma os desejos e as vontades das crianças sendo adiados, pois deviam esperar a hora certa para brincar e conversar; aguardar um dia para trazer um brinquedo, e ainda mais um tempo para irem ao parque.

Porém, encontrei dados nesta sala pesquisada que me mostraram que a criança encontra espaço para brincar independente da permissão para que isso aconteça. Assim como *as crianças aprendem mesmo quando o adulto não tem a intenção de ensinar* (Gunnarsson, 1994, p.164), elas também brincam, sem que o(a) adulto(a) lhe dêem permissão para isso. Ela brinca em qualquer circunstância: na sala, na fila, no refeitório, enquanto escreve, enquanto recorta,... ela sempre encontra um jeito para se divertir: sozinha ou em grupo, vai transgredindo e resistindo, muitas vezes aquilo que os(as) adultos(as) tentam impor.

Durante a jornada na pré-escola, verifiquei que as crianças encontravam a possibilidade de resistência e, procuravam a invenção de novas formas de representação do tempo e de modos mais prazerosos de organizá-los, possibilitando um tempo de experimentação que se revelava significativo, como forma de vivências não mais

interrompidas e segmentadas. Essa resistência era a maneira encontrada pelas crianças para poderem explorar e intensificar todos os caminhos possíveis para o encontro de novos significados àquilo que vivenciam e criam. Dessa forma, encorajar o brincar como um meio da criança criar e (re)criar, inventar, descobrir, significar e (re)significar, imaginar, é o que possibilita a criança conhecer o mundo e os valores culturais nos quais ela está inserida.

Assim, as professoras de Educação Infantil devem estar preparadas e, questionando/analizando continuamente sua prática pedagógica para que elas não deixem de incorporar os aspectos lúdicos, o brincar, os diálogos, os jogos, e estejam sempre ao encontro de uma verdadeira Pedagogia da Infância.

Embora haja um número considerável de crianças que conseguem uma vaga em alguma instituição de educação infantil, podemos nos perguntar se essas crianças com acesso à creche e a pré-escola estão tendo seus direitos respeitados nestes ambientes. Será que estão tendo a oportunidade de serem crianças? Será que pelo menos nesses espaços coletivos a criança tem tempo para ser criança? Se a sociedade apresenta esta perspectiva de não valorização do lúdico, isso será diferente nos espaços educativos? Será que há tempo e oportunidades para as crianças construírem e vivenciarem todas as dimensões humanas dentro e fora do espaço escolar?

Numa sociedade cujos valores se voltam à produtividade, ao lucro, ao consumo, à competição, ao individualismo, há interesse e tempo para que o homem experimente e vivencie outras dimensões? Há espaço para o lúdico, o artístico, a fantasia, a música? Será que a escolarização antecipada agora no pré, visa senão somente à adaptação da criança ao saberes e aos valores da sociedade dominante?

Ao propor trazer as crianças para esta pré-escola que conhecemos, que trabalha o homogêneo, o disciplinamento do corpo, da palavra e da voz, com currículos unificados e nacionais, o que pretendemos ao trazê-las para essas instituições? Em que a atitude do(a) adulto(a) que trabalha na pré-escola favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema?

Ao longo deste trabalho consegui sanar muitas inquietações iniciais, e pude perceber como é de extrema importância a organização do espaço físico e dos materiais e brinquedos para a educação de 0 a 6 anos, inclusive na sala de pré.

O ritmo impingido para a execução das tarefas, por sua vez, aparece também como um fator impeditivo para o desenrolar das brincadeiras. A criação de enredos, a

comunicação entre os pares, o desenvolvimento da imaginação demandam um tempo específico, sem limites, que não encontram lugar na pré-escola observada. Podemos observar esse fato nos trechos abaixo:

Se vocês continuarem brincando não dará tempo mesmo de terminar tudo o que tem que ser feito. Não porque hoje é dia de brinquedo que vocês vão poder ficar aí só brincando. Primeiro terminem os exercícios e copiem o que eu escrevi na lousa para o caderno que daí eu deixo vocês ficarem brincando (Caderno de Campo, Outubro/2003)

Hoje quem ficar no parque depois que eu chamar não vai mais entrar na sala, está entendido? Quando eu falar que é para sair dos brinquedos, largar as bolas e entrar para a sala, quem não fizer isso também vai levar um bilhete pro pai e pra mãe assinar e aí se não vier assinado e falou que esqueceu (Caderno de Campo, Outubro /2003).

Considerando que o jogo deve ocupar um espaço central na pré-escolar, entendemos que a professora é figura fundamental para que isso aconteça, criando espaços, oferecendo-lhes material e partilhando das brincadeiras das crianças. Agindo dessa maneira, ela estará privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, formas diversas de comunicação e expressão, revelando um espaço de cultura onde a criança constrói sua condição humana como ser social em sua dimensão individual e coletiva.

Sem dúvida alguma, ao falar nos deveres dos(as) profissionais de Educação Infantil, podemos ainda colocar que cabe à Universidade um papel realmente fundamental no preparo e formação destes profissionais em diversas áreas como: Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, História e Artes, e esta última como fundamento nesta formação.

Dentre esse momento onde não encontramos definições claras dos caminhos para onde vai ou os rumos da pré-escola, meu trabalho vem considerar a necessidade de um profissional que articule as funções de cuidar e educar presentes nas creches e pré-

escola. E, sem dúvida, é com objetivo de contribuir para a formação de profissionais da Educação Infantil que somos, que este Trabalho de Conclusão se constituiu.

Vemos nas pesquisas que ainda não se sabe o que fazer com as crianças, com suas vontades e desejos e, desse modo, a pré-escola acaba reproduzindo o modelo excludente da nossa sociedade, alimentando-o diariamente com nossas práticas educativas, pois na verdade não sabemos lidar com o inesperado e com as diferenças culturais dessas crianças. É necessário não tolerar e nem aceitar, mas sim, afirmar as diferenças, articulando-as e, *permitindo aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e portanto relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder* (Guatarri, 1987, p.55).

É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica: produzir diferenças, não tolerá-las, nem aceitá-las, apenas. Há uma luta micropolítica, antifascista, que tem que ser travada incansavelmente e, cotidianamente. Não se trata, aqui, de produzir palavras de ordem, sem nenhum significado, mas sim de pensar sobre o direito da diferença (Abramowicz, 2003, p.22).

Diferenças estas que o sistema capitalista em si vem procurando através dos seus sistemas de coerção promover o controle social e, conseqüentemente, roubando dos sujeitos desde a infância o direito de ser criança.

Ser criança é ter identidade e autonomia é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas além da oral e da escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas é principalmente, à liberdade de escolha (Kishimoto, 1999, p.2).

Que as Instituições de Educação Infantil participem da produção das crianças, uma vez que estas não podem continuar sendo educadas com a finalidade de adquirirem os hábitos, comportamentos e atitudes dos adultos. As crianças devem ser respeitadas

enquanto sujeito de direitos, e por isso, cabe às professoras de pré-escola a importante tarefa de não antecipar os conteúdos escolares do Ensino Fundamental e adiar os sonhos de hoje das crianças.

O processo de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que venha contemplar a criança de forma global e integral, necessita de reflexão sobre a possibilidade disso acontecer se mantivermos na pré-escola práticas que caracterizem a antecipação do Ensino Fundamental onde se privilegia o corpo sentado, moldado e escolarizado.

Lamentavelmente, a pesquisa constatou que há na sala pesquisada a preocupação com os futuros-adultos-bem-sucedidos que precisam ser formados, e esquece-se da importância de garantir uma infância com direito às brincadeiras, jogos, atividades lúdicas, e deixa-se de lado a relevância do fazer, de aprender e do construir junto entre crianças e professora.

A proposta aqui pensada é aquela que não deixe de lado os direitos da criança preparando-a apenas para um futuro adulto, e sim aquele que considere a criança somente enquanto um devir-criança, que não frequenta a pré-escola com a intenção de adquirir conhecimentos e aprendizados escolares, mas que frequenta uma instituição de educação infantil enquanto um espaço coletivo de educação e cuidado no qual possa ser uma criança brincante, pensante, falante, criativa e feliz.

“E que as crianças cantem livres sobre os muros
e ensinem sonho
ao que não pode amar sem dor,
e que o passado abra os presentes para o futuro,
que não dormiu e preparou
o amanhecer, o amanhecer , o amanhecer”⁸

⁸ TAIGUARA, Que as crianças cantem livres, do LP Taiguara, EMI – Odeon.

BIBLIOGRAFIA:

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das Crianças à Educação Infantil. **Pro-posições**, Dossiê: Educação Infantil e gênero, vol.14, nº 3, (42), pp.13-24, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARROYO, Miguel. **O significado da Infância**. Criança, Brasília: MEC, 1995.

AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA (Trad. Carlos Alberto Dastoli). In FARIA, Ana Lúcia G. (org). **Grandes Políticas Para os Pequenos. Cadernos Cedes**, nº 37, Campinas/SP, 1995, pp.68-100.

BECCHI, Egli. "Retórica da Infância". IN: PIACENTINI, Telma A. (org.). **A modernidade, a infância e o brincar**. Perspectiva, Florianópolis, UFSC-NUP/CED, ano 12, n. 22, pp. 63-95, ago/dez 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus editorial, 1984.

BORGES, Paulo Roberto. **Aprendizes da fotografia**. Disponível em: <http://www.djweb.com.br/história/>

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Da educação**, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, S.A IMESP, São Paulo, 1993.

BUFALO, Joseane M. Parice. **Creche lugar de Criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. Dissertação de Mestrado, FE Unicamp, 1997.

BUFALO, Joseane M. Parice. O imprevisto previsto. **Pro-posições**, vol.10, (28), pp. 119-131, Março de 1999.

CAMPOS, Maria M. e ROSEMBERG, Fulvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC. 1995.

CARVALHO, Ana M., BERALDO, Katharina E. A interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, (71), pp.55-61, nov.1989.

CERISARA, Ana B. A produção Acadêmica na América da Educação Infantil a Partir da Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In FÁRIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. (orgs.) **Educação Infantil Pós – LDB: Rumos e desafios**. Ed. Autores Associados, Campinas – SP. 1999, pg. 19-50.

DALLARI, Dalmo de Abreu e KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo, Summus, 1986.

DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 82, p.31-36, 1992.

EDWARDS, Carolyn e GANDINI, Lella e FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. IN: FÁRIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP, Editora UFSCar, 2003, pp.67-97.

FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP, Editora da Unicamp, São Paulo: Cortez, 1999.

FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança**. Campinas: Editores Associados, 2002.

FERNANDES, Florestan. A cultura infantil IN as Trocinhas do Bom Retiro. In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 20ª edição, 1979. pp. 153-258.

FERNANDES, Luciana. **Um estudo sobre a organização do espaço e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos em uma EMEI de Campinas.** Trabalho de Conclusão de Curso, FE UNICAMP, 2001.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (67), p.59-63, nov/1988.

FINCO, Daniela. **As concepções do brincar para as recreacionistas do CECI – Centro de Educação e Convivência Infantil da UNICAMP.** Trabalho de Conclusão de Curso, FE – UNICAMP, 2000.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola.** Dissertação de mestrado, Faculdade de educação da UNICAMP, 2004.

FORNEIRO, Lina. **A organização dos espaços na Educação Infantil.** In: ZABALDA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998, pp.229-281.

FRANÇA, Gisela Wajskop. **Tia me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de educação da PUC, São Paulo, 1990.

GUNNARSSON, Lars. **A política do cuidado e Educação Infantil na Suécia.** In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo, FCC / Cortez, 1994, p. 135-178.

GUATTARI, Félix. **“As creches e a iniciação”** In: GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo.** São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 61-82.

HORN, Maria da Graça S. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Joan. **Homo Ludens: o jogo como conhecimento da cultura.** São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República.** in *Cadernos de Pesquisas* nº 64. S.P., Fundação Carlos Chagas, Agosto de 1988.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a Educação infantil. IN: PIACENTINI, Telma A. (org.). **A modernidade, a infância e o brincar**. Perspectiva, Florianópolis, UFSC-NUP/CED, ano 12, n. 22, pp. 105-128, ago/dez 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, Vol. V, p. 01-06, Julho de 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e Materiais Pedagógicos nas Escolas Infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 27, n.2, p.229-245, Jul/Dez.2001.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP, Editora da USFCar, 1999, pp.51-65.

LIMA, Mayumi. **A cidade e a criança**. SP: Nobel, 1989.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. **A Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1986.

MAGNANI, Eliana Maria. **O brincar na Pré-Escola**. Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, Faculdade de Educação:1998 (Dissertação de Mestrado).

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, vol.10, (28), pp. 75-98, Março de 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**. Instituto de Artes da UNICAMP, ano 4, nº7, pg. 86-98, 1986.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PALMEN, Sueli. **O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso, FE – Unicamp, Campinas, SP, 2001.

PAULA, Roberta C. **A Linguagem Corporal das Crianças Pequenas de um Parque Infantil de Campinas (1942-1952)**. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas/SP, 2003.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creches. **Pro-posições**, vol.10, (28), pp. 110-118, Março de 1999.

PRADO, Patrícia Dias. Quer Brincar Comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança**. Campinas: Editores Associados, 2002, pp.93-112.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com criança**. Campinas: Editores Associados, 2002, pp.19-48.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e Industria cultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

REIS, Magali. As Divinas Tetas: Do Direito ao dever, negando o prazer. **Pro-posições**, vol.10, (28), pp. 99-109, Março de 1999.

RINALDI, Carolina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, Georges (orgs.). **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, pp.113-122.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: a trajetória da ANPED (1990-1996). **Pro-posições**, vol.10, (28), pp. 54-74, Março de 1999.

ROCHA, Maria Sílvia P.M.L. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e cultura**: vol. 28(12), p.1466-1471, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.96, pp.58-65, 1976.

SAYÃO, Débora Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos e meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-posições**, Dossiê: Educação Infantil e gênero, vol.14, nº 3, (42), pp.67-88, 2003.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TEDRUS, Dora Maria A. S. **A relação adulto-criança: Um estudo antropológico em creches e em escolhinhas de Campinas**. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 1987.

VIGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

Anexo I – Legenda das Siglas

CEI – Centro Educacional Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação

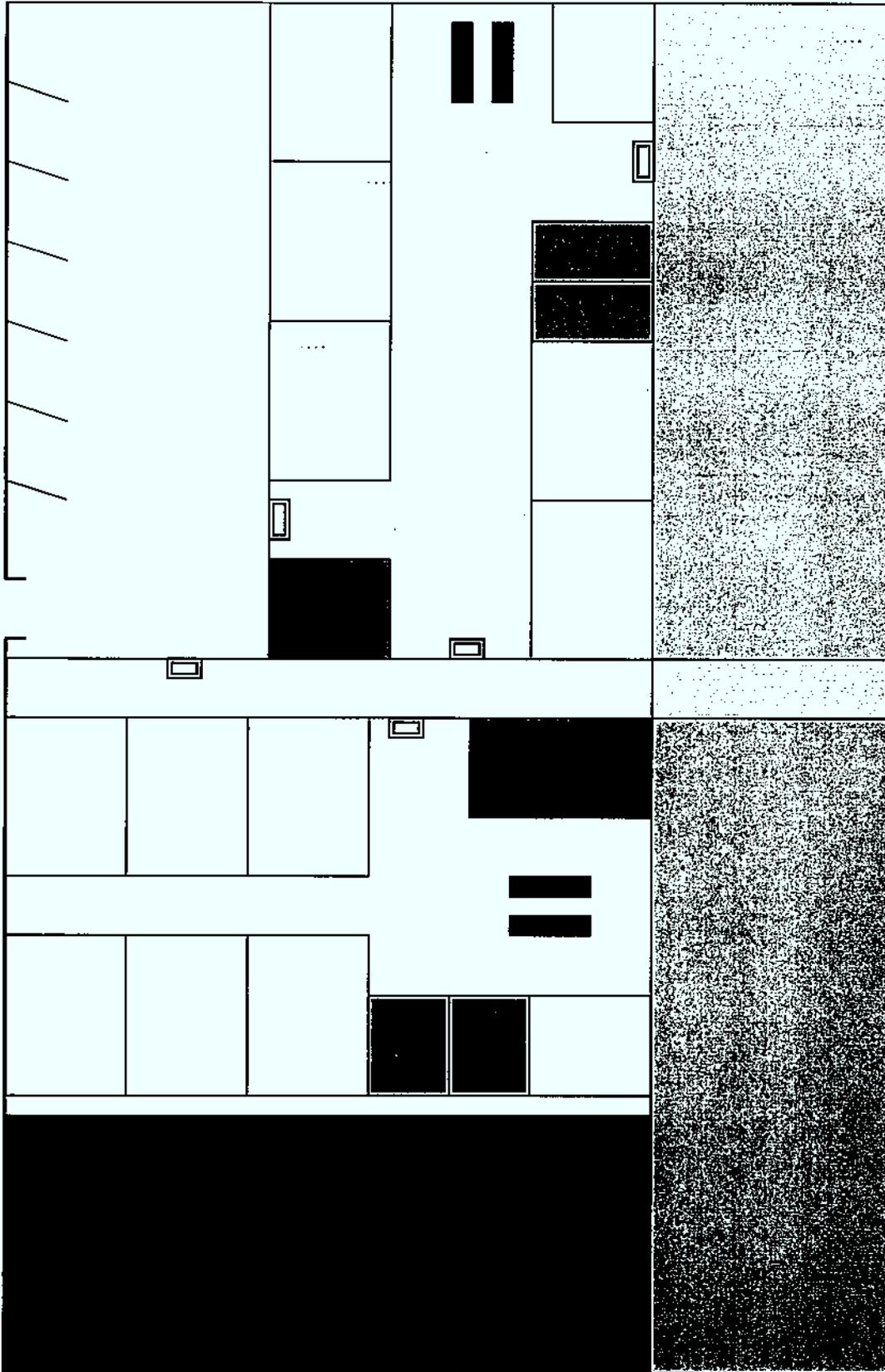
SEF – Secretaria de Educação Fundamental

COEDI – Coordenação-Geral de Educação Infantil

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

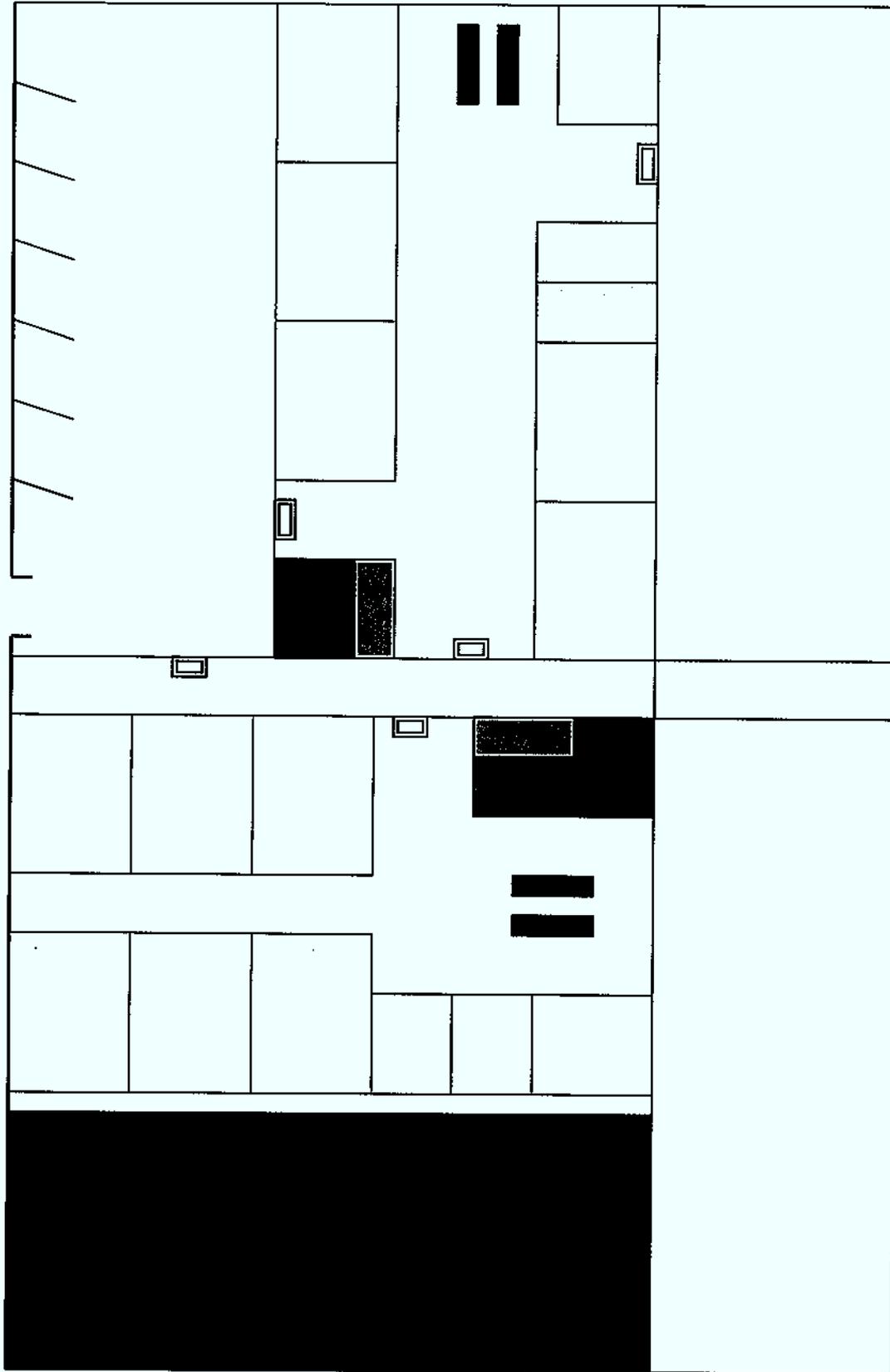
ANEXO I – PLANTA DO CEI



Legendas

- Salas
- Campo de Futebol / Gramado
- ▣ Parque
- ▣ Banheiro Feminino
- ▣ Banheiro Masculino
- Cozinha
- Sala da Secretaria
- Banheiro das Professoras
- Sala de Reuniões
- Área do Refeitório
- Sala da Coordenação

ANEXO II – PLANTA DO CEI



Legendas

- Salas
- Campo de Futebol / Gramado
- Parque
- Banheiro Feminino
- Banheiro Masculino
- Cozinha
- Sala da Secretaria
- Banheiro das Professoras
- Sala de Reuniões
- Área do Refeitório
- Sala da Coordenação

ANEXO III – Aula 6 - Adubo Orgânico

- Fazer com os alunos o adubo orgânico que será colocado no girassol depois de 20 a 30 dias de plantio, quando as mudas tiverem mais ou menos 20 a 30 cm de altura.
- Pedir para os alunos trazerem de casa: casacas de frutas, cascas de ovos, restos de vegetais e legumes (sem tempero)
- Colher folhas secas no pátio da escola para colocar junto. Eu, Prof^a trarei a serragem.
- Misturar, com a ajuda dos alunos, todos os ingredientes e colocar no saco plástico com a boca amarrada por uma semana. Depois fazer um buraco na horta, colocar a mistura, cobrir por três semanas.
- Fazer a leitura informativa para os alunos sobre o adubo orgânico, deixando claro, por exemplo, que além de ser mais barato do que o adubo comercializado, ele contém nutrientes necessários para o crescimento das plantas, que ele ajuda o solo a guardar mais água e torna a terra mais fofa.

Objetivos:

- Que aprendam a fazer o adubo orgânico e que saibam da sua importância também para a saúde, no caso de ser usado em horta para o plantio de verduras e outros.
- Que consigam entender que é possível aproveitar muita coisa que a mamãe joga fora em casa.
- Que desenvolvam o senso de responsabilidade, cumplicidade com o trabalho, cooperação com o grupo ao ter que colaborar nos cuidados com a preparação do mesmo.

Relato de aula inicial: Adubo Orgânico

Sexta-Feira: Em roda com as crianças contei que iríamos fazer adubo orgânico, que iríamos usar depois de pronto na nossa plantação de girassóis. Expliquei que o adubo orgânico além de conter nutrientes necessários Às plantas ainda ajudam o solo a guardar mais água e tornam a terra mais fofa.

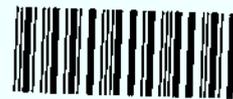
Li a receita do adubo para os alunos e disse que precisávamos dar um jeito de juntar os ingredientes necessários para que fosse possível a fabricação do mesmo. Falei que eu ia trazer a serragem, mas que todos tinham que colaborar. Sugeri, então a escrita

de um bilhete para a cozinheira da escola, a dona Dirce, para que ela também colaborasse com a gente, uma vez que na escola tem sobremesa de frutas todos os dias, e assim, ela poderia guardar as cascas das frutas para o nosso adubo, mas expliquei que se a gente somente pedisse ela não ia se interessar muito pelo assunto e que um bilhete iria deixar bem claro o nosso pedido e que toda vez que ela olhasse o bilhete ela iria lembrar da gente.

Assim, coleí uma folha de sulfite na lousa eles começaram a ditar o bilhete, todos participaram da elaboração do mesmo. Fomos à cozinha para levar o bilhete, a aluna Bianca colocou a touca para entrar na cozinha enquanto eu e os outros alunos ficamos na porta do lado de fora. A Bianca pediu para a dona Dirce se poderia colocar um bilhetinho na parede da cozinha e ela concordou. A cozinheira ficou muito surpresa com o pedido e disse que iria colaborar com o maior prazer. Nos dias que seguiram ela guardava tudo e ainda ia pedir na cozinha da creche e quando a gente passava perto da cozinha ela chamava os alunos para verem que já tinha juntado bastante.

Voltamos para a sala e elaboramos outro bilhete na lousa (coletivo) e cada aluno copiou no seu caderno de recados. Enquanto eles copiavam o bilhete eu fiz uma matriz com uma cópia do mesmo bilhete para levarem para parentes ou vizinhos colaborarem também. Depois, em duplas, saíram pela escola entregando bilhetes para todos os funcionários da escola, inclusive os professores de outras salas.

Na quarta-feira da semana seguinte eu levei a serragem que consegui em uma serralheria. Combinamos de fazer o adubo no pátio, embaixo das árvores. Cada classe saiu com a sua professora para recolher folhas para colocar no adubo. Cada criança participou colocando serragem com baldinho ou colocando folhas, a parte das cascas eu ia repartindo porque já estava com um cheiro não muito bom. Misturamos tudo dentro do saco de plástico e amarramos a boca. Essa mistura ficaria curtindo por uma semana. Após esse período fizemos um buraco no chão da horta e cada aluno ajudou a cobrir com baldinho cheio de terra. Depois de dias o adubo estará pronto para colocar nas plantinhas.



1290001181



FE

TCC/UNICAMP G137e

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

EP 809 - TCC II

Orientador: Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

25/05/2008

© by Maria Irma Chahine, 2003.

UNIDADE.....	FE.....
Nº CHAMADA:	
.....	TCC/Unicamp
.....	Gillete
V:.....EX:.....	
TOMBO:.....	1181
PROC:.....	117104
C:.....D:.....	X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	17/02/04
Nº CPD:.....	1191030150

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

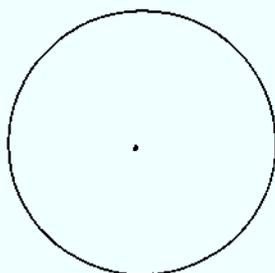
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

T128p	<p>Gallo, Maria Irma Chahine.</p> <p>Educação continuada no Banco do Brasil : um debruçar pedagógico sobre o uso que faz o novo paradigma da administração a partir das tecnologias da educação à distância, cujo objetivo é a atualização e promoção de comportamentos e atitudes de suas funcionárias e funcionários num contexto em que se tem uma nova ecologia cognitiva / Maria Irma Chahine. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.</p> <p>Orientador : Newton Antonio Paciulli Bryan.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Cultura organizacional. 2. Desenvolvimento organizacional. 3. Desempenho. 4. Cursos de curta duração. 5. Ciberespaço. I. Bryan, Newton Antonio Paciulli. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>03-0220-BFE</p>
-------	--

Professores orientadores

Professor orientador
Professor Doutor Newton Antonio Paciulli Bryan

2º Leitor
Professor Doutor José Roberto Heloani



Quem mais estuda mais aprende,
Quem mais sabe melhor se defende

Clemente Pereira da Silva

*Aos meus filhos, Roberto, Marina e Dominique
A minha mãe Mitzi, amorosa professora de crianças
portadoras de necessidades especiais.
E ao meu irmão, Nabil, meu "protetor".*

*Sem esquecer de todos os "espíritos" que passam em minha vida
e com os quais aprendo muito.*

Sumario

<u>SUMARIO</u>	6
<u>RESUMO</u>	8
<u>1. INTRODUÇÃO</u>	9
<u>2. METODOLOGIA DA PESQUISA</u>	18
<u>3. INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS</u>	23
<u>4. CONTEXTUALIZAÇÃO</u>	25
<u>5. O BANCO DO BRASIL CONTANDO SUA HISTÓRIA</u>	31
<u>6. EDUCAÇÃO CORPORATIVA POR ELA MESMA</u>	38
<u>ANEXO I</u>	48
<u>7. ANÁLISE</u>	54
<u>8. CONCLUSÃO</u>	65
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	74
<u>ANEXO II</u>	76

*Definir é matar; sugerir
é criar*

Mallarmé

UNICAMP FE - BIBLIOTECA

Resumo

A presente pesquisa tem o intuito de compreender o quanto a Corporação Banco do Brasil acrescenta 'a formação e 'a qualidade de vida, tanto profissional quanto pessoal de suas funcionárias e funcionários, a partir da aproximação entre o conhecimento veiculado pelas tecnologias eletrônicas educativas de que faz uso e o universo cultural dessas pessoas.

Já não é possível controlar os fluxos de informação, conhecimento e dinheiro através de fronteiras, de forma que as tentativas neste sentido vêm mostrando-se inúteis em função das modernas tecnologias e das operações eletrônicas que se movem quase que à velocidade da luz.

Nesse contexto, um certo ajuste cultural se faz necessário.

Há uma nova ordem global moldada pelas telecomunicações e que vem mudando fundamentalmente o modo como as pessoas se relacionam. Nesse sentido, compreende-se que os indivíduos são o que são dentro de determinados contextos, ou seja, a partir de suas conexões e de suas relações com a sua realidade contextual.

Pressupõe-se que a construção do conhecimento se dá sobre esta realidade. Então, com o intuito de visualizar em âmbito nacional progressos mais permanentes em relação 'a paz, aos direitos sociais dos homens e mulheres, ao desenvolvimento sustentável e 'a democracia em um mundo cada vez mais interdependente e condicionado pelos avanços técnico-científicos, impulsionados que são pela indústria eletrônica e pelo desenvolvimento das telecomunicações, a presente pesquisa procura avaliar de que modo está havendo a inserção dos trabalhadores desse setor em relação aos novos modelos sócio-culturais e econômicos que estão surgindo em função das novas tecnologias de produção, das novas relações de trabalho e da reorganização territorial.

Pode-se afirmar que as transformações que estão ocorrendo no mundo, em ritmo bastante acelerado, trazem consigo novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e de conviver e estão influenciando a economia, a política, as formas como as sociedades se organizam, o que vem exigindo respostas mais ágeis, flexíveis e mecanismos cada vez mais interativos e participativos.

Palavras chaves: educação corporativa – inovações – competências – planejamento da carreira - cursos instrucionais – ecologia cognitiva

PROJETO DE PESQUISA:

“ EDUCAÇÃO CONTINUADA NO BANCO DO BRASIL - UM DEBRUÇAR PEDAGÓGICO SOBRE O USO QUE FAZ O NOVO PARADIGMA DA ADMINISTRAÇÃO A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, CUJO OBJETIVO É A ATUALIZAÇÃO E PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS E ATITUDES DE SUAS FUNCIONÁRIAS E FUNCIONÁRIOS NUM CONTEXTO EM QUE SE TEM UMA NOVA ECOLOGIA COGNITIVA.”

1. Introdução

Para Vygostky, em Pensamento e Linguagem, a unidade de percepção, fala e ação em última instância provoca a internalização do campo visual (o que nos diferencia dos macacos), sendo a origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento.

O olhar, de acordo com Leandro¹, sendo uma das pulsões, compõe a “sexualidade freudiana” juntamente com a libido e o desejo. Para ele, “o desenvolvimento ... que comporta a sexualidade é um processo que encarna em si mesmo algum saber natural”. No entanto, a cultura escolar impõe que tal sexualidade seja sublimada, de forma que transforme a libido em desejo de saber, de aprender.

Atualmente, no estágio em que está, a educação à distância necessita, fundamentalmente, que o outro, ou seja, o usuário, a olhe, a veja, para que se estabeleça o início da interação básica necessária. Nesse contexto, é razoável afirmar que a educação à distância via computador, se bem esquematizada, pode “carregar” um fator altamente positivo em termos de eficiência, pois alia todo um arsenal de recursos a um campo visual estabelecido pela tela do monitor.

Contextualizando, a sociedade do século XXI é basicamente uma sociedade visual. E que vem educando visualmente para a tomada de decisões suas

¹ LAJONQUIERE, LEANDRO. REVISTA PSICOPEDAGOGIA 12(27): 11-18, 1993. Uma Introdução à Psicanálise em Cinco Lições.

gerações já há algum tempo. Vem orientando-as, inclusive, para a busca de uma certa eficiência que se revela, sob um primeiro olhar, através da perfeição plástica das formas, embora, sabe-se, que os conteúdos sofram manejos específicos. Nesse sentido, é possível dar-se crédito aquele dito popular, que reza: - "a primeira impressão é a que fica" (ainda que por certo tempo).

O poder dos meios de comunicação, a cada dia, potencializa dinamicamente a economia. As relações, as interações sociais passam a ser orientadas quase que exclusivamente pelo visual, uma vez que este "carrega" um poder altamente sedutor.

Tanto é que, por exemplo, para o aprendizado da confecção de páginas da web, é aconselhável um certo design e tamanho, pois não importa a mensagem que veicule, o que atrai e seduz o internauta é a rapidez no carregamento da página permitido pela arte gráfica que permitirá a gestalt instantânea, ou seja, com apenas poucos símbolos se é capaz de reconhecer (e aceitar ou não) uma imagem.

De forma que, se para o senso comum, é habitual dar-se crédito a uma idéia após a visão de determinada coisa – de um ícone, por exemplo, e se a coisa é vista a partir da tela do PC instalado no quarto, na sala, na escola, no escritório através de uma interação muito íntima, pois que, diferentemente da televisão e do cinema, o PC (micro-computador) é de uso individual, há muito o que se pensar sobre a educação continuada, via computador uma vez que, estando tão próxima do olhar estabelece de imediato ao usuário sua realidade.

Embora não presencial geralmente, a educação continuada oferecida à distância via PC "carrega" um poder muito forte justamente por permitir a internalização do campo visual fortemente simbolizado, iconizado, conceitual, hermenêutico, assim como de uma certa polissemia que é parte integrante dessa dimensão virtual.

Entende-se que o atual paradigma educacional volta-se para o homem e a mulher dotados dos cinco sentidos básicos, sendo que a partir disso lhes é permitido o aprendizado, que por sua vez se dá a partir da incorporação de determinados sistemas de símbolos referentes a certos domínios do conhecimento. Sabe-se que símbolos podem ser aprendidos após a incorporação dos respectivos conceitos.

Sendo assim, a incorporação desses sistemas simbólicos é pré-requisito para aprender os conteúdos que gerarão os conhecimentos necessários à determinada organização, assim como, por exemplo, à matemática, química, física, música, etc. No entanto, devido a fragmentação característica desse modelo, muitas vezes, infelizmente, aprender o sistema de símbolos é freqüentemente entendido como aprender o conteúdo, ou seja, os conceitos e derivações.

De acordo com Libâneo²,

“Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais.”

Estudos considerados por Libâneo mostram que as influências educativas inerentes às diversas modalidades de educação podem ser caracterizadas como não-intencionais e intencionais. Nesse contexto, a prática educativa assume estas diferentes formas, que se interpenetram. E, considerada a sociedade atual, potencializada pelo progresso científico-tecnológico, assim como influenciada, por exemplo, pelos meios de comunicação de massa, a participação dos

² LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. *Didática*. São Paulo, Editora Cortez, 1993

indivíduos, dos grupos sociais em quaisquer tipos de organização se inviabiliza sem uma educação intencional e sistematizada.

Recorrendo-se à história, vem que dentro de um movimento de renovação da educação, nos Estados Unidos, desenvolveu-se a Pedagogia Pragmática ou Progressivista, sendo seu principal representante John Dewey. Para Dewey e seus seguidores, ainda, a escola não é uma preparação para a vida, é a própria vida, de forma que a educação deve se dar através da ação. A educação, então, é o resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reconstrução da experiência.

Mas, dentro deste movimento de renovação, surgiu a Pedagogia Cultural, afiliada na pedagogia científico-espiritual desenvolvida por Guilherme Dilthey, firmando na Alemanha uma sólida corrente pedagógica. Segundo Libâneo,

“Dilthey e seus seguidores se preocuparam em superar as oposições entre a cultura subjetiva e a cultura objetiva, entre o individual e o social, entre o psicológico e o cultural. De um lado, concebem a educação como atividade do próprio sujeito, a partir de uma tendência interna de desenvolvimento espiritual; de outro, consideram que os indivíduos vivem num mundo sócio-cultural, produto do próprio desenvolvimento histórico da sociedade. A educação seria, assim, um processo de subjetivação da cultura, tendo em vista a formação da vida interior, a edificação da personalidade. A pedagogia da cultura quer unir as condições externas da vida real, isto é, o mundo objetivo da cultura, à liberdade individual, cuja fonte é a espiritualidade, a vida interior”.

Contemporaneamente, o mundo do trabalho solicita ao sistema educacional sujeitos competentes. Em 1996, a UNESCO empreendeu um grande esforço de repensar a educação, no contexto da mundialização das atividades humanas, através da Comissão Mundial para o século XXI que resultou no amplo relatório de Jacques Delors, que propõe quatro pilares que deverão basear a educação do próximo milênio, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Edgar Morin³, por sua vez, propõe que há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a

³ Edgar Morin é autor do livro intitulado “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Editora Cortez, 2000, Edições Unesco-Brasil.

cada sociedade e a cada cultura. São eles: os saberes sobre as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinando a identidade terrena, enfrentando as incertezas, ensinando a compreensão, e sobre a ética do gênero humano.

Outrossim, para Senge (1998)⁴, o mundo atual caracteriza-se por apresentar uma crescente necessidade de mudanças devido a um certo conflito entre os modelos mentais existentes e os novos tipos demandados. Portanto, mudanças urgentes ocorrem a cada momento. E estão ocorrendo não só nas organizações, mas também dentro de cada pessoa, ou seja, estão ocorrendo de acordo com a forma de pensar e interagir das pessoas.

Nesse sentido, tem-se que é fato que muitos paradigmas estão sendo quebrados, por exemplo no campo da física, biologia, e etc. A sociedade humana, historicamente, habituou-se a lidar com duas dimensões da realidade, a saber, a realidade material e a realidade mental. No entanto, já há um certo tempo, o desenvolvimento tecnológico permitiu às pessoas interagirem em uma nova dimensão, uma dimensão, digamos, híbrida. Trata-se da dimensão da realidade virtual.

Ainda que o acesso a essa realidade aconteça por meio de várias etapas, pode-se dizer que esse grande devir humano ganhou seu primeiro veículo, que são o computador, a Internet e os conteúdos e possibilidades de manejo oferecidos por este sistema.

Pois bem, mudança de paradigma é, fundamentalmente, uma nova maneira de ver alguma coisa. Literalmente – uma nova maneira de ver alguma coisa. E tem a ver tanto com a disseminação e multiplicação de informação quanto com o meio material, o objeto tecnológico utilizado e sua materialidade, isto é, o mundo que ele transporta.

Seu sentido tem a ver, inclusive, com a clareza das idéias que são repassadas através da Internet, por exemplo, quando já se encontra estruturada uma rede que permite, a partir de centenas de milhares de conexões, que uma mesma informação seja comentada por diversas fontes, sob diversos olhares, assim como

⁴ Peter Senge faz parte do corpo docente do Massachusetts Institute of Technology. É diretor do Center for Organizational Learning da Sloan School of Management, do MIT. Autor do livro intitulado "A quinta disciplina", entre outros.

quando nos aproximamos de determinados contextos de forma interdisciplinar, situação possibilitada tanto pela Internet quanto por uma educação reflexiva.

Procura-se estabelecer, então, uma definição para as mudanças detectadas, focada na transformação da atitude social do indivíduo que convive em uma ambiência organizacional, ou seja, na interação que é estabelecida com a organização e mediada pelo trabalho que se dá por meio do uso de diversas tecnologias e objetos técnicos.

A Internet imprimiu velocidade ao poder de veicular a informação, assim como à própria informação. Por um lado, informação é um dos ingredientes que levam ao conhecimento. Nesse sentido, conhecimento é a base que fornece competência a um sistema. A palavra competência é definido pelo dicionário Aurélio de língua portuguesa para designar capacidade, aptidão, habilidade, saber, conhecimento e idoneidade.

Nas organizações, competência é, muitas vezes, sinônimo de superação. Outrossim, denota vários sentidos, alguns característicos do indivíduo e outros à tarefa (resultados). Nesse sentido, o termo dito competência não se restringe a um acervo de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo, mas refere-se à capacidade da pessoa assumir iniciativa, ir além das tarefas estabelecidas, ser hábil em entender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por suas atitudes, atuando, portanto, como resultado ou efeito da aplicação dessas qualificações no trabalho. Barbalho⁵ conceituou competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, interdependentes e necessários ao desenvolvimento de um objetivo específico.

De forma que as competências organizacionais são formadas pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias e objetos técnicos, e comportamentos que uma organização possui e consegue manifestar de forma integrada na sua atuação, causando impacto no seu desempenho e contribuindo para os resultados, inclusive projetando-os no contexto de uma determinada comunidade. A competência conjunta de uma equipe de trabalho é uma propriedade que emerge da articulação e da sinergia entre as competências individuais de seus membros. E

⁵ BARBALHO, Célia Regina Simonetti. Artigo disponível em: acd.ufrj.br/sibi/snbu/snbu2002/oralpdf/26.a.pdf

esse mecanismo funciona tanto para uma escola, centro de pesquisa, quanto para uma empresa comercial.

Dessa forma, o conhecimento pode ter mais consistência, pois pressupõe-se que o conhecimento assim gerado contribui para alterar e ampliar funções cognitivas humanas, aprimorando, portanto, as competências do sujeito. Sendo assim, a compreensão da mudança de paradigma se transformou em uma pré-condição para o sucesso empresarial. No momento histórico atual, quer seja, a “famigerada” Era da Informação, tem-se que a informação passa a ser tecnologia e a tecnologia passa a ser informação.

E em relação à complexidade da ambiência administrativa, pode-se considerar correto afirmar que as organizações atualmente buscam receitas que maximizem a probabilidade de sua sobrevivência e prosperidade em um contexto de megafusões. Muito se tem discutido acerca das peculiaridades da gestão estratégica da inovação, das competências, do processo de aprendizagem e da interatividade destes fatores, pois a finalidade é estimular e ampliar os debates a respeito da aprendizagem como mola propulsora para as organizações atingirem seus objetivos

“Uma competência essencial para as organizações que atuam em ambientes inovadores é a capacidade de gerar e disseminar conhecimentos” (Silveira: 2003).

Todavia, Para Herbert Simon(1970)⁶,

“ A principal preocupação da teoria administrativa reside nos limites entre os aspectos racionais e irracionais do comportamento social dos seres humanos. A teoria administrativa é, na sua essência, a teoria da racionalidade intencional e limitada do comportamento dos seres humanos que contemporizam porque não possuem meios de maximizar... Por outro lado, o indivíduo é limitado pelos seus valores e pelos conceitos de finalidade que o influenciam na tomada de decisões...O indivíduo é limitado, ainda, pela extensão do conhecimento das coisas relacionadas com o trabalho. Isto se aplica tanto ao conhecimento básico requerido para a tomada de decisões quanto às informações requeridas para tornar suas decisões apropriadas a uma

⁶ in Comportamento Administrativo. de Herbert A. Simon.

determinada situação. Nessa área a teoria administrativa deve ocupar-se de questões tão fundamentais como: que limites existem quanto à quantidade de conhecimentos que a mente humana pode acumular e aplicar; qual a maneira mais rápida e eficaz de assimilar conhecimentos; de que maneira se pode relacionar a especialização de conhecimento predominante na estrutura ocupacional da comunidade; de que maneira o sistema de comunicação deve canalizar os conhecimentos e informações para os pontos decisórios apropriados; que tipos de conhecimento podem e que tipo não podem ser transmitidos com maior facilidade; de que maneira os sistemas de especialização afetam a necessidade do intercâmbio de informações na organização. ”

A educação corporativa do Banco do Brasil, entretanto, compreende o treinamento como sendo um conjunto de ações sistematicamente planejadas, inclusive pelo próprio funcionário, visando tanto a superação de deficiências identificadas no desempenho profissional quanto a sua preparação para o exercício de novos papéis e para a assimilação de novas tecnologias de trabalho, pois de acordo com seus princípios:

Princípios Filosóficos e Organizacionais⁷

- *Profissional do Banco do Brasil - o profissional do Banco é sujeito do seu processo formativo: participa da ação que gera o seu próprio crescimento e o desenvolvimento da Organização. É uma pessoa que, ao lidar com os desafios, faz a diferença, na medida em que detém capacidade intelectual, conhecimentos e valores que conferem um caráter único à Empresa. Pode, assim, contribuir para o desenvolvimento das pessoas com as quais interage no dia-a-dia. É, também, agente de resultados, capaz de posicionar o Banco do Brasil na liderança dos mercados em que atua.*

Dessa forma, em um contexto que demanda múltiplas inovações, a educação corporativa busca dar visibilidade ao conjunto de seus programas. Se com Simon temos que cabe à administração única e exclusivamente estipular o que a organização aprende, hoje em dia, considerando as novas teorias – tanto educacionais quanto administrativas, há todo um discurso de que o funcionário é sujeito no processo do conhecimento.

⁷ Informação obtida no endereço virtual www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/sobre/principios.jsp

Nesse sentido, a educação continuada à distância referente à prática bancária e o sistema financeiro e que está contida no Livro de Instrução Codificada⁸ – LIC 055.1.30.1. se declara suportada por uma abordagem metodológica que entende o processo educacional orientado pelos seguintes princípios metodológicos:

- cada funcionário é um participante, pois se torna sujeito da educação, assumindo o lugar de aprendiz, sendo reconhecido como agente da educação. É ressaltada a dimensão da cidadania, ou seja, a ação efetiva de cada indivíduo para interferir no destino da comunidade. As tendências pedagógicas que buscam formatar o educando como ente passivo, mero receptor de conteúdos são rejeitadas;

- a realidade é problematizada, sendo que os temas estudados referem-se a questões relevantes para os participantes e são apresentados de maneira não-dogmática. Nas ações educacionais internas, os problemas concretos do Banco são levantados e analisados pelos funcionários, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica, a partir de uma visão multilateral da realidade;

- a partir de um método socializador e dialógico, o trabalho educacional se dá de forma cooperativa, dirigido à elaboração conjunta de um saber que resulta da síntese entre teoria e prática. Além das técnicas de ensino individuais, utilizam-se técnicas socializadoras, fundamentadas no diálogo e no trabalho em equipe;

- a democratização do saber se dá a partir da idéia de que a vida no trabalho e na sociedade é parte da produção coletiva do saber; assim, o conhecimento e a oportunidade de aprender são compartilhados em um espaço de igualdade;

- a aprendizagem é fundamentada na visão da educação contínua, isto é, como um processo permanente, assim como no propósito de auto-desenvolvimento, favorecendo a humanização dos homens e mulheres que participam da ação educativa. A educação no trabalho é dinâmica e contínua e leva em consideração a atividade (tarefa), as pessoas (profissionais) e o contexto (ambiente);

- buscando a visão global e integrada da dinâmica do Banco, as ações educacionais direcionadas aos funcionários consideram o Banco do Brasil em sua totalidade (unidades, funcionários, clientes, fornecedores e parceiros) e em suas relações com o país e o mundo. A interdisciplinaridade e a troca de experiências

⁸ LIC – Livro de Instrução Codificada, é um dos aplicativos do SISBB, que por sua vez é o SIStema do Banco do Brasil.

entre os funcionários concretizam a idéia da dependência entre as partes e o todo. O planejamento educacional procura adequar o processo de ensino-aprendizagem às características do Banco, inserido em um contexto social em permanente transformação.

Interessa, portanto, à Universidade Corporativa Banco do Brasil disseminar o conhecimento gerado na organização, pois contribui para o desenvolvimento profissional das pessoas, uma vez que o limite do universo desse conhecimento assume uma forma estruturada. Ou seja, é um dos meios com que pretende compartilhar e tornar transparente o processo de gestão do conhecimento, tendo em vista o movimento ascendente tanto das exigências por inovações quanto em relação ao tratado da Unesco para a Educação para Todos.

2. Metodologia da Pesquisa

No final do século XIX, cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais (cuja fundamentação se dava a partir de uma perspectiva positivista do conhecimento) deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, pois qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas.

Dilthey⁹, um historiador, foi um dos primeiros a fazer esse tipo de indagação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais. Esse historiador argumentava que tais fenômenos são muito complexos e dinâmicos, razão que tornava quase impossível o estabelecimento de leis gerais como nas ciências exatas.

De forma que para Dilthey, o interesse ao se estudar história deve ser o de buscar o entendimento de um fato particular e não sua explicação causal, assim como o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para sua compreensão.

Para Dilthey, então, a investigação dos problemas sociais deve-se utilizar como abordagem metodológica a hermenêutica, cuja preocupação é levar em conta

cada mensagem do texto em questão, assim como suas inter-relações. Em outras palavras, ele está em busca, de forma científica, do espírito presente nos problemas sociais.

Weber, assim como Dilthey, destacou a importância da compreensão, a partir de um certo contexto, como sendo o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física. Segundo Weber, o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações.

De forma que as questões sociais tratadas por meio de projetos de pesquisa devem ser abordadas de forma central, a partir da natureza do conhecimento, dos critérios para avaliação do trabalho científico, critérios para seleção e apresentação de dados qualitativos, métodos e procedimentos de análise de dados, etc.

A partir desses pressupostos, deu-se a formação de uma corrente idealista-subjetivista, que valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Com bases nesses princípios, configurou-se a nova abordagem de pesquisa, que passou a ser chamada de "naturalística" ou "qualitativa". Tal abordagem recebeu esse nome pois que não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental, mas estuda o fenômeno em seu acontecer natural.

Assim como se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração para estudá-las isoladamente), defende uma visão holística dos fenômenos ao considerar todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. De forma que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, cuja compreensão abrange uma série de matizes.

A fenomenologia, por sua vez, considera os aspectos subjetivos do comportamento humano, e orienta o pesquisador para que penetre no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em suas vidas diárias. De forma que o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são o foco de atenção na fenomenologia, ou seja, o sentido dado a essas experiências é que constitui a realidade, e que, portanto, é socialmente construída.

Indo além, mas muito próximo dessa linha de pensamento, o interacionismo simbólico (Herbert Blumer), sendo George Mead um dos precursores dessa linha de pensamento, pressupõe que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas sim na medida que o indivíduo interage com o outro. Nesse contexto, entende-se que é por meio das interações sociais entre o indivíduo e o seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, assim como pode se dar a construção da sua visão da realidade. Nesse sentido, o que constitui o objeto de investigação do interacionismo simbólico é justamente essa visão.

Outro ponto importante nessa abordagem é a concepção do self. O self é a visão de si mesmo que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. Nesse sentido, é uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. Ou seja, aquilo que cada um percebe de si mesmo, em parte é função de como os outros o percebem.

Uma outra corrente da sociologia, a etnometodologia, também influenciou a abordagem qualitativa de pesquisa, pois focaliza o campo de investigação. A etnometodologia estuda como os indivíduos compreendem e então estruturam o seu dia-a-dia. Ou seja, procura descobrir os métodos que as pessoas usam cotidianamente para entender e construir a realidade que as cercam. De forma que seus principais focos de interesse são os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais.

Na antropologia, similarmente ao interacionismo simbólico, desenvolveu-se a etnografia, (pode-se dizer que é uma tentativa de descrever a cultura), cuja principal preocupação é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados, de tal forma que se alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente pelas ações. Segundo Spradley(1979), em toda a sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e também para dar sentido ao mundo em que vivem.

Já em seu tempo, Dilthey procurava compreender o espírito do mundo. Muita coisa mudou, desde então. Inclusive a noção de materialidade – tempo e espaço. No mundo atual, impérios são construídos virtualmente. Decisões são tomadas em uma nova ambiência. O ambiente virtual, de uma certa forma, reduziu custos, potencializando novos recursos. O que resultou em uma nova ecologia cognitiva, cuja incorporação e inserção se faz através dessa realidade híbrida, virtual.

Nesse contexto, a metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa da pesquisa, cujo arcabouço teórico apresenta-se perpassado nas linhas acima. O universo selecionado para a pesquisa desse Trabalho de Conclusão de Curso são os funcionários da agência Unicamp, do Banco do Brasil, assim como a educação continuada oferecida e organizada pelo BB. Essa opção deu-se pelos seguintes fatores:

- ser o ambiente de trabalho da pesquisadora;
- ser uma empresa do setor financeiro;
- possuir uma tradição de aliança com o governo brasileiro, inclusive por manter parcerias com projetos sociais;
- possuir uma estrutura de educação à distância com mais de 40 anos, sendo que em julho de 2002 lançou sua Universidade Corporativa.

Nesse sentido, visando o levantamento dos dados, elaborou-se um questionário cujas respostas pudessem revelar aspectos tais, como por exemplo, o entendimento próprio da realidade pelos indivíduos e para com a sociedade, seu entendimento conceitual, o sentido que atribuem aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em suas vidas diárias, ou seja, a interpretação que dão aos fatos a partir da mediação com o outro, assim como a visão de si, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras, e os significados.

Todavia, a apresentação do projeto se deu, necessariamente, de forma individual, pois houve a percepção de uma certa resistência. Por um lado, sabe-se que (assim como todo funcionário que é pago para exercer uma função) os colegas têm seu tempo limitado e dirigido para as funções bancárias, não dispendo de tempo livre para participarem de uma entrevista coletiva – lugar de debate possível acerca das questões levantadas por essa pesquisa, inclusive para possíveis propostas.

Dessa forma restringida, mas visando uma pesquisa de caráter qualitativo, optou-se levantar os dados a partir de um questionário cujo escopo seriam dois – um deles seria levar esse funcionalismo a refletir sobre suas práticas profissionais e a respectiva atualização desenvolvida e ofertada pela empresa, e o segundo seria levá-los a refletirem sobre a qualidade das informações solicitadas e sua relação entre os objetivos empresariais e a realidade social, ou seja, mais a fundo tenta-se investigar como é que esses cidadãos brasileiros vêem a relação entre o sistema financeiro e suas vidas cotidianas, pois de certa forma detém um poder, que, minimamente, é o poder de controlar informações financeiras de uma comunidade.

Aos funcionários foi-lhes apresentado, portanto, um questionário cujo contexto tem relação direta entre a vida cotidiana e portanto suas relações, e os conhecimentos exigidos pelo sistema financeiro e sua atualização via educação continuada e à distância – ainda que no dia-a-dia a transmissão dos conhecimentos aconteça “forçosamente” via metodologia FAZAP¹⁰.

Como se sabe, os serviços bancários são vendidos suportados por um sistema on-line, ou seja, num tempo em que se vive uma revolução tecnológica em que os meios eletrônicos disponíveis levam o consumidor a acreditar que podem se tornar, com toda a segurança, basicamente os únicos meios para o manejo das necessidades bancárias, estimulando e legitimando portanto, essa tendência, essa cultura. Em contraponto, há toda uma discussão sobre a proximidade e qualidade no relacionamento entre investidor/ consumidor e funcionários, assim como a relação entre o BB e projetos sociais que encontram nessa mídia seu próprio “canal” de divulgação.

De sorte que, uma vez construído tal universo – composto por funcionários comissionados e por escriturários, questionário e contexto, procurou-se analisar as respostas (inclusive o comprometimento com a veracidade das informações solicitadas).

Fato é que até antes do primeiro semestre do ano de 2002 a educação continuada nessa corporação só se dava por meio de apostilas/ livretos e fitas de vídeo-cassete assim como através de cursos regulares efetuados geralmente em outra cidade, razão que demandava tempo e presença física do funcionário. Tal

¹⁰ Metodologia FAZAP – Fazendo e Aprendendo. é a forma como é abordado o processo de conhecimento das práticas bancárias.

esquema educativo apresentava uma relação custo-benefício desfavorável ao Banco, por ser de alto-custo. Significava, inclusive, que a funcionária ou funcionário teria de se ausentar tanto do trabalho quanto do convívio com seus familiares, assim como interromper qualquer outra atividade regular já assumida, pois os cursos eram ofertados a partir de uma agenda de curto prazo. No entanto, essa metodologia contribuía para a imersão em um contexto de caráter escolar, pois formavam-se classes, turmas e seus respectivos instrutores, ou seja, um contexto que era-lhes familiar.

Dessa forma, a análise dos dados obtidos deu-se em função de categorias que pudessem qualificar a relação entre a retenção dos conhecimentos e a transformação das práticas cotidianas, assim como das atividades rotineiras que forjam as condutas desses atores sociais

3. Instrumentos tecnológicos

O Homem é um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Tal interação faz com que construa estruturas mentais, criando, inclusive, maneiras diferentes de fazê-las funcionar. Nesse sentido, a interação organismo-meio acontece através de dois processos simultâneos, a saber, a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida.

À educação corporativa interessa que o trabalhador se oriente e reproduza os valores, a linguagem, os costumes, os padrões culturais e sociais de sua categoria e empresa. Nesse contexto, o sistema auto-instrucional obtido por meio da educação on-line possibilita uma adaptação rápida, uma vez que por meio do exercitamento repetitivo podem ser re-criados hábitos, mantendo os padrões culturais e sociais que interessam a esta empresa bancária.

Como resultado dessa educação que visa não somente a atualização profissional, mas que em seu bojo carrega a possibilidade desse profissional, ao atualizar-se, ficar confortavelmente ao lado das novas gerações no sentido da atualização profissional, uma outra questão seria: é possível encontrar resistências

por parte do trabalhador, que " se vê cansado " para tantas novidades, criações, inovações e descobertas?

Para atualizar-se, o trabalhador deve dedicar horas de seu período destinado ao descanso para os estudos, ou mesmo imprimir uma maior velocidade em sua rotina de trabalho para "sobrar um tanto de tempo" que lhe permita fazer o curso durante o expediente. De que forma, então, ele dá uma solução para tal necessidade, supondo que essa funcionária/ funcionário em início de carreira (e portanto, tendo um salário reduzido) por exemplo seja uma mãe ou pai de família, com filhos pequenos que exigem uma atenção redobrada, além de ter que desempenhar as tarefas domésticas? Ou ainda um universitário com seus afazeres acadêmicos, ou mesmo um funcionário que não ascendeu e portanto se dedica a fazer alguns "bicos" para "encorpar" o orçamento, ou qualquer outra situação.

Muitas são as perguntas. Pensando nisso e no contexto da educação continuada pesquisado, foi elaborado um questionário denominado Anexo I para o levantamento dos dados que pudessem permitir saber de que forma esse funcionalismo avalia tanto o sistema de disseminação de informação na empresa, quanto a necessidade da atualização profissional, assim como fazer uma prospecção acerca da percepção que têm sobre a organização e esta em relação à sociedade. Os instrumentos e tecnologias usados na pesquisa são os seguintes:

- Computador;
- Impressora;
- Fotocopiadora;
- Questionário em folha de papel;
- Papel;
- Lápis;
- Borracha;
- Caneta;
- Internet;
- Intranet e seus conteúdos;
- Re – memorização.

Como já foi dito, a distribuição do questionário se deu dentro do horário bancário. Embora o questionário – instrumento que procura tratar as questões ora subjetivamente, ora objetivamente, idealmente devesse ser distribuído entre um número maior de funcionários, por exemplo, em momento de confraternização na Associação Atlética Banco do Brasil para ex-colegas da pesquisadora, assim como para aqueles que se interessassem em participar da pesquisa, com o intuito de formar um universo mais amplo, isso não foi possível devido à urgência do tempo e a baixa velocidade em que acontecem aquelas confraternizações.

4. Contextualização

Atualmente, na área cognitiva, técnicas e modelos computacionais estão sendo empregados para investigar como o conhecimento é produzido e representado pela mente. No campo da Inteligência Artificial os computadores simulam os processos intelectuais, organizam, hierarquizam as informações criando, assim, novos conhecimentos. A informática e as telecomunicações vêm transformando o mundo humano, possibilitando novas formas de pensar, trabalhar, viver e conviver no mundo atual, razão que tende a modificar significativamente as instituições escolares, assim como organizações empresariais, por exemplo.

Conectados por computadores, correios eletrônicos, telefones celulares, mensagens via fax, Internet, Intranet, wap-wireless, as pessoas comunicam-se umas com as outras independentemente dos locais onde se encontram, de forma que as redes de computadores, as máquinas de fax, os satélites interligando pessoas, empresas, países, centros decisórios por todo o mundo constituem uma teia mundial que dá suporte ao desenvolvimento capitalista contemporâneo e à sociedade que lhe corresponde.

Os avanços das tecnologias da informação estão, de certa forma, incorporando cada vez mais a escrita, a leitura, a linguagem, a audição e a visão, e com isso transformando as capacidades de criação, de imaginação e de aprendizagem. Já é possível a realização de vídeo-conferências, situação que permite a participação de algumas pessoas não importando a localização

geográfica – somente os equipamentos necessários. É possível perceber que de algum modo as atividades cognitivas estão sendo modificadas, pois o homem, à medida que interage com o “novo campo visual” possibilitado pela tela do computador, sente-se inserido em um novo tipo de ambiente, um ambiente que pode ser rico de estímulos, de história, de informações, de trocas, de feed-backs. Nesse sentido, pode-se considerar que está havendo uma redistribuição do saber, que até há pouco tempo localizava-se em espaços restritos e, portanto, elitizados.

De uma certa forma, tais espaços continuam sendo quase que de acesso individual, pois este novo tipo de ambiente caracterizado pela virtualidade só pode ser acessado por meio de aparelhos e sistemas de alto valor monetário. Por outro lado, esta virtualidade aproxima as distâncias antes geográficas de uma tal forma que tornou-se possível como que acessar o universo a partir de um PC conectado à Internet.

Se retrocedermos no tempo, lembraremos de alguns autores de ficção científica criadores de histórias que para a época eram inacreditáveis para a maioria da população. No entanto, embora consideradas impossíveis em suas épocas, mostravam a tecnologia como uma ferramenta poderosa, onde o virtual seria o sonho de uma nova realidade, pois o conceito de ser virtual está ligado justamente à qualidade intrínseca do vir-a-ser da sua existência. Tudo que é realidade atualmente ou que o foi algum dia, existiu em algum lugar como força potencial a se realizar. Nesse sentido, vivemos neste início do século XXI imersos em um movimento em que a realidade a que estamos acostumados está migrando, está sendo “carregada” em um novo sistema, o sistema virtual. De forma que, se antes pensávamos no “vir a ser” da realidade virtual, já agora vivemos esta virtualidade.

Percebe-se então que não somente os sistemas das organizações estão mudando como também o homem, o trabalhador. Tais transformações estão ocorrendo de acordo com as formas de pensar e de interagir propostas pelas novas tecnologias.

Torna-se fácil, então, perceber que está havendo uma nova gestão social do conhecimento a partir do desenvolvimento da informática, das novas técnicas na produção do conhecimento e do processamento dessas informações. Percebe-se, inclusive, que mudanças nos sistemas de produção de informações e de

conhecimentos implicam diretamente em mudanças em certas operações e em determinados negócios.

Nesse contexto, tal conhecimento vem acelerando as coisas, transformando a economia, dando-lhe a possibilidade de operar instantaneamente, razão que possibilita à economia operar em tempo real. E que, a partir daí, está-se gerando um novo quadro organizacional caracterizado pela urgência de uma administração flexível, que dê conta das mudanças rápidas que estão sendo demandadas por uma economia que traz consigo muita mobilidade, em um contexto técnico-científico que tem permitido inovar processos, produtos, métodos e procedimentos.

A Nova Economia, num certo sentido, vem acompanhada por uma orientação holística, cujo modelo proposto é aquele em que as empresas demonstrem amplo interesse pelo bem estar de seus subordinados, assim como em relação ao Meio-Ambiente, de forma a modelar as relações formais entre as pessoas visando criar uma atmosfera de certa forma igualitária, harmônica, ou seja, provocando aquela sinergia necessária para que um grupo, uma equipe, use desta sinergia como forma de potencializar a produção, agregando por isto mesmo valor ao seus produtos e clientes.

Para Elton Mayo, um dos precursores da Escola de Relações Humanas da ciência administrativa cuja teoria foi sistematizada em 1932, dentro das empresas é encontrada uma certa resistência, pois no seio da organização já existe uma certa cultura, uma "cultura escondida".

Por exemplo, as relações humanas na empresa se sobrepõem à dos esquemas formais. Ele afirma que por detrás desses esquemas "pulula" o mundo das pequenas e grandes insatisfações dos trabalhadores, crescem tensões e conflitos, desenvolvem-se hierarquias naturais, solidariedades paralelas e ocultas que revelam a grande diferença entre as realidades profundas das relações humanas no seio das organizações (a parte submersa do iceberg organizacional) e as realidades administrativas (a ponta mínima visível do mesmo iceberg).

A Escola de Relações Humanas disseminou a idéia de que houve o esmagamento do homem pela civilização industrializada pois, de uma certa forma, houve a desintegração dos grupos primários (família, grupos informais, religião) como conseqüência da industrialização, de tal forma que o progresso industrial gerou desgaste do sentimento espontâneo de cooperação.

Para Elton Mayo, cuja teoria se contrapõe a de Frederic Taylor, a pessoa humana é motivada pela necessidade do "estar junto", de "ser reconhecida" (homem social). A fábrica passa a ser, então, o novo lar dos indivíduos, uma vez que o trabalho é uma atividade grupal, cujo nível de produção é mais influenciado pelas normas do grupo do que pelos incentivos materiais e de produção. Para ele, o operário não reage como indivíduo isolado, mas como membro de um grupo social, sendo que somente a tecnologia pode romper estes laços. Por sua vez, cabe à Administração formar uma elite de Administradores capaz de uma determinada compreensão e comunicação entre as partes.

Atualmente, uma organização é avaliada por uma certa competência essencial – que é a de agregar valor ao seu cliente através da produção, inclusive de marketing. Uma produção que se materializa justamente pela ideologia que é intrínseca a uma determinada divulgação, assim como pela manipulação da imaginação do universo dos consumidores.

Considerando ainda que a sociedade capitalista é também a sociedade da informação, isto é, uma sociedade que, de forma auto-poietica, usa da informação – transparente – para se nutrir e reproduzir, não resta dúvida de que se torna necessário capacitar aqueles trabalhadores para que mantenham o sistema produtivo da organização conforme seu planejamento.

Por outro lado, a Universidade Corporativa do BB faz referência aos tópicos editados pela Unesco, a saber, que a importância está em focalizar o processo de aprendizagem, mais do que a instrução e a transmissão de conteúdos, ou seja, é mais relevante o como você sabe do que o que e o quanto você sabe. Aprender é saber realizar. Para a Universidade Corporativa do BB, portanto, conhecer é compreender as relações, é atribuir significado às coisas, levando em conta não apenas o atual e o explícito, mas também o passado, o possível e o implícito.

Pergunta-se, então: como se deve capacitar profissionais da ativa, portadores de um certo conhecimento, e que constituem a organização em si por que são partes imprescindíveis do processo, de modo a levá-los a re-verem seu "fazer", o seu trabalho, a partir de uma óptica "refrescada", "revigorada", atualizada, para que produzam definitivamente com mais qualidades, ou seja, de vida, nas relações sociais, em relação aos produtos, aos processos, à organização, ao meio-ambiente? Ou seja, de acordo com as últimas tendências administrativas? Por outro

lado, se considerarmos os profissionais recém-formados, veremos que são uma mão-de-obra qualificada e atualizada.

Para uma certa parcela da população, já é possível a leitura de notícias, informações, textos, e até de livros raros que pode ser realizada na tela do computador, lugar que agrega e contém símbolos, conceitos, textos, ícones. É possível, inclusive, ao usuário ouvir instruções que orientam os passos que devem ser executados durante a interação. Dessa forma, tal tecnologia inclui aquela parte da população que traz consigo algum tipo de deficiência física.

No entanto, mesmo que se possua grande habilidade no uso do mouse e do teclado, as informações que o computador nos apresenta requerem reflexão antes do próximo comando, "sob pena de se perder nessas vias virtuais". De uma certa forma, as informações são polissêmicas, razão que leva o internauta a se enganar, muitas vezes, quando procura estabelecer relações entre os links. Nesse sentido, as convenções pertinentes devem ser aprendidas cedo ou tarde. Por isso nações colocaram em seus "Livros Verdes" que uma das formas de exercer os direitos sociais e políticos é sendo um "cidadão digital". Ou seja, é um projeto que visa, de uma certa forma, a efetivação da cidadania em uma nova ambiência social.

Para uma parte da população, o computador é "uma porta para o mundo", porém as informações que permitem a construção de determinados conhecimentos não estão organizadas, ou seja, não estão diretamente acessíveis. Esta é uma das razões porque os projetistas de software se preocupam, em primeiro lugar, com o modelo mental humano, isto é, o modo como será utilizado através da interface o sistema projetado, para, a partir daí se preocuparem com o software em si. A interface é a fronteira entre o computador e a informação e estabelece uma distinção entre "nós" (sujeito) e "ele" (objeto). Sendo "amigável", é necessário, porém, que a conheçamos bem.

Dessa forma, considerando a teia mundial possibilitada pela Internet, assim como pela Intranet nas organizações, de um ser humano penta-sensorial evoluímos para um ser humano multi-dimensional, não mais limitado pela percepção dos cinco sentidos, pois a intuição, as emoções e os sentimentos passaram também a integrar o processo de construção do conhecimento através das pesquisas virtuais, permitindo uma compreensão mais clara da própria natureza humana em tempo real, por exemplo, no próprio ambiente de trabalho, entre outros. Desse modo, de

uma visão de mundo fragmentada - uma coleção de coisas separadas, o mundo passou a ser compreendido - por uma parte da sociedade - como uma rede de relações, um universo relacional, em constante transformação. De um conhecimento visto sob uma perspectiva estática, ou seja, de um conhecimento-estado, passamos para a compreensão do conhecimento - processo, o que revolucionou a nossa compreensão a respeito do que significa desenvolvimento individual.

Evidencia-se aqui a importância da utilização de toda a potencialidade das novas tecnologias para a construção de uma nova ética voltada para o desenvolvimento sustentável, o que, de certa forma, está implícito na questão do desenvolvimento humano. As possibilidades do desenvolvimento sustentável dependem do grau de evolução do ser humano, do nível educacional da população, das expressões culturais, da maior ou menor capacidade de acessar informações e de produzir conhecimentos relevantes. Isso pressupõe a capacidade de saber utilizar os recursos físicos e naturais por parte de cada indivíduo. Pressupõe-se, outrossim, uma determinada educação, inter-relações, e mais, de uma certa prática social.

Quanto maior a capacidade de reflexão individual, maior será a capacidade de resolução de problemas, de conflitos, razão que permitirá uma melhor compreensão da evolução do pensamento, da inteligência e da consciência. A consciência coletiva de um povo se expressa através de valores e de padrões de comportamentos compartilhados. Quanto maior a compreensão das relações de interdependência existentes entre o indivíduo e o seu meio-ambiente, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento sustentável, traduzido pelas ações concretas em benefício do ambiente e da melhoria da qualidade de vida individual e coletiva. Cabe aqui considerar as organizações, uma vez que vêm sendo amplamente automatizadas, globalizadas, impedindo, de uma forma mais ampla, as trocas econômicas em pequenas comunidades, bloqueando, portanto, um desenvolvimento harmônico.

5. O Banco do Brasil contando sua história

*Reza a lenda que...*¹¹

Em quase dois séculos de existência – 195 anos, o Banco do Brasil participou da história e da cultura brasileira.

O Banco do Brasil, em 11 de dezembro de 1809, iniciou suas atividades. Quarto emissor em todo o mundo - até então apenas a Suécia, a Inglaterra e a França dispunham de bancos emissores, sendo instalado em prédio da antiga Rua Direita, esquina da Rua de São Pedro.

Em 1829 foi promulgada Lei extinguindo o Banco do Brasil, acusado de que suas emissões concorriam para desvalorização do meio circulante, êxodo dos metais preciosos e elevação geral dos preços.

Em 8 de outubro de 1833 foi promulgada, pela Assembléia e sancionada pela Regência, lei que visava coibir definitivamente a desordem financeira que então se instaurara, fixando novo padrão monetário, gerando novas fontes de renda e restabelecendo o Banco do Brasil. No entanto, ocorre a falta de concorrência à subscrição pública de parte do capital estipulado para o novo estabelecimento emissor.

O verdadeiro segundo Banco do Brasil - ao qual se fundiram o BB de 1851 e mais o Banco Comercial do Rio de Janeiro - foi criado em 1853, por iniciativa do então ministro da Fazenda, José Joaquim Rodrigues Torres, o Visconde de Itaboraí. Esse novo Banco do Brasil começou a funcionar em 1854, sem a interveniência do Governo na condução das operações comerciais.

Em 19 de abril de 1854 a Diretoria do Banco resolveu que, para nomeação de novos empregados, que (*ipsis litteris*) "se abrissem concursos para se escolherem os mais idôneos e preencherem-se assim as vagas dos lugares de escriturários".

Com a Reforma Bancária de 1857, bancos de emissão criados através de simples decretos executivos foram instalados em algumas províncias do Brasil - Rio Grande do Sul, Pernambuco e Maranhão, entre outras.

¹¹ Informação localizada no endereço www.bb.com.br/appbb/portal/bb/rc/HistoriaBB.jsp

Em 22 de agosto de 1860 foi promulgada a Lei nº 1.083, de Reforma Bancária, que restringia a circulação monetária mediante a emissão restrita dos bancos sobre a base de metais preciosos neles existentes. Tal lei representava uma cautelosa reação à proposta de pluralidade de fontes emissoras.

O Banco do Brasil transformou-se, em 1863, no único órgão emissor da capital do Império e das províncias centrais e do Sul, bem como em parte do resto do território nacional. O Banco, no entanto, nunca sanou o problema estrutural de insuficiência de fundo disponível para garantir o volume de emissão necessário aos financiamentos exigidos pelo desenvolvimento econômico. E foi em situação de depauperamento que se viu atingido pelo impacto devastador da crise de 1864.

Com o fechamento inesperado, em 10 de setembro de 1864, da Casa Souto, casa bancária em débito com o Banco em mais de 20 mil contos, espalhou-se o pânico em toda a cidade do Rio de Janeiro, provocando a corrida de credores e depositantes aos estabelecimentos bancários.

As principais conseqüências foram as falências e concordatas que ocorreram na praça do Rio de Janeiro, no total de 25, até o fim de março de 1865. Houve também queda do movimento comercial, baixa do câmbio e dos valores dos imóveis, decesso das cotações das ações de companhias, inclusive das ações do Banco do Brasil, elevação do preço da moeda de ouro e aumento extraordinário da circulação fiduciária.

Com a Lei nº 1.349, cessava a faculdade de emissão do Banco do Brasil, que se transformou num instituto de depósitos, descontos e de empréstimos sobre hipotecas. O mais poderoso determinante da Lei foi a requisição insaciável de recursos, em espécies metálicas, para custeio da Guerra do Paraguai, de que resultou a alienação do Estado, no mês subsequente, de toda a sua reserva metálica.

A partir do final dos anos 80, o BB passou a destacar-se como instituição de fomento econômico. Para a agricultura, destinou as primeiras linhas de crédito em 1888, utilizadas no recrutamento de imigrantes europeus para assentamento em lavouras de café, então sob o impacto da libertação da mão-de-obra escrava.

Com a proclamação da República, em 1889, foi chamado a cooperar na gestão financeira do novo regime político e se destacou como agente saneador das finanças, abaladas pela crise do fim da Monarquia.

Em 17 de dezembro de 1892, o Presidente da República baixou o decreto nº 1.167, em que autorizou a fusão do Banco do Brasil com o Banco da República dos Estados Unidos do Brasil, desde que decidissem, por maioria de votos, as respectivas assembléias de acionistas. A nova instituição, com faculdade emissora, foi denominada Banco da República do Brasil.

A terceira e atual fase jurídica do Banco, sob a denominação Banco do Brasil, tem origem com o decreto nº 1.455, de 30 de dezembro de 1905. O Banco da República do Brasil foi considerado liquidado e seus bens, direitos e ações incorporados e sub-rogados ao novo Banco, para integrar o capital inicial de 70.000 contos de réis.

Desde 1906, as ações ordinárias da Empresa têm sido transacionadas publicamente nas bolsas de valores: As preferenciais passaram a ser negociadas a partir de 1973. Sempre presente nos pregões, os papéis do Banco chegaram a destacar-se como blue chips no mercado acionário.

Em 1926, o Banco mudou sua sede para o prédio localizado na Rua Primeiro de Março, no Rio, onde hoje funciona o Centro Cultural Banco do Brasil.

Em 1937, com a criação da Carteira de Crédito Agrícola e Industrial - Creai, o Banco instituiu o crédito rural especializado e lançou as bases para o fomento da nascente atividade industrial brasileira.

Nos mais destacados momentos da evolução da agropecuária brasileira, o Banco deixou sua marca: culturas como a soja e o trigo, de fundamental importância para a economia nacional, foram introduzidas e desenvolvidas com sua decisiva participação. Em 10 de novembro de 1941, o BB inaugura, em Assunção, Paraguai, sua primeira agência no exterior.

Em 29 de dezembro de 1953, foi criada a Carteira de Comércio Exterior (Cacex), em substituição à antiga Carteira de Exportação e Importação do Banco do Brasil, instalada em 21 de maio de 1941.

No período pós-1945, o Banco atuou decisivamente também no desenvolvimento industrial, com destaque na implantação da Companhia Siderúrgica Nacional, um dos marcos mais significativos da industrialização brasileira.

A sede do BB foi transferida para Brasília no dia da inauguração da nova capital, 21 de abril de 1960.

Em 31 de dezembro de 1964, a Lei 4.595 (Lei da Reforma Bancária) criou o Banco Central e o Conselho Monetário Nacional. Ao Banco do Brasil coube continuar a exercer algumas funções de autoridade monetária, as quais só viria a deixar mais de duas décadas depois.

Até 1966 o Banco instalou poucas agências no exterior. A partir de 1967, passa a atuar com maior impulso no plano internacional. Agências e escritórios são abertos na América Latina. No mesmo ano, autorizou-se a abertura da filial de Nova Iorque, inaugurada em 1º de abril de 1969. Em 1971, o Banco somava 975 agências em território nacional e 14 no exterior.

O BB, em sua atuação como agente de transformação, passou a contar, a partir de 1985, com a Fundação Banco do Brasil. Sem fins lucrativos e patrocinada pelo Banco, que também lhe empresta suporte operacional, a FBB vem se consolidando como parceira nos campos educacional, cultural, social e filantrópico, recreativo e esportivo, e de assistência a comunidades urbano-rurais.

Uma das principais transformações na história recente do Banco deu-se em 1986, quando o Governo decidiu extinguir a Conta Movimento mantida pelo Banco Central, mecanismo que assegurava ao BB suprimento automático de recursos para as operações permitidas aos demais intermediários financeiros. Em contrapartida, o Banco foi autorizado a atuar em todos os segmentos de mercado franqueados às demais instituições financeiras. Em 15 de maio de 1986, o Banco constitui a BB Distribuidora de Títulos e Valores Mobiliários S.A. Inicia-se, assim, a transformação do Banco em conglomerado financeiro.

O período compreendido a partir de 1988 caracterizou-se por intensa atividade política, que culminou com a promulgação da oitava Constituição brasileira. No campo econômico, houve acentuadas dificuldades, entre as quais o agravamento da inflação, que alcançou a indesejável marca de 933%.

O processo de investigação, julgamento e impedimento do Presidente da República do Brasil, e os movimentos mundiais de ajustes alteraram o cenário em que se move o Banco do Brasil, em suas atividades no País e em suas operações internacionais. A partir do último trimestre de 1992, o BB voltou a atuar com desembaraço em sua posição histórica de principal agente do desenvolvimento econômico nacional.

Para a implantação do Plano Real, em 1994 - plano de estabilização econômica, o BB, mais uma vez, assumiu papel estratégico. Foi o responsável pela substituição da antiga moeda pela nova, em curto espaço de tempo, em todo o Brasil. A operação foi considerada a maior do gênero já realizada no mundo. Quando o Real entrou em vigor, em primeiro de julho, o BB havia distribuído R\$ 3,8 bilhões às 31 mil agências bancárias existentes no País.

Em 1995, a Empresa é reestruturada para se adaptar à nova conjuntura advinda do Plano Real e a conseqüente queda da inflação que afetou todo o sistema bancário.

Para adequar o quadro de pessoal, foi lançado o Programa de Desligamento Voluntário - PDV. Dentro do PDV, 13.388 funcionários foram desligados no ano.

No primeiro semestre de 1996, o Banco enfrentou o desafio de expor a todos a grave situação em que se encontrava. Com a adoção de medidas saneadoras e de regularização de antigas pendências de crédito, fechou 1996 com prejuízo de R\$ 7,6 bilhões, muito embora tenha apresentado lucro no segundo semestre de R\$ 254,9 milhões. O resultado de 1996 foi fortemente impactado pelas despesas com provisões para crédito de liquidação duvidosa. No mesmo ano, o Banco realizou chamada de capital no valor de R\$ 8 bilhões. Implementou, ainda, maciço programa de investimentos em tecnologia.

Em 1997 foram adotadas medidas rigorosas para conter despesas e ampliar receitas, e, uma vez ajustada a estrutura administrativa e operacional, o Banco voltou a apresentar lucro - R\$ 573,8 milhões. Demonstrou, em 1997, sua capacidade de se adaptar às exigências do mercado, oferecendo novas opções de crédito a grupos segmentados de clientes e produtos modelados de acordo com a nova realidade econômica. Lidera na área de mercado de capitais e conquista espaços cada vez maiores nas áreas de varejo e seguridade.

1998 - O Banco do Brasil é o primeiro a ganhar o certificado ISO 9002 em análise de crédito. O banco recebe o rating nacional máximo da Atlantic Rating, "AAA": classificado como instituição da melhor qualidade. O Banco inaugura o seu Centro Tecnológico, complexo entre os mais modernos e bem-equipados do mundo.

Em 1999, o Banco implementou ajustes organizacionais em sua estrutura para adequar-se às disposições da Resolução CMN 2.554 (sistema de controles

internos), criando a Diretoria de Controle, que coordena as Unidades de Função Contadoria, Controladoria e Controles Internos. Para atender ao Programa Brasil Empreendedor (apoio às pequenas e médias empresas), lançado em outubro pelo Governo Federal, o Banco do Brasil abriu 50 Salas do Empreendedor. Lançou em abril o BB Conta Única. Lançou o acesso ao BB Personal Banking por meio de computadores de mão, conhecidos como Palm-tops, sendo o primeiro banco no mundo a oferecer este tipo de serviço. O primeiro banco brasileiro a oferecer acesso gratuito limitado à Internet, sendo firmados convênios com 194 provedores em todo o território nacional para acesso à rede mundial. Foi conferido ao Banco, pela Bolsa de Valores do Rio de Janeiro, o Prêmio Mauá de melhor companhia aberta de 1998. Nesse mesmo ano, o Principal Financial Group passa a integrar como nova parceira na Brasilprev.

O ano de 2000 foi tempo de expansão do BB na Internet, com o lançamento do Portal Banco do Brasil, abrigando sites de investimentos, agronegócios, negócios internacionais, relações com investidores, notícias, cultura e esportes, com 2,6 milhões de correntistas habilitados a acessar os produtos e serviços oferecidos por intermédio do portal www.bb.com.br, consolidando-se como a instituição financeira brasileira com maior presença na rede mundial. O Banco registrou um Lucro Líquido de R\$ 974,2 milhões, que representou retorno sobre o Patrimônio Líquido de 12,2%. O desempenho foi marcado pela ênfase na expansão do negócios, controle de custos operacionais, busca da excelência na gestão de riscos e a melhoria da composição da carteira de crédito, confirmando, então, o compromisso do Banco do Brasil em criar maior valor para os acionistas.

Desde 30.04.2001 o Banco do Brasil vem adotando a configuração de Banco Múltiplo, passando, desse modo, a atuar como os demais Bancos Brasileiros. A medida traz vantagens como a redução de custos, racionalização de processos, otimização da gestão financeira e fisco-tributária. Em decorrência disso, foram ativadas as Carteiras Financeiras e Comercial.

Em 21.08.2001, o Banco, dando continuidade ao processo de modernização iniciado em 1995, aprovou a nova configuração do Conglomerado com o objetivo de tornar mais ágil o processo decisório, proporcionando maior autonomia e segurança às decisões dos executivos da empresa, e dando maior transparência ao sistema

de responsabilidades institucionais do Banco perante órgãos e instituições reguladoras e fiscalizadoras e o mercado.

Com as mudanças, a Diretoria Executiva configura-se em dois níveis, sendo: o Conselho Diretor –composto pelo Presidente e Vice-Presidentes – e demais Diretores. Para a nova configuração foram criados 7 cargos de Vice-Presidentes e acionados 16 cargos de Diretores, dos 22 previstos pelo novo Estatuto. O Conselho Diretor focará as questões estratégicas e o relacionamento institucional da organização, resguardadas as funções atribuídas ao Conselho de Administração.

Com o objetivo de dar maior agilidade e efetividade na implementação e execução das estratégias, os Diretores passarão a responder por funções diretivas na condução dos negócios e operações do Banco, descentralizadas do Conselho Diretor. Foi aprimorada a dinâmica de gestão, mediante a adoção de nova configuração de comitês, sub-comitês e comissões no nível do Conselho Diretor e de Diretores, permitindo a descentralização e agilização do processo decisório, mantendo-se as premissas de decisão colegiada, autonomia, e segurança nas decisões dos executivos da empresa.

O modelo organizacional implementado a partir de 1995 contemplava a estruturação do Banco em quatro entidades organizacionais, com papéis específicos, sendo: Diretoria, Unidades de Assessoramento, Unidades de Função e Unidades Estratégicas de Negócios.

Com a nova estrutura, o BB passa a se configurar em quatro pilares negociais - Atacado, Varejo, Governo e Recursos de Terceiros. Esta estrutura organizacional deriva do novo modelo comercial com a responsabilidade pela gestão sobre clientes, produtos e canais de negociação.

6. Educação Corporativa por ela mesma

A Educação Corporativa do Banco do Brasil conta sua própria história. Ela foi sistematizada a partir de determinados conceitos que fundamentam sua metodologia, a saber – FAZAP – Fazendo e Aprendendo.

FAZAP é uma estratégia de treinamento em serviço que faz a aproximação entre os funcionários que necessitam de maior conhecimento técnico para o desempenho de determinadas tarefas e os que, comissionados ou não, detêm habilidade e potencial para compartilhar o seu conhecimento.

O objetivo desta metodologia é a melhoria na qualidade dos serviços das dependências e a valorização do funcionário que possui conhecimento destacado de algum produto, serviço ou rotina de trabalho.

A FAZAP pode ser implementada por iniciativa de qualquer diretoria ou unidade gestora da Direção Geral, para atender necessidades corporativas de treinamento em serviço de qualquer unidade do Banco, para atender suas próprias necessidades de treinamento em serviço ou da Superintendência Estadual, para atender necessidades de um grupo de agências.

De forma que tal aplicabilidade se fundamenta considerando uma etapa precedente, quer seja, uma Avaliação de Necessidades de Treinamento – (ANT – FAZAP).

A avaliação de necessidades de treinamento – ANT – consiste no diagnóstico das carências de conhecimento sobre produtos, serviços ou rotinas de trabalho e antecede, portanto, a implementação da metodologia FAZAP de acordo com seus princípios.

Os eventos de FAZAP podem ser, inclusive, conduzidos por multiplicadores - funcionários que possuem nível de conhecimento intermediário no sistema TAO (Talentos e Oportunidades), nos produtos e serviços que serão objeto do treinamento.

Os multiplicadores do FAZAP são recrutados e selecionados pelas diretorias ou unidades gestoras da Direção Geral, superintendências estaduais ou pelas

agências envolvidas no treinamento, com apoio das GEPES (Unidades de Gestão de Pessoas) Regionais, mediante consulta ao TAO dos funcionários interessados.

Nesse contexto, num primeiro momento é feita uma avaliação dos resultados obtidos pelas unidades em questão, de forma a fazer um levantamento dos problemas. Uma vez detectados os problemas, em um momento seguinte é necessário identificar claramente se as soluções possíveis poderiam ser providas de treinamento, pois alguns desses problemas podem requerer, inclusive ou exclusivamente, soluções de caráter operacional ou gerencial.

Alguns desses problemas são, por exemplo:

- alterações no quadro (admissões de novos funcionários, reduções)
- erros na operacionalização de rotinas e serviços
- falhas na concepção ou na estratégia de colocação de produtos e serviços
- problemas de informação ou de interpretação
- erros de processamento
- mudanças em processos de trabalho
- surgimento de novos produtos e serviços ou alterações naqueles já existentes
- problemas no atendimento de clientes
- falta de conhecimento ou de habilidade para a realização dos serviços
- atitudes profissionais nos produtos e serviços
- problemas ligados aos processos interpessoais (clima, queixas sobre atendimento ao cliente, desinteresse, falta de cooperação, absenteísmo, baixa motivação para o desempenho, relações conflituosas, comunicação deficiente)

Dessa forma, a avaliação de necessidades pontuais visa projetar a expectativa da área demandante sobre os resultados do treinamento, de forma a possibilitar a crítica sobre sua viabilidade. Esses resultados podem ser expressos em objetivos e metas do Banco, da Unidade, das equipes de trabalho e dos funcionários. Um dos pontos fundamentais dessa avaliação se refere à importância da identificação dos principais desempenhos esperados do funcionário na situação de trabalho, pois servirá como pista para a identificação de conhecimentos,

habilidades, atitudes e competências a serem desenvolvidas a partir do treinamento.

A Educação Corporativa do Banco do Brasil propõem, a partir daquela avaliação, que sejam identificados os objetivos do treinamento, pois é possível fazer um determinado planejamento ao estabelecer abordagens pela ação de Educação Corporativa que trabalhem mais aspectos ou cognitivos, de habilidades ou de atitudes.

Então, uma das etapas principais é identificar o público-alvo e suas características, pois desta forma ao ser identificada a necessidade da adequação desse setor específico um certo mecanismo é acionado, quer seja, o da educação corporativa, que muito contribuirá para a decisão sobre a modalidade de treinamento e sobre a mídia a ser utilizada, bem como para avaliar o tempo necessário para a resolução do problema.

Algumas das características que podem ser pesquisadas são:

- quantidade de pessoas
- localização
- segmento e nível funcional
- cargo
- responsabilidade
- tempo de serviço
- perfil de capacidade existente

De forma que o planejamento da ação educacional deve levar em conta, fundamentalmente, o prazo ótimo para a implementação desta ação. Nesse sentido, a urgência exigida poderá determinar muitos dos aspectos técnicos do desenho instrucional. E certamente o prazo estará condicionado ao plano estratégico da área demandante, razão pela qual é necessário conhecê-lo bem.

Os programas de Educação Corporativa são elaborados com base na avaliação das necessidades de desenvolvimento de competências dos profissionais do Banco e podem ser corporativas ou locais.

As necessidades corporativas são aquelas originadas a partir das estratégias e dos planos de negócios do banco e são avaliadas pela DIPES Diretoria de

Gestão de Pessoas (Gerência de Relacionamento Interno e Gerência de Identificação de Talentos e Educação Corporativa), em parceria com áreas gestoras.

As necessidades locais são aquelas que se originam a partir do planejamento tático das Superintendências Estaduais, dos planos operacionais de agências e de órgãos regionais, ou de acordos de trabalho e são avaliadas pelas GEPES Regionais, em parceria com as unidades locais demandantes.

Dessa forma, a Universidade Corporativa Banco do Brasil propõe-se a desenvolver as quatro aprendizagens consideradas essenciais para os profissionais do século XXI segundo a UNESCO, a saber:

- aprender a conhecer,
- aprender a fazer,
- aprender a conviver,
- aprender a ser.

Para realizar as aprendizagens essenciais, o processo educacional na Universidade Corporativa Banco do Brasil é orientado pelos seguintes princípios metodológicos:

- cada funcionário é um participante, pois se torna sujeito da educação, assumindo o lugar de aprendiz, sendo reconhecido como agente da educação. É ressaltada a dimensão da cidadania, ou seja, a ação efetiva de cada indivíduo para interferir no destino da comunidade. As tendências pedagógicas que buscam formatar o educando como ente passivo, mero receptor de conteúdos são rejeitadas;

- a realidade é problematizada, sendo que os temas estudados referem-se a questões relevantes para os participantes e são apresentados de maneira não-dogmática. Nas ações educacionais internas, os problemas concretos do Banco são levantados e analisados pelos funcionários, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica, a partir de uma visão multilateral da realidade;

- a partir de um método socializador e dialógico, o trabalho educacional se dá de forma cooperativa, dirigido à elaboração conjunta de um saber que resulta da

síntese entre teoria e prática. Além das técnicas de ensino individuais, utilizam-se técnicas socializadoras, fundamentadas no diálogo e no trabalho em equipe;

- a democratização do saber se dá a partir da idéia de que a vida no trabalho e na sociedade é parte da produção coletiva do saber; assim, o conhecimento e a oportunidade de aprender são compartilhados em um espaço de igualdade;

- a aprendizagem é fundamentada na visão da educação contínua, isto é, como um processo permanente, assim como no propósito de auto-desenvolvimento, favorecendo a humanização dos homens e mulheres que participam da ação educativa. A educação no trabalho é dinâmica e contínua e leva em consideração a atividade (tarefa), as pessoas (profissionais) e o contexto (ambiente);

- buscando a visão global e integrada da dinâmica do Banco, as ações educacionais direcionadas aos funcionários consideram o Banco do Brasil em sua totalidade (unidades, funcionários, clientes, fornecedores e parceiros) e em suas relações com o país e o mundo. A interdisciplinaridade e a troca de experiências entre os funcionários concretizam a idéia da dependência entre as partes e o todo. O planejamento educacional procura adequar o processo de ensino-aprendizagem às características do Banco, inserido em um contexto social em permanente transformação.

De forma que o auto-desenvolvimento, a avaliação de aprendizagem, a avaliação de impacto do treinamento na organização, avaliação de impacto do treinamento no trabalho, avaliação de necessidades de Educação Corporativa, avaliação de reação, competência profissional, cursos – série de aulas – conferências ou palestras sobre um tema, conexos ou não, desempenho esperado no trabalho, desenvolvimento, encontros, enfoque estratégico de aprendizagem, enfoque fundamental de aprendizagem, excelência pessoal, excelência profissional, fórum, habilidades, jornada, necessidades corporativas, necessidades locais, objetivo de aprendizagem, oficina, papel ocupacional, planejamento instrucional, profissionalização, programa corporativo, programa de aperfeiçoamento, programa de atualização, programa de qualificação, programa local, seminário, tecnologia educacional colaborativa, tecnologia educacional distributiva, tecnologia educacional interativa, treinamento, treinamento contratado no mercado, treinamento interno, trilhas de desenvolvimento profissional são os eixos a partir

dos quais os conceitos que lhes cabem são abordados e que dão a diretriz para a educação corporativa do banco.

O objetivo dessa metodologia é a melhoria na qualidade dos serviços das filiais e a valorização do funcionário que possui conhecimento destacado de algum produto, serviço ou rotina de trabalho.

Nesse contexto, o conceito de auto-desenvolvimento refere-se às ações de iniciativa do próprio funcionário, no sentido de desenvolver suas potencialidades humanas e profissionais. Em teoria, o processo educativo, então, deveria sofrer variadas avaliações. A começar pela avaliação de aprendizagem, que consiste em verificar o nível que os participantes atingiram a partir dos objetivos propostos pelo curso. Existem duas formas de avaliar a aprendizagem: a avaliação objetiva e avaliação presumida. A primeira é realizada ao longo ou ao término do treinamento, em forma de exercícios ou testes. A segunda é uma auto-avaliação feita pelo participante sobre o seu nível de aprendizagem em relação aos objetivos do curso, no momento em que responde ao questionário de reações.

A avaliação de impacto do treinamento na organização visa identificar a contribuição do treinamento para a melhoria dos resultados organizacionais, em termos de clima, processos de trabalho, estrutura, resultados financeiros, etc.

A avaliação de impacto do treinamento no trabalho consiste em avaliar o nível em que o treinamento contribuiu para a melhoria do desempenho do funcionário treinado. Pressupõe a aplicação das aprendizagens do dia-a-dia de trabalho e uma contribuição positiva dessa aplicação para o seu desempenho.

A avaliação de necessidade de Educação Corporativa consiste na aferição das diferenças existentes entre os desempenhos profissionais esperados e os desempenhos reais. Inclui a definição das habilidades esperadas dos funcionários para o exercício do seu papel ocupacional e, em seguida, a mensuração dos níveis em que o profissional domina essas habilidades (ou quanto sua competência está em nível diferente do ideal desejado pelo Banco) e da importância de cada uma delas para o desempenho no cargo. A Avaliação de Necessidades de Educação Corporativa define o objeto da ação de desenvolvimento (qual competência a ser desenvolvida), sua função social (a quem ela serve) e sua inserção no Banco (por que se investe nela).

A avaliação de reação consiste em verificar as opiniões dos participantes, ao término do treinamento. São coletadas informações sobre as características dos treinandos, o desempenho do instrutor, o processo de aprendizagem, os recursos instrucionais, a expectativa de aplicação da aprendizagem e os resultados imediatos do treinamento (a aprendizagem dos conteúdos, auto-avaliação). A avaliação de reação é aplicada pelo instrutor e consolidada pelas GEPES Regionais, sendo que todos os treinamentos do Banco são avaliados nesse nível.

A competência profissional é entendida como a capacidade de integrar e mobilizar conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, interesses e experiências para produzir resultados valorizados pela organização.

A forma como se dá a efetivação dos treinamentos pode ser em formato de curso, ou seja, uma série de aulas, ou mesmo conferências, palestras sobre um tema ou vários temas, conexos ou não. E caracteriza-se por articular seqüencialmente um conjunto de objetivos de aprendizagem, de conteúdos programáticos e de técnicas didáticas.

O desempenho esperado no trabalho é aquele esperado tendo em vista o projeto de desempenho desenhado para uma determinada função, e passa pela descrição do desempenho que o profissional passou a apresentar na situação de trabalho, uma vez submetido ao processo de aprendizagem.

O desenvolvimento faz referência às ações organizacionais que estimulam o crescimento pessoal dos funcionários para além das estritas necessidades de melhoria do desempenho profissional.

Os encontros são reuniões organizadas com a finalidade de debater um tema ou problema determinado. Como regra geral, constitui atividade de trabalho, podendo, contudo, assumir caráter de treinamento e desenvolvimento quando incluir atividades educacionais que visem atualização ou aperfeiçoamento.

O enfoque estratégico de aprendizagem é caracterizado pelo desenvolvimento de visão e ação estratégicas da organização.

Já o enfoque fundamental de aprendizagem caracteriza-se pela aprendizagem de conceitos e fundamentos que possibilitam a inserção do funcionário no estudo das diversas áreas temáticas.

E o enfoque instrumental de aprendizagem é caracterizado pela aprendizagem de procedimentos, operações e comportamentos necessários à realização de atividades específicas.

Quanto à excelência profissional, espera-se que o funcionário tenha por meta apresentar o melhor desempenho possível diante das condições oferecidas, tendo em vista as necessidades presentes e futuras da empresa e os anseios por desenvolvimento profissional e sucesso na carreira.

O Fórum é constituído a partir de uma reunião organizada com a finalidade de debater temas ou problemas determinados, geralmente composta por um grupo representativo de profissionais envolvidos com as questões que estão aí colocadas.

As habilidades são entendidas como sendo aptidões necessárias para o exercício de papéis ocupacionais.

A jornada é um evento educacional que se caracteriza por ser um trabalho intensivo sobre determinado produto ou serviço, envolvendo o treinamento de grande número de funcionários em curto período de tempo (esquema de "varredura"), podendo contar com recursos auto-instrucionais ou multiplicadores.

As oficinas acontecem reunindo cerca de 12 pessoas com interesses ou problemas profissionais comuns, com o objetivo de melhorar sua habilidade ou eficiência, estudando juntas sob orientação de especialistas. Caracteriza-se pela natureza eminentemente prática ou aplicada (o nome remete a "lugar de trabalho", indicando que possui objetivos muito específicos e se definem em termos do que os participantes aprenderão a fazer melhor durante a reunião). Outras denominações para oficinas são Workshop ou Laboratório.

O papel ocupacional é entendido como sendo um conjunto de expectativas sócio-funcionais existentes na organização relacionadas com a atuação do profissional na produção ou distribuição de bens e serviços.

O planejamento instrucional é produto de uma elaboração organizada e sistematizada tendo em vista todas as etapas da ação educacional, as quais envolvem as atividades do educador e dos participantes (treinandos), de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem eficiente, eficaz e efetivo. Também é conhecido por "desenho instrucional".

A profissionalização é um processo de desenvolvimento permanente de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilita desempenho compatível com as exigências da atividade profissional.

O programa corporativo é aquele desenvolvido pela DIPES em parceria com a unidade gestora demandante a partir da avaliação de necessidades corporativas.

Foram criados quatro programas educacionais, a saber:

- de aperfeiçoamento, que volta-se para a melhoria de habilidades profissionais;

- de atualização, cujo foco é a atualização de repertórios técnicos ou gerenciais através de eventos tais como colóquios, debates, mesa-redonda, simpósios, conferências, congressos, convenções, encontros, fóruns, jornadas, painéis, palestras e seminários.

- de qualificação, visando o desenvolvimento das habilidades necessárias para o exercício de um cargo ou função.

- local, desenvolvido pela GEPES Regional, em parceria com a unidade local demandante (agência, superintendência ou órgão regional), a partir de avaliação de necessidades locais.

Os seminários, para a educação corporativa do Banco do Brasil, são definidos como evento educacional constituído por um grupo de pessoas que se reúnem com o propósito de estudar um tema, sob a direção de um professor ou autoridade na matéria. Sua finalidade é identificar problemas, examiná-los sob diversos aspectos, apresentar informações pertinentes, propor pesquisas necessárias visando a resolução de problemas, acompanhar o progresso das pesquisas, compartilhar resultados com os demais membros do grupo, receber comentários, críticas e sugestões dos colegas e do professor.

Os conceitos sobre tecnologias são definidos da seguinte forma:

- tecnologia educacional colaborativa que é aquela que, centrada na equipe, dá suporte ao processo de mudança de modelos mentais e valores;

- tecnologia educacional distributiva é aquela que dá suporte ao processo de transferência da informação;

- tecnologia educacional interativa é aquela que, centrada no indivíduo, dá suporte ao processo de aquisição de habilidades.

A educação corporativa compreende o treinamento como sendo um conjunto de ações sistematicamente planejadas visando:

- a superação de deficiências identificadas no desempenho profissional;
- a preparação de funcionários para o exercício de novos papéis e para a assimilação de novas tecnologias de trabalho.

Os treinamentos tanto podem ser contratados no mercado como de produção interna. Os primeiros são contratados junto a entidades parceiras externas e realizado em turmas abertas ou fechadas (In company). Já os de produção interna são desenvolvidos pela DIPES em conjunto com as áreas demandantes e outros intervenientes internos, com ou sem a parceria de entidades externas.

A educação corporativa, buscando auxiliar o planejamento feito pelo funcionário visando a ascensão de sua carreira, sistematizou caminhos alternativos e flexíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional. As Trilhas de Desenvolvimento Profissional incluem opções de aprendizagem diversificadas, que vão além dos cursos tradicionais. Constituem uma estratégia educativa para a realização da excelência humana e profissional das pessoas que constituem o Banco do Brasil.

Dessa forma, a Educação Corporativa, através de sua recém lançada Universidade Corporativa, busca disseminar o conhecimento gerado na empresa e contribuir para o desenvolvimento profissional das pessoas ao divulgar artigos produzidos por funcionários pós-graduados (mestrado, doutorado e especialização) publicados em revistas técnicas ou científicas, assim como práticas de sucesso de diversas dependências do Banco do Brasil através do Portal da Universidade Corporativa, pelo endereço [http:// uni.bb.com.br](http://uni.bb.com.br).

ANEXO I

Questionário para levantamento de dados sobre motivação, educação continuada e aproveitamento dos conhecimentos adquiridos com a educação corporativa do Banco do Brasil.

Este questionário é parte de um estudo sobre a gestão de conhecimentos em empresas e é composto por duas partes. A primeira demanda respostas dissertativas, exigindo portanto, sua redação. A segunda parte oferece escolhas, ora de caráter subjetivo, ora objetivo.

Responda ao questionário dissertativo nas folhas avulsas que o acompanham, não importando a ordem das respostas, somente identificando-as numericamente.

Quanto às questões de múltipla escolha, se quiser, responda na própria folha. Não é preciso haver a identificação do funcionário.

PARTE 1

- 1- Localize-se dentro da instituição para a qual trabalha. Desenhe simples e livremente você, seu lugar de trabalho, seus colegas, os produtos do trabalho de vocês.
- 2- Se teve alguma dificuldade em esboçar o desenho pedido acima, diga qual foi esta dificuldade.
- 3- Há tempo trabalha na empresa?
- 4- O que entende por ter competência?
- 5- Liste os passos que basicamente tornam o trabalho seu e de seus colegas concreto.
- 6- O que significa para você o produto de seu trabalho?
- 7- Consegue imaginar o que significa o trabalho para cada um de seus colegas?
- 8- Fazendo uso de qualquer forma de expressão, faça um desenho em que apareça o Brasil, o Banco do Brasil, a sociedade brasileira, as relações internacionais, e você.
- 9- Você acha que o seu ambiente de trabalho pode ser melhorado? Se confirmar, aponte algumas formas que considere essenciais, listando, então, os itens necessários que, a seu ver, viabilizam este novo ambiente; se negar, justifique.

- 10- O que você pensa sobre as diferenças pessoais expressas pelas atitudes, habilidades e competências, ou seja, pelas capacidades que as pessoas apresentam e que as diferenciam?
 - 11- O que é moral para você?
 - 12- E a ética, o que é?
 - 13- O que é informação para você?
 - 14- Você sempre teve micro-computador ou seu primeiro contacto aconteceu no trabalho?
 - 15- Trabalhar com o micro-computador no dia-a-dia resultou em alguma modificação na sua vida?
 - 16- O que você pensa sobre o mundo virtual, lugar onde é possível obter, entre outras coisas, muitas notícias.
 - 17- Quantos cursos auto-instrucionais você já teve oportunidade de realizar?
 - 18- Com que frequência você acessa a Internet? Se a resposta for positiva, diga por onde acessa: se da sua casa, da escola, outros lugares?
 - 19- Se houver, aponte diferenças e semelhanças entre os cursos particulares que você já fez e os cursos oferecidos pelo Banco do Brasil.
 - 20- Em relação aos cursos que já fez oferecidos pela empresa, você julga-se atualizado, capacitado para, se for o caso, participar de outros processos seletivos?
 - 21- Qual a relação que gostaria de apontar entre a empresa e o contexto sócio-econômico brasileiro?
 - 22- O que você tem a dizer sobre a qualidade das informações obtidas através dos cursos de que participou?
-

PARTE II

- 1- Entre todas as opções relacionadas abaixo, identifique uma que o motive a realizar seu trabalho de forma prazerosa:
 - a) ter afinidades com a função
 - b) saber que trabalha para o setor econômico de seu país
 - c) ser reconhecido dentro e fora da organização
 - d) ter perspectiva de ascensão profissional
 - e) ser premiado por apresentar maior produção
 - f) perceber um salário entre 2,5 salários – mínimo ou mais
 - g) trabalhar em uma organização-família
 - h) saber que seu salário inicial lhe garante seguramente o sustento básico

- i) escutar de seu superior, rotineiramente, que o próximo cargo será seu, mesmo sabendo que este superior a qualquer momento poderá ser rodiziado
- j) sua função apresenta, de uma certa forma, desafios à sua vida profissional
- k) obter permanente atualização de conhecimentos
- l) entender que tem uma função social

2- Quando um cliente demanda algum serviço que lhe é desconhecido, você:

- a) anota para posteriormente obter conhecimentos via LIC, assim como por meio dos colegas e, acompanhado do cliente, solicita imediata ajuda dos colegas mais antigos
- b) entende que há funcionários comissionados justamente para segurar estas "barras pesadas"
- c) por não sair de casa sem ler algum jornal, sempre que é necessário busca-o na bolsa para discutir com o cliente o assunto pertinente, quando é o caso
- d) diz que não sabe e re-passa tal solicitação, porque considera haver setores específicos que darão conta de uma solução adequada
- e) de antemão, procurando se precaver, vive estudando, pois espera nunca passar por uma situação destas
- f) procura esconder que não sabe, desviando o assunto, chamando a atenção do cliente para algum outro produto
- g) arranja diversas desculpas, afinal, um dia dominará todos os conhecimentos necessários
- h) nem dá bola para o que não sabe, pois as instruções são tão díspares, ou seja, nem tudo o que está escrito no LIC precisa ser feito daquela maneira
- i) pergunta a si mesmo por qual razão ainda trabalha resolvendo "o pepino" dos clientes
- j) a cada dia percebe a dimensão do seu trabalho, relacionando-o à sociedade e ao país
- k) percebe a necessidade da educação continuada
- l) o treinamento que lhe dão é excelente
- m) a cada dia faz mais sentido a forma como seu gerente lhe "pega no pé"

3- Como você avalia os conteúdos que compõem os módulos oferecidos pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil:

- a) apresentam muita qualidade gráfica e conceitual
- b) "chove no molhado" pois não estão diretamente relacionados aos procedimentos determinados para sua filial
- c) os cursos que faz acrescentam muito a sua formação, pois como cursou até o nível médio, muitos dos conteúdos apresentados são novidades para você
- d) "a teoria na prática é outra", pois no dia-a-dia e com o plano de metas proposto, não é tão fácil dar os devidos procedimentos com a rapidez que o sistema exige

- e) muitas das informações que obtém com os cursos auto-instrucionais complementam conhecimentos adquiridos em sua formação básica
- f) são conteúdos, em sua maioria, de ordem prática, direcionados para uma função específica
- g) contribuem para o seu amadurecimento enquanto cidadão brasileiro
- h) levam você a perceber que os conhecimentos financeiros do sistema bancário compõem as peças de um grande "quebra-cabeça histórico" a partir do qual muita coisa passa a fazer sentido
- i) as informações absorvidas lhe tocam profundamente, de tal modo que às vezes você se vê em conflito existencial

4- Quando uma idéia sua é aproveitada pela gerência, você:

- a) reivindica a autoria, deixando bem claro a todos que tal idéia partiu de você
- b) silenciosamente aprecia tal aproveitamento, esperando um dia ser reconhecido
- c) sente-se como que traído, mas cala-se, afinal, o bom relacionamento é uma das portas para a ascensão profissional
- d) percebe que está no caminho certo, e procura ficar sempre "de botuca" para prestar esses tipos de "auxílios" à gerência
- e) atribui o sucesso ao destino
- f) percebe que tem condições de, a qualquer momento, aceitar um outro tipo de oportunidade
- g) pensa que o sistema de ascensão profissional poderia ser mais objetivo se houvesse provas seletivas para tal fim

5- Ao contrário, quando seu superior ou colega tenta lhe jogar por cima um determinado erro, você:

- a) se surpreende, mas cala-se devido à tamanha infâmia
- b) re-memora a situação junto com o colega, esclarecendo-o sobre o lugar de onde partiu tal situação negativa
- c) "roda a baiana"
- d) consulta o LIC para averiguar se realmente houve falha
- e) cala-se, pois superior é superior e você é subordinado
- f) registra sua reclamação, pois os superiores também erram
- g) busca lembrar-se das informações contidas nos cursos que já fez sobre "gerenciando relacionamentos"

6- Pela manhã, ao acordar, pensa em sua empresa, em sua agência, e a primeira idéia que lhe vem à mente é:

- a) mais um dia de trabalho
- b) preciso responder àquela solicitação de fulano, muito embora ele possa obter a solução via Internet, uma vez que a empresa vive buscando inovações tecnológicas visando dar suporte ao cliente

- c) constantemente lhe vem à mente que sua empresa é uma gigante no mercado, e que portanto, a repercussão do seu trabalho gera uma parte da história do banco, da sociedade, do país
- d) considera que de uma forma ou de outra o "banco" resolverá eventuais "pepinos"
- e) não agüenta mais trabalhar nesse ritmo, pois seu salário não lhe permite se apresentar à altura do que lhe é cobrado
- f) ainda que perceba a dimensão de seu trabalho, considera que o banco não lhe retribui condignamente, razão que o leva a rejeitar oportunidades de desenvolvimento profissional tais como os cursos de aprimoramento que lhe obriga a se ausentar de casa, por puro desencantamento

7- Sua agência é toda formada por paredes de vidros, o que a torna transparente. Qual das alternativas abaixo expressa a imagem que você tem da sua agência:

- a) um aquário
- b) o baú da felicidade
- c) uma empresa
- d) falta de privacidade
- e) um claustro
- f) uma loja
- g) o grande pai do Brasil
- h) devassidão
- i) um show room
- j) um grande sala de espera
- k) uma prestadora de serviços
- l) meu ganha-pão
- m) um cubo de gelo
- n) um exagero de transparência
- o) um "ninho de mafagafos"

7- 8- Imagine o que os clientes de sua agência pensam sobre sua arquitetura, os funcionários, os serviços. Encontre nas alternativas acima uma que defina esta idéia.

8- 9- O índice de satisfação dos clientes anda baixo, impactando negativamente a avaliação da agência. Para você, esse resultado tem sua razão em:

- a) alta rotatividade de funcionários
- b) devido a necessária agitação dos funcionários, a agência passa a idéia de não estar muito bem organizada
- c) quebra da lógica devido a, por exemplo, duplo comando, adequações de última hora, etc
- d) funcionários em situação inadequada, desmotivados, pois seus salários não correspondem ao nível de responsabilidade que os trabalhos demandam
- e) ausência de conhecimentos e/ou pouco treino por parte dos funcionários, tanto os novos quanto daqueles desestimulados

992175

- f) carência de funcionários, micro-computadores e mesas para um atendimento com qualidade
- g) incessante disseminação de novas instruções
- h) imagem prejudicada quanto ao controle tecnológico devido a reincidentes fraudes
- i) forte controle social devido à influências econômicas
- j) falta de comunicação interna, pois na agência trabalha-se contra o tempo e as conversas demoradas muitas vezes não são muito bem vistas
- k) outros: _____

10- Se fosse você o gerente de sua agência, escolha tantas quantas forem as alterações que faria:

- a) permitiria que todos os funcionários fizessem cursos de seus interesses, pois ninguém melhor que a própria pessoa sabe o que não sabe
- b) ao contrário, se o funcionário despertasse interesse por determinada parte do processo, exploraria ao máximo o desejo dele, uma vez que é você quem decide o que cada funcionário deve fazer
- c) procuraria formar e alocar a mulher/o homem certo para o lugar certo
- d) implementaria uma segunda distribuição de prêmios mensal, independente de metas; afinal, sabe-se que funcionários trabalham mais quando reconhecidos em seus lugares e que a criatividade é uma característica humana
- e) controlaria a carreira de seus funcionários no sentido de fazê-los seus aliados para bem formar uma equipe
- f) lutaria pelo seus funcionários junto a alta gerência por uma remuneração mais justa
- g) cumprimentaria diariamente os funcionários individualmente como forma de reconhecimento e simpatia por eles
- h) exigiria respeito e obediência, afinal, amizade é amizade, negócios à parte
- i) procuraria demonstrar, por diversas maneiras, por exemplo, workshops, palestras proferidas por determinados profissionais, quem somos nós, profissionais e quais os lugares que ocupamos dentro da sociedade brasileira devido aos processos executados pela agência
- j) teria por meta pessoal conhecer a fundo alguns de seus funcionários
- k) coloque aqui uma sugestão sua: _____

7. Análise

O questionário abordou, de uma certa forma, a gestão do conhecimento bancário na agência. Como era aguardado, as respostas obtidas mostraram como é que cada um dos funcionários vê a mesma questão. Aos funcionários foi assegurada a discrição quanto a autoria das respostas redigidas.

Antes, porém, é interessante observar a articulação que Herbert Simon¹² faz com a psicologia social e a relação entre conhecimento e afetividade. Simon coloca que descobriu-se que as moedas parecem maiores para as crianças pobres do que para as ricas (Bruner e Postman); que as pressões de um grupo social podem convencer um indivíduo a ver manchas onde não existe nenhuma (Asch); que o processo de resolver problemas de um grupo envolve a acumulação e liberação de tensões (Bales); e etc. Para Simon, portanto, as pessoas não são tão racionais assim. No entanto, o comportamento humano nas organizações é, em boa parte, intencionalmente racional.

Passemos, então, para a análise das respostas. As primeira e segunda questões da Parte I pediam respostas dissertativas e visavam re-construir o ambiente de trabalho com o objetivo de avivar uma certa emotividade, um olhar crítico, do tipo daquele que temos quando estamos em situação de sobrecarga emocional. Essas duas questões se mostraram muito difíceis, sendo muito comentadas quando da entrega do questionário respondido. A primeira questão foi respondida por 50% dos participantes. A segunda questão foi respondida por apenas 25%.

Mas, o que é desenhar? Desenhar implica em expressar emoções. Desenhar-se dentro da instituição para a qual trabalha significa despertar uma certa afetividade tanto para consigo quanto para com o local e as relações. Alguns argumentaram que não se desenharam por considerarem uma atividade infantil. Outros por acharem extremamente difícil. De qualquer forma, desenhar-se é assumir relações e interações com pessoas, objetos e, portanto, com o contexto em que se vive.

¹² Pg. XXII, in Comportamento Administrativo.

Já a questão 03 induzia o funcionário a re-memorar o tempo, uma parte da história da sua vida - a profissional, ou seja, o cotidiano vivido e suas impressões mais marcantes. O intuito era mesmo levar o participante da pesquisa a re-construir o contexto abordado pelo questionário. Todos a responderam, localizando um tempo que vai de 08 meses a 20 anos. As respostas foram rápidas, sem nostalgia.

A questão 04 interrogava sobre o conceito competência, e foi respondida por 100% dos participantes. Houve uma certa identificação com o tema, pois todas as respostas apresentavam consistência. De um modo geral, afirmaram tratar-se da capacidade de executar o trabalho de forma rápida, com assertividade, com eficiência e conhecimento, na resolução dos problemas.

A questão 05 induzia-os, novamente, a pensarem sobre o passo a passo da função de cada um realizado no dia-a-dia. Tal qual as primeiras questões, houve muita reclamação por requerer uma resposta mais reflexiva, mais elaborada, ou seja, embora fosse de caráter objetivo exigia reflexão, sendo respondida por apenas 25% dos participantes, mas, ainda assim, de forma bem elaborada. No entanto, percebe-se que há um certo incômodo quando o assunto é re-memorar a lide diária.

As questões 06 e 07 foram respondidas por 100% dos participantes e, por exemplo, em relação à questão 06, a maioria vê o resultado do seu trabalho como um ganho para a empresa e solução para os clientes. Nessa questão houve consenso quanto à relação trabalho – empresa, pois apontaram que o produto de seus trabalhos é a rentabilidade para o empregador, solução dos problemas dos clientes, assim como realização profissional. Ou seja, o produto do trabalho é caracterizado como ganho, mas as etapas que o formam não recebem a mesma valoração, pois do contrário, teriam sido respondidas, no mínimo, com o mesmo empenho.

Na 07ª questão, no entanto, 50% responderam que achavam que os seus colegas viam o trabalho como o ganha-pão, não muito relacionado com afinidades, sendo que 25% tinha uma ligeira idéia (sem especificar qual seria) e para os outros 25% era uma forma de ascensão profissional com perspectiva de melhores salários. É possível perceber, portanto, que embora essa equipe conviva diariamente por 8 a 10 horas seguidas, falta-lhe intimidade.

Novamente, a questão 08 foi tida por "muito difícil", pois exigia muita reflexão e síntese, uma vez que pedia-se que, por meio de qualquer forma de expressão, fizessem um esboço em que deveriam aparecer o Brasil, o BB, a sociedade brasileira e as relações internacionais. É bom lembrar que a agência Unicamp, instalada dentro da universidade de mesmo nome, executa operações de câmbio e portanto a cotação do dólar é diária. Alguns acadêmicos que são clientes e que, portanto, freqüentam a agência hoje fazem parte da equipe do governo Lula. Em torno de 29% dos funcionários da agência são alunos da Unicamp. E, recentemente, a equipe teve por meta realizar dois cursos via WEB: um sobre lavagem de dinheiro e outro sobre cadastro, cursos estes que apresentavam um contexto, pode-se dizer, macroeconômico, em que foram apresentadas leis internacionais, categorias jurídicas, etc e tal.

Portanto, tinham alguns elementos para a discussão solicitada. No entanto, a questão obteve os mesmos 25%, sendo que a resposta deixou muito a desejar, levando a crer que o participante fazia uma "ligeira" confusão entre o BB e o estado brasileiro, pois por exemplo, foi dito que o BB pode mudar o futuro do país. Vale ressaltar que os cursos exigidos foram feitos com um tempo funcional altamente demandado, sendo que a configuração do curso permite pular etapas, conduzindo de forma mais rápida para a parte dos testes que fornecerão dados sobre o aproveitamento do curso, assim como a realização dessa meta pela agência.

As questões 09 a 18 foram 100% respondidas, embora umas mais consistentes que outras. A 9ª questão, por exemplo, respondida por 75% dos pesquisados, confirmou a necessidade de uma certa melhoria em relação à ambiência laboral, apontando para a necessidade de mais conhecimentos específicos, mais diálogo, mais conscientização (?) e gestão participativa. Ou seja, houve a sinalização da necessidade de maior integração entre todos. É bom lembrar que a agência está dividida administrativamente por equipes, e que concorrem entre si na busca da superação em relação às metas estabelecidas no acordo de trabalho, concorrência esta tida como estimulante e ao mesmo tempo estimulável através de "regalos" tipo queijo, jantar, doces, bombons, ou até de brindes mais sofisticados enviados pela Superintendência.

A questão 10 revelou que para 75% dos participantes as diferenças pessoais expressas pelas capacidades que as pessoas apresentam são positivas,

necessárias e complementadoras, inclusive como forma de obter e aprimorar conhecimentos. Já para 25%, as diferenças pessoais só são bem-vindas caso não exerçam ameaças as outras pessoas. No entanto, não foi dado exemplo para este argumento.

Quando indagados sobre moral, a questão 11 apontou que 75% dos participantes pensam que moral tem a ver com costumes legitimados por um grupo de indivíduos e 25% respondeu alguns aspectos da moralidade que são valorizados socialmente. A questão 12 indagava o significado do conceito ética, obtendo 100% das respostas relacionadas à clareza, transparência, honestidade, objetividade, com a preocupação de não ocasionar danos / lesão aos demais indivíduos. É importante chamar a atenção sobre a qualidade das respostas, pois, por exemplo, ainda que o funcionário estivesse cansado para “pensar” sobre a conceitualização do que é, uma busca em qualquer dicionário lhe daria subsídios para expor sua resposta de forma mais, digamos, bem embasada, pois essa é uma atitude que deve ser habitual para um sujeito escolarizado.

A questão 13, de tema mais cotidiano, indagava sobre informação. Para 75% dos participantes, a informação é uma forma de se obter conhecimento. Para 25% é um meio de comunicação direta. Considerado o tema apresentado aos participantes, não houve respostas que relacionassem informação ao contexto do trabalho de forma mais concreta, por exemplo, que a informação em uma agência bancária chega a ser, mesmo, uma mercadoria passível de negociação, uma forma eficiente de se obter ganhos de capital. Em um contexto social, a informação fornece esclarecimento sobre os limites de direitos.

A questão 14 mostra que 100% desses participantes já possuíam computador, não lhes sendo, portanto, novidade lidar no dia-a-dia profissional com tal tecnologia.

A questão 15 indagava sobre o uso do PC no dia-a-dia e tentou levantar respostas que sugerissem modificações em suas vidas, do tipo incrementação da organização pessoal, aperfeiçoamento da língua escrita, da leitura, agilidade mental, acesso a outras culturas e etc. Porém, as respostas se limitaram ao ambiente profissional, apontando ser um facilitador no trabalho, mas que de forma alguma substituiria o trabalho humano.

A questão 16, que indagava sobre o mundo virtual, afirmando, inclusive ser uma fonte de notícias, somente 25% dos participantes apontou que o mundo virtual

possibilitou o acesso à intelectualidade, tendo se tornado possível e fácil, embora restrito a um grupo limitado de pessoas. Os outros 50% declararam que atualmente é impossível viver sem o mundo virtual. Os últimos 25% pareceram não saber muito sobre o mundo virtual, pois a resposta expressada foi um Sim, simplesmente.

A questão 17 confirmou que cada funcionário teve acesso a vários cursos auto-instrucionais e que, portanto, o computador não se apresenta somente como um instrumento de trabalho. Ou seja, ele permite acessar, além de um sistema formado para o desenvolvimento do trabalho cuja plataforma – OS é parecida com o DOS, acessar também material organizado no Windows, de forma didática, com conteúdo que traz conhecimentos do sistema financeiro. No entanto, aparentemente, essa percepção não foi construída por eles, pois lhes foi difícil elaborar as respostas solicitadas pelas questões 05 e 08. Para alguns, inclusive, as questões 19 e 21.

A questão 18 tratava sobre a frequência no acesso a Internet. 75% responderam que acessam às vezes de suas casas, sendo que 25% acessa quase que diariamente da faculdade. Ou seja, compreende-se que para grande parte dos pesquisados, esses acessos tem uma natureza meio que limitada, se considerarmos tanto o fluxo intenso das informações veiculadas pela Internet quanto a natureza do trabalho desses profissionais.

A questão 19 pedia que apontassem diferenças e semelhanças entre os cursos oferecidos pela empresa e os de ordem particular já freqüentados. As respostas variaram. 25% respondeu ter feito cursos particulares que se caracterizam por apresentar mais profundidade, enquanto que os oferecidos pela empresa são superficiais. 25% não respondeu. Os outros 50% declararam não poder emitir um parecer sobre tais comparações.

A questão 20 buscava saber se a educação continuada proposta pela empresa supria as necessidades de conhecimento necessárias para superar um outro processo seletivo, se caso fosse necessário. 75% respondeu que não, que seria necessário obter mais conhecimentos, ainda que de forma particular. 25% respondeu que sim, mas que era preciso ainda buscar algumas outras informações complementadoras. De qualquer forma, participar de um processo seletivo inconscientemente é dominar um determinado conjunto de conhecimentos. Onde conclui-se que o conhecimento focalizado está relacionando às atividades

específicas, inclusive as exercidas atualmente, e não às leis universais, por exemplo.

A questão 21 indagava sobre a relação entre o BB e o contexto sócio-econômico brasileiro. Muitas idéias foram expressas através de olhares macro e também micro-econômico. Ou seja, desde o reconhecimento da participação ativa do BB na economia e sociedade brasileira até o bom atendimento para com as classes sociais tidas como desprivilegiadas, claro que respondidas de forma rápida, superficial.

A questão 22 explorava novamente a qualidade das informações veiculadas pelos cursos ofertados pela empresa. Para 50% dos participantes, as informações se apresentaram insatisfatórias, com uma abordagem superficial. Para os outros 50% são tidas como de boa qualidade.

A Parte II do questionário foi montada em forma de alternativas e em algumas proposições era possível assinalar mais de uma alternativa. Inclusive era possível acrescentar sugestões, apresentando-se como um exercício de assunção ao lugar com poder decisório.

A primeira proposição foi respondida de diversos lugares. Para uns a motivação para a realização do trabalho de forma prazerosa tem a ver com um certo desafio à vida profissional. Para outros tem a ver com a afinidade com a função. Para outros, ainda, tem a ver com a perspectiva de ascensão profissional. Ou seja, as respostas expressas foram formuladas tanto pelo sujeito que já se sente acomodado ao sistema quanto àquele ainda em fase de acomodação.

A segunda proposição, sobre as atitudes em relação às demandas por parte dos clientes obteve unanimidade quanto à resposta, sendo assinalada a primeira opção, cujo texto é aqui reproduzido:

a) anota para posteriormente obter conhecimentos via LIC, assim como por meio dos colegas e, acompanhado do cliente, solicita imediata ajuda dos colegas mais antigos.

No entanto, essa proposição, de número 02, comportava outras respostas. Considerado o tema a partir do qual o questionário fazia sentido, caberia aqui uma respostas mais crítica. Por exemplo, a opção j) – a cada dia percebe a dimensão do seu trabalho, relacionando-o à sociedade e ao país. No entanto, tendo em vista a resposta escolhida por unanimidade, fica evidente que há uma cultura muito forte

por de trás do comportamento dos funcionários, e que os funcionários absorvem de imediato. Isto é, há um certo sentido de expressar a urgência para a solução dos problemas demandados pelos clientes que faz com que o funcionário saia “catando” o primeiro colega que aparecer a sua frente, tudo isso para que o atendimento não seja demorado e se demonstre solicitude e prontidão no atendimento.

É sabido que desde 1998 o BB tem realizado concursos visando completar seu quadro de funcionários, assim como responder ao sistema de empregos que o governo brasileiro planejou. Isto acarreta um quadro despreparado, ou seja, que demanda nas agências um esforço de cooperação muito grande. Alguns funcionários antigos estão ou se aposentando ou pedindo demissão, pois há uma defasagem salarial muito grande. Alguns concursados, quando são chamados, recusam ser admitidos – geralmente os recém-formados em nível superior, pois o salário inicial é desestimulante.

É importante frisar que neste momento – outubro de 2003 – o funcionalismo do BB ameaça fazer greve nacional a partir de 14/10 caso os diretores não acatem a Convenção Coletiva. Desde 1986 que o BB não concede aos seus funcionários reajustes salariais, e os que foram concedidos a partir de 2001 foram bem menores que os concedidos pelos bancos privados.

Dando seqüência, a terceira proposição obteve unanimidade, mais uma vez. Essa proposição procurava avaliar os conteúdos que compõem os módulos dos cursos oferecidos pela Universidade Corporativa Banco do Brasil. A alternativa escolhida aponta que as informações obtidas com os cursos auto-instrucionais complementam conhecimentos adquiridos em sua formação básica. No entanto, uma resposta crítica seria a oitava, denominada h), pois é possível identificar um “quebra-cabeça histórico” a partir da educação escolar básica. Indo além, a alternativa i) apontaria uma consciência bem contundente.

Para a quarta proposição, 75% dos participantes fizeram a mesma escolha. Quando indagados sobre o aproveitamento por parte da gerência das idéias produzidas por cada um, responderam que a partir disso têm a percepção de que estão em condições de aceitar, a qualquer momento, um outro tipo de oportunidade. Porém, há outras reações. Por exemplo, 25% reivindica a autoria, deixando bem claro a todos de quem é a idéia. Essa questão fornece dados sobre a habilidade nos relacionamentos sociais.

A quinta proposição indagava sobre os erros que são atribuídos indevidamente. Obteve novamente unanimidade, embora a resposta pudesse ter sido uma outra, pois nem sempre o superior ou o colega lhe dá espaço para que “re-memore a situação junto ao colega, esclarecendo-o sobre o lugar de onde partiu tal situação negativa”, que foi a resposta escolhida. Devido a isto, uma resposta mais racional seria consultar o LIC para averiguar se realmente houve falha, alternativa d), pois o LIC é um sistema normativo que dá consistência operatória à rede de agências.

Na sexta proposição 25% dos participantes se abstiveram. Pensando na hipótese de que, ao acordar e pensar na empresa, na agência, 50% responderam que a lembrança de que tinham um compromisso “pendurado” com algum cliente, ainda que fosse possível sua resolução via Internet era a primeira coisa que lhes vinha à mente. Os outros 25% acham que é simplesmente mais um dia de trabalho. O restante não respondeu, e por alguma razão não fez sequer menção.

A sétima questão procurava levantar a impressão que causa nos funcionários a arquitetura da agência, pois ela é toda cercada por paredes de vidros, e está instalada no campus universitário que detém uma grande área verde. Portanto, é uma construção extremamente integrada com o ambiente universitário, ou seja, com a produção crítica de conhecimentos, sendo que alguns dos funcionários são universitários da Unicamp. Nesse contexto, 75% responderam que a agência lhes parece uma prestadora de serviços e apenas 25% apontou não haver alternativa que exprimisse sua impressão, embora tenha sido feita uma sugestão, a saber, descrevendo-a como um lugar confortável, acolhedor pois que era a mais adequada. Um entendimento crítico diria, no entanto, tratar-se de uma loja, pois um banco vende dinheiro e produtos relacionados a ele.

A oitava proposição indagava qual a idéia que os funcionários tinham sobre a impressão dos clientes quanto ao mesmo assunto da questão precedente, e fazendo uso das mesmas alternativas. As respostas foram variadas. Uns assinalaram que para os clientes a agência pode lhes parecer uma grande sala de espera, para outros uma prestadora de serviços, para outros uma empresa e 25% se absteve de responder. Realmente, para a clientela, uma agência é uma prestadora de serviços.

Quanto a 9ª proposição que permitia inclusive proposições, 50% sugeriu um porquê para a causa que está produzindo o resultado negativo na pesquisa sobre satisfação do cliente. Para uns a causa tem a ver com a própria necessidade de reclamar das pessoas, além é claro, do tempo de espera do atendimento acima do tolerável. Para outras a razão se encontra no fato do funcionalismo ser insuficiente para a demanda da empresa. 25% se absteve. Os outros 25% acha que é a carência de funcionários com bom conhecimento técnico, micro-computadores e mesas para um atendimento com qualidade, ou seja, a alternativa f). De fato, há uma grande insatisfação geral, mas tem a ver com as grandes diferenças sociais e econômicas, sendo o BB uma entidade – um ícone, que agrega tanto benefícios sociais quanto ganhos de capital no imaginário brasileiro.

Para finalizar, a décima questão propunha que o leitor se colocasse no lugar do gerente e sugerisse modificações na forma de administração. As respostas, mais uma vez, revelaram traços de uma formação escolar tradicional, orientada para o mundo do trabalho a partir de um mecanismo taylorista. Uma das alternativas propunha que se formasse o homem certo para o lugar certo – premissa da administração científica. De certa forma, ainda que aparentemente inconsciente, concordavam com o estilo atual de administração – muito criticado. Foi escolhida por 75% dos participantes.

Outras alternativas escolhidas privilegiaram a liberdade em relação a própria escolha dos cursos a serem feitos, pois embora haja a divulgação que os cursos estão à disposição dos funcionários, a gerência impõem controle sobre a efetivação.

Uma outra opção - 50% escolhida, aponta que os funcionários gostariam que a gerência os cumprimentassem diariamente como forma de reconhecimento e simpatia. 25% afirma que procuraria demonstrar por meio de workshops, palestras e seminários o lugar que os funcionários ocupam na sociedade brasileira devido aos processos executados pela agência. Ou seja, há uma demanda grande por reconhecimento profissional.

Muitas sugestões também foram colocadas, por exemplo: a aproximação com os funcionários para levantamento das necessidades de cada setor no sentido de se buscar conjuntamente as possíveis soluções, uma abordagem individual visando treinamentos específicos, a implementação de ações locais de motivação para a

equipe e, finalmente, o desejo de uma gestão participativa, tanto de processos quanto de resultados.

Nesse contexto, o que é possível perceber a partir das respostas fornecidas é o seguinte:

- os funcionários só elaboraram respostas mais completas para as questões que de imediato lhes parecia mais conflituosa, apontando, dessa forma, os sintomas decorrentes da forma como o controle é exercido pela gerência. Atualmente, muito se tem discutido à respeito de perfis de gerência, tanto pela educação/ formação quanto na empresa.

No geral, as questões foram respondidas “no fôlego”, sendo que a questões 05 e 08, que exigiam um pouco mais de reflexão, não foram respondidas.

Todavia, foi interessante observar que as duas teorias mais tradicionais, a saber, a de Frederic Taylor e Elton Mayo – Hebert Simon continuam fornecendo os grandes modelos ideais para o comportamento do funcionalismo nas organizações, pois, por exemplo, a primeira entende que é necessário alocar o homem certo para o lugar certo – ou seja, observando-se determinadas atitudes, e a segunda leva em conta a importância que tem a parte subjetiva do sujeito, ou seja, que o homem não é tão racional quanto seria de se esperar de um tomador de decisões.

Em Princípios de Administração Científica¹³, Taylor, de acordo com Pavel Gerencer, evidenciou de forma explícita os seguintes objetivos:

1. Desenvolver uma ciência que pudesse aplicar-se a cada fase do trabalho humano, em lugar dos velhos métodos rotineiros;
2. *Selecionar o melhor trabalhador para cada serviço, passando em seguida a ensiná-lo, treiná-lo e formá-lo, em lugar do antigo costume de deixar a ele que selecionasse o seu serviço e se formasse, da melhor maneira possível;*
3. Criar um espírito de profunda cooperação entre a direção e os trabalhadores, com o objetivo de que as atividades se desenvolvessem de acordo com os princípios da ciência aperfeiçoada;
4. Dividir o trabalho de quase iguais processos entre a direção e os trabalhadores, devendo cada departamento atuar sobre aqueles

trabalhadores para os quais estivesse mais bem preparado, substituindo dessa forma as antigas condições, nas quais quase todo o trabalho e a maior parte da responsabilidade recaíam sobre aqueles.

Já a escola de Relações Humanas, cujo fundador é George Elton Mayo, considera que a produção aumenta quanto maior for a integração social dentro do grupo de trabalho. Ou seja, mais importante que o incentivo econômico é a necessidade de reconhecimento e aprovação social, uma vez que influenciam decisivamente a motivação do trabalhador. Herbert A. Simon é um seguidor desta escola.

"Relações Humanas"¹⁴ foi um termo cunhado a partir das pesquisas em Administração realizadas por Mayo e colaboradores na década de 20, em uma fábrica de Chicago – USA, onde se procurava estabelecer uma relação entre a luminosidade dos ambientes de trabalho e a produtividade, através de uma metodologia experimental. Tendo sua hipótese frustrada na origem, esta equipe começou a observar que a produtividade era alterada por fatores humanos, especialmente *fenômenos de grupo*, que "escaparam" aos controles metodológicos dos autores.

Percebendo o seu equívoco metodológico, e conseqüentemente, o equívoco de uma das principais premissas do taylorismo, que era a escola de pensamento administrativo dominante no meio de certos tipos de indústrias, Mayo começou a difundir a necessidade de se alterarem as relações interpessoais no ambiente de trabalho e de se atentar aos fenômenos de grupo, embora não tivesse formulado nenhuma proposta prática ao nível da reorganização dos processos de produção. Desta forma ele iniciou um movimento denominado "human relations", que foi posteriormente integrado ao "credo taylorista", e que ganhou notoriedade, sendo que aos poucos seu sentido foi popularizado e ampliado.

¹³ Pg. 17, in: "Princípios de Administração Científica, Editora Atlas, São Paulo, 1995.

¹⁴ Artigo veiculado em www.fafich.ufmg.br/~jader/rhmotpi.pdf

8. Conclusão

Para Maurício Tragtenberg¹⁵,

“A estrutura de “carreira” leva o funcionário a adaptar seus pensamentos, sentimentos e ações nesta perspectiva, o que induz à timidez, conservadorismo rotineiro e tecnicismo.”

Considerando historicamente a formação do funcionalismo do Banco do Brasil, tem-se que por muitos anos alguns desses funcionários se encontravam inseridos em uma lógica administrativa do tipo iniciativa e incentivo, que Taylor¹⁶ faz referência, em que a organização responsabilizava-se pela carreira dos funcionários, em uma relação quase paternalista, dotando-lhes de estabilidade, bastando que observassem a disciplina, a função a qual estavam destinados a desempenhar, a hierarquia e o comprometimento.

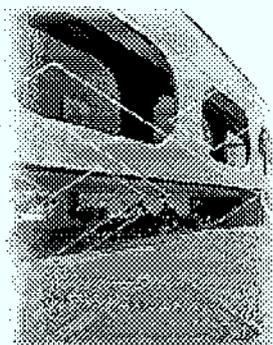
Há cerca de uma década, no entanto, mudanças contínuas vem ocorrendo, sendo que para alguns desses funcionários tais mudanças mais parecem “revoluções”. Em 1995, como se sabe, a empresa foi reestruturada para se adaptar à nova conjuntura advinda do Plano Real e a conseqüente queda da inflação que afetou todo o sistema bancário. Para adequar o quadro de pessoal, foi lançado o Programa de Desligamento Voluntário - PDV. Dentro do PDV, 13.388 funcionários foram desligados no ano.

A partir de 1998, o BB passa a recompor seus quadros por meio de concurso público. Isto significa que os novos funcionários podem ser, e são, tanto jovens recém-formados como aposentados. Os funcionários empossados, porém, fazem parte de um segundo grupo, cujos direitos diferem dos antigos – por exemplo salário, vantagens, ainda que a cobrança por meta seja igual. De qualquer forma, fazem parte de gerações e tradição distintas. Para os mais antigos, portanto, se os jovens incomodam por causa da idade, os mais velhos pela experiência.

¹⁵ Artigo veiculado em http://www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm

¹⁶ in Princípios de Administração Científica, pg. 39.

Em 2.002, o BB lançou, em Portal web, sua Universidade Corporativa.



Educação Corporativa¹⁷

O Sistema de Educação Corporativa do Banco do Brasil existe desde 1965. Ao longo desse tempo, temos buscado a excelência em Educação Empresarial, propiciando condições de desenvolvimento pessoal e profissional a nossos funcionários. Estendemos, gradativamente, nossos programas a clientes, fornecedores e parceiros. Operamos em constante interação com todos os segmentos do BB, com o meio acadêmico e com as mais variadas fontes de produção de conhecimento no Brasil e no Exterior.

Nossos programas e ações de aprendizagem fundamentam-se em princípios filosóficos e organizacionais e orientam-se pelos seguintes propósitos:

- Desenvolver a excelência humana e profissional de nossos funcionários;
- Prover soluções para problemas de desempenho profissional;
- Aperfeiçoar a performance organizacional e
- Formar sucessores para quadros técnicos e gerenciais do Banco do Brasil.

A produção e o acesso ao conhecimento ocorrem através de um sistema que foi organizado para disponibilizar as seguintes oportunidades:

- aprendizagem por meio de diversificadas e modernas tecnologias educacionais, dentre as quais ensino presencial, treinamento em serviço e a distância (mídia impressa, vídeo, treinamento baseado em computador e na web);
- programas em parceria com as melhores instituições de ensino do País;
- variadas opções de autodesenvolvimento, tais como biblioteca para consultas a livros e periódicos especializados, bancos de teses, dissertações e monografias;
- Portal Virtual, com acesso via Internet e Intranet, que permite acessar publicações digitalizadas, biblioteca virtual, sumário de periódicos, trilhas de desenvolvimento profissional, treinamento baseado em tecnologia web, dentre outros.

O Banco do Brasil mantém os seguintes programas de Educação Corporativa, voltados para o aperfeiçoamento contínuo dos seus funcionários:

- Ciclo de Palestras, destinado à atualização técnico-gerencial;

¹⁷ Informação localizada no endereço www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/edu/index.jsp

- Cursos Internos, presenciais, auto-instrucionais e em serviço;
- Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior, que inclui:
 - bolsas de graduação ;
 - bolsas de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização;
 - bolsas de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado;
- Programa de Desenvolvimento em Idiomas Estrangeiros;
- Programa BB MBA - Desenvolvimento da Excelência Técnico-Gerencial;
- Programa Excelência Executiva, destinado ao aperfeiçoamento das competências estratégicas dos dirigentes do BB;
- outros eventos de atualização profissional - cursos, palestras e congressos diversos.



No entanto, em algumas regiões e agências do país, alguns administradores não disponibilizam facilmente, como é orçado, o material instrucional, criando – por estas e outras razões, um ambiente arbitrariamente polarizado em submissão e poder, muitas vezes frustrando profissionais por assédio moral, assim como distorcendo suas avaliações.

Disto decorre, então, prejuízos de toda ordem, desde emocional até econômico, prejudicando duplamente suas vidas, o que ao longo do tempo exerce efeito cumulativo. Potencializado pela mudança dos parâmetros referentes a aspectos salariais e de carreira, dentro desse movimento de mudanças há casos divulgados de que alguns funcionários mais antigos, na época do PDV de 1995, cometeram suicídio; sucumbindo, portanto, a tal “revolução”.

A Universidade Corporativa, claro, tem como referência o universo corporativo, sendo seu objetivo disseminar o conhecimento gerado na organização, quer seja em relação à estratégias, quer seja em relação à técnicas e procedimentos legitimadores. Os cursos gratuitos de rotina oferecidos têm por meta alinhar a base do conglomerado. Já os cursos pagos, de um modo geral, promovem um entrelaçamento entre os escalões, pois são destinados aos comissionados que delegam tanto tarefas quanto metas.

A educação corporativa do Banco do Brasil vem produzindo seu material há mais de 40 anos. Os cursos básicos encadernados, em sua maioria, avaliam sob a

forma de testes, sendo que o instrutor – que no caso são os gerentes, ficam de posse do gabarito. Pouquíssimas são as vezes em que respostas dissertativas são exigidas. Dessa forma, a avaliação é entendida como uma somatória de pontos. Os cursos realizados via on-line não requerem a entrega de um trabalho final, de conclusão de curso, ou seja, uma síntese. Se o fosse, a formação dada pela educação básica e média assumiria papel fundamental e quase que insubstituível, pois, de uma certa forma, modelou todo um comportamento reflexivo. É importante lembrar, concordando com Libâneo, que é a escolarização básica que possibilita aos indivíduos aproveitar e interpretar, consciente e criticamente, tanto certas influências educativas, quanto os movimentos sociais.

Então, como no dia-a-dia não há tempo para uma discussão prolongada do assunto estudado, embora o registro diário do funcionário necessariamente tenha que apontar estar ele em curso, sendo o tempo estabelecido 02 horas diárias da jornada, o estudo deverá ser feito em casa. Existem ainda os cursos que devem ser feito on-line. São todos em forma de testes, sendo que para alguns deles é possível acessá-los de casa por meio de senha, se o funcionário, claro, estiver conectado à Internet. Outros cursos mais específicos só podem ser acessados da agência. Apresentam sucintamente fatos históricos, dicas sobre como analisar fatos, problemas, assim como um pouco de legislação. Tudo muito rápido. De forma que a aplicação dessas informações se dá em meio ao trabalho, muitas vezes implicando em re-trabalho em meio à urgência colocada pelas demandas.

Nota-se, no entanto, que os administradores não estão à par da orientação proposta pela educação corporativa, como segue:

Eixos Metodológicos¹⁸

O processo educacional na Universidade Corporativa é orientado pelos seguintes princípios metodológicos:

- *Participante*: sujeito da educação - o aprendiz é reconhecido como agente da educação; daí ser denominado "participante". É ressaltada a dimensão da cidadania, ou seja, a ação efetiva de cada indivíduo para interferir no destino da comunidade. As tendências pedagógicas que buscam formatar o educando como ente passivo, mero receptor de conteúdos, são rejeitadas;

¹⁸ Informação localizada no endereço www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/sobre/eixos.jsp

- *Problematização da Realidade* - os temas estudados referem-se a questões relevantes para os participantes e são apresentados de maneira não-dogmática. Nas ações educacionais internas, os problemas concretos do Banco são levantados e analisados pelos funcionários, possibilitando o desenvolvimento da capacidade crítica, a partir de uma visão multilateral da realidade;
- *Método Socializador e Dialógico* - o trabalho educacional é cooperativo, dirigido à elaboração conjunta de um saber que resulta da síntese entre teoria e prática. Além das técnicas de ensino individuais, utilizam-se técnicas socializadoras, fundamentadas no diálogo e no trabalho em equipe;
- *Democratização do Saber* - a vida no trabalho e na sociedade é parte da produção coletiva do saber; assim, o conhecimento e a oportunidade de aprender são compartilhados num espaço de igualdade;
- *Educação Contínua* - a aprendizagem é fundamentada na visão da educação como processo permanente e no propósito de autodesenvolvimento, favorecendo a humanização dos homens e mulheres que participam da ação educativa. A educação no trabalho é dinâmica e contínua e leva em consideração a atividade (tarefa), as pessoas (funcionários) e o contexto (ambiente);
- *Visão Global e Integrada da Dinâmica do Banco* - as ações educacionais direcionadas aos funcionários consideram o Banco do Brasil em sua totalidade (unidades, funcionários, clientes, fornecedores e parceiros) e em suas relações com o País e o mundo. A interdisciplinaridade e a troca de experiências entre os funcionários concretizam a idéia da dependência entre as partes e o todo. O planejamento educacional procura adequar o processo de ensino-aprendizagem às características do Banco, inserido num contexto social em permanente transformação.

Pois as discussões relativas aos cursos que se pretende fazer invariavelmente acabam em discordância pela gerência, que admite a idéia de que a própria demanda trará os conhecimentos desejados. Ou seja, há forças criticamente divergentes dentro do conglomerado. De uma certa forma, é mais fácil manejar uma equipe simplesmente lhe fornecendo comandas. Por outro lado, para manejar uma equipe considerando sua parte afetiva, seu lado subjetivo, é preciso tanto carisma quanto sensibilidade. É preciso reconhecer a riqueza de detalhes, as sutilezas presentes no dia-a-dia da equipe, de cada funcionário. É preciso um comportamento planejado pelo indivíduo. É preciso, então, uma educação. Pois, ele próprio, o administrador, não foi assim educado.

Considerando-se que no campo da ciência e do saber, se procura o generalista, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; no campo do trabalho

ainda se busca o sujeito obediente, no entanto polivalente. Um sujeito que deve aceitar o comandado e em contrapartida oferecer criatividade, idéias solucionadoras por meio de projetos. Ou seja, que pensa e executa mas remunerado por um só salário. Quase que um moto-contínuo.

Então, o funcionário ideal é aquele que, seja de qual escalão for, tenha, a partir do lugar que lhe foi designado, a visão total do sistema que é a sua organização, isto é, que tenha uma certa visão logística de in-put e out-put, uma visão de imbricação, de interdependência e, ao mesmo tempo, de complementaridade e totalidade.

De acordo com Dilthey, porém, é necessário entender que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos. E portanto, deve-se buscar o entendimento de um fato particular e não sua explicação causal. Fica claro, então, entender porque os bancários mais antigos (que são a maioria), “filhos” de uma educação fragmentada e voltada para a produção e re-produção de parcelas de trabalho específico, têm mais resistência às mudanças advindas das novas teorias da administração. Pois se defrontam com essa nova necessidade, a saber, a necessidade de se adaptarem a uma nova cultura, cultura que se tornou híbrida, uma vez que recebeu enxertos vindos tanto dos novos paradigmas da administração quanto das teorias educacionais.

De tal forma que passaram a ter de comprovar habilidades, atitudes e competências que antes não eram cobradas, ou era cobradas com uma outra graduação. Sentem-se obrigados, inclusive, a ter que provar que são melhores que os jovens concursados, que em sua maioria se encaixam adequada e criativamente em qualquer parte do sistema da empresa, pois trazem consigo, além da energia da idade, uma outra formação.

Já presente no sistema educacional, o toyotismo vem sendo incorporado ao currículo escolar, de tal forma que as gerações mais novas se diferenciam das mais velhas por apresentar outras habilidades, outras atitudes e comportamentos. Pois, atualmente, ou seja, na lógica toyotista, os trabalhadores estão sendo formados para serem responsáveis tanto por sua própria avaliação quanto pelo próprio aprimoramento do saberes.

Sendo assim, a atualização por meio da educação continuada, embora promova o alinhamento técnico-político-financeiro do conglomerado, de certa forma apenas permite a manutenção dos empregos, pois, o que realmente importa é a capacidade de vender bem. E a verdadeira avaliação – cujo padrão de mensuração é o mais conhecido e de fácil entendimento, se dá sobre essa competência. Ou seja, através de números. Junta-se a esse tipo de avaliação uma outra, de caráter subjetivo, realizada pelo superior mas já de antemão articulada nos bastidores, porém carregada de preconceitos que lhes são caros.

Então, ainda que os funcionários se aprimorem fazendo os cursos que lhes são orientados, ainda assim não lhes é garantido ascensão profissional. Inclusive, é possível não obterem participação nos lucros da organização. Neste 1º semestre de 2003¹⁹, mais de 6 mil funcionários do Banco do Brasil não receberam a PLR referente ao 2º semestre de 2002 pois obtiveram notas na GDP iguais ou menores a 3 (sendo que a nota máxima é 6), muito embora o Banco do Brasil tenha obtido lucro de R\$ 2 bilhões, superior ao ano de 2001.

Ainda que a Universidade Corporativa mantenha vínculo com a academia no sentido de obter suporte científico para a gestão da inteligência corporativa, a geração e disseminação de uma lógica, filosofia e abordagens administrativa e educacional que a coordene em um contexto financeiro globalizado, é possível perceber claramente que de forma concomitante, co-existem variados perfis de gerência, de administração e, por conseguinte, de avaliações.

O BB manteve, ao longo desses anos, a cultura da dedicação total e recompensa posterior, tal qual os princípios relacionados por Taylor, em seu trabalho. Ainda hoje, tal pensamento é muito forte. No entanto, as relações trabalhistas são outras, e se diferenciam no suporte prestado aos funcionários mais antigos em relação aos que ingressaram após 1997. O conhecimento, sabe-se, retira-nos uma parte da tranquilidade que podemos gozar ordinariamente. O Banco do Brasil é a maior empresa da América Latina. Ao funcionários sem cargos comissionados oferece baixa remuneração, mas cobra muitas capacidades, muita eficiência, zelo, atitudes, competências, habilidades, metas; tudo de acordo com os

¹⁹ Boletim informativo interno – março 2003

novos paradigmas administrativos e da economia neo-liberal. Há um conflito real entre as informações divulgadas pelo correio interno e a educação corporativa.

Considerado tal contexto, uma das estratégias empresariais é a reconversão, ou seja, o alinhamento constante entre as práticas laborais rotineiras e as atualizações surgidas no sistema econômico, por meio da obrigatoriedade do exercício de alguns cursos de atualização profissional que, basicamente, agregam aos funcionários uma certa autonomia nos procedimentos contábeis e legais. No entanto, assoberbados por metas a cumprir, assim como adequar a elas as instruções que lhes dão validade, encontrar tempo e ânimo parece ser uma tarefa quase impossível. De outra parte, refletir sobre as práticas é um passo para criticá-las, razão que causa desconforto para muitos.

Em um país que apresenta um dos piores índices referentes à distribuição da riqueza, qualidade de vida e de educação, com uma economia que prestigia a concentração do capital, com um salário mínimo que equivale a duas cestas básicas, assim como uma remuneração de 3 salários mínimos paga pelo Banco aos seus funcionários não comissionados, a educação corporativa do Banco do Brasil optou por buscar na Pedagogia Sócio - Histórico e no Humanismo fundamentos para a abordagem de sua educação corporativa.

Todavia, em Durkheim²⁰, cuja teoria foi a base da educação brasileira por muito tempo, tem-se que:

“...para se formar espíritos mais pacíficos é necessário lançar mão de uma abordagem mais humanista...”

Então, como avaliar as respostas obtidas através do questionário se sabe-se que o funcionário tenta administrar sua parte subjetiva e sua parte racional da melhor forma, visando garantir seu emprego; sabendo que ele próprio tem por direito descanso de 12 horas entre uma jornada e outra; tem o direito de não ser molestado moralmente; de trabalhar com segurança e com equipamentos adequados; de cumprir, sim, suas metas mas não distanciando-se da realidade social do país; não comprometer seu salário tendo que adquirir “produtos – foco –

²⁰ Émile Durkheim, Educação e Sociologia.

do mês” para cumprir sua meta; sendo forçado a participar de “vaquinhas” para presentear gerentes e superintendentes; ter o direito de optar por bancar ou não o uniforme que foi “sugestão” da gerência, e etc e tal. Conclui-se, portanto que, necessariamente, têm de imbuir-se de um espírito arrojado.

Pressupor, portanto, que os funcionários mantenham, talvez por medo de represálias, um espírito pacífico, cordato, é minimizar a compreensão de seus comportamentos.

Por outro lado, assumir que a educação corporativa oferecida pela empresa não atualiza-os, não os motiva, inclusive não lhes dando segurança para uma possível troca de trabalho é, de certa forma coerente. Tanto é que, por exemplo, não houve mobilização na agência nos dias precedentes à greve que estourou em outubro de 2003. Quando o Sindicato dos Bancários, no início da greve, foi às agências para impedir que os funcionários assumissem seus postos o que se viu foi um *mise en scène*, alguns se declarando contrários à greve, preocupados com a imagem por estarem ali em frente à agência sem poderem entrar (– pois o gerente estava lá dentro, atrás das paredes de vidro), outros querendo planejar atividades para o tempo livre, não se ouvindo discussão nenhuma a respeito da legitimidade da greve, do poder de legitimação ou o que se podia esperar de um momento de tensão como esse.

Na verdade, o ti-ti-ti se deu sobre a presença pertinente do sindicalista. Em um momento em que para a pesquisadora era fato que a greve iria explodir, o comentário que se ouvia era de descrença quanto a grandeza do movimento. No entanto, em outras agências mais centrais e mais numerosas, o movimento teve forte mobilização. Comprova-se, portanto, que o micro ambiente – as relações internas, é em parte responsável pelas diferentes expressões e manifestações, tal qual Mayo registrou em sua obra.

“A coisa principal na vida não é o conhecimento, mas o uso que dele se faz”
(do Talmud)

e essa é a parte que exige maior atenção de cada um de nós.

Bibliografia

- ACKOFF, RUSSEL.** Planejamento de Pesquisa Social. Coleção Ciências do Comportamento.
- BRAVERMAN, HARRY.** Trabalho e Capital Monopolista. Degradação do Trabalho no Século XX. Zahar Editores, Rio de Janeiro, RJ, 1977.
- DRUCKER, PETER.** Desafios Gerenciais para o século XXI. Editora Pioneira, São Paulo, 1999.
- FILLOUX, JEAN CLAUDE.** Estilos de Clínica, ano II, nº 2. Psicanálise e Educação, Pontos de Referência.
- FRANCO, MARCELO ARAÚJO.** Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência.
- FREITAG, BÁRBARA.** Códigos Linguísticos e Estilos Cognitivos. EP 144 – Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I.
- GANASCIA, JEAN GABRIEL.** Inteligência Artificial. Série Dominó. Editora Ática, 1997.
- GROUARD, BENOÎT . MESTON, FRANCIS.** Empresa em movimento. Conheça os fundamentos e técnicas da gestão de mudança. TMI, Trend Management Institute. Negócio Editora, 2001.
- HELOANI, ROBERTO.** Organização do Trabalho e Administração. Uma visão multidisciplinar. Cortez Editora, São Paulo, 2002.
- HERRIOT, PETER, org.** Psicologia Social das Organizações. Volume B4, Unidade B: Psicologia Social. Zahar Editores, 1976.
- JOHNSON, STEVEN.** Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, RJ, 2001.
- LAJONQUIERE, LEANDRO.** REVISTA PSICOPEDAGOGIA 12(27): 11-18, 1993. Uma Introdução 'a Psicanálise em Cinco Lições.
- LEVY, PIERRE.** Cybercultura @.
- LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS.** Didática. São Paulo, Editora Cortez, 1993
- MARTINS, FRANCISCO MENEZES. SILVA, JUREMIR MACHADO DA.** Para navegar no Século 21. Editora Sulina, Porto Alegre, RS, 2000.
- MORIN, EDGAR.** Os sete saberes necessários 'a educação do futuro. Cortez Editora, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- SANTOS, SILVIO APARECIDO dos.** Criação de Empresas de Alta Tecnologia. Capital de Risco e os Bancos de Desenvolvimento. Livraria Editora Pioneira, São Paulo, 1987.
- SEBER, MARIA da GLORIA.** Construção da Inteligência pela Criança. Atividades do período pré-operatório. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione, 1989.
- SEGNINI, LILIANA ROLFSEN PETRILLI.** Escolaridade e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. DECISAE, UNICAMP. Março, 2000.

SILVA, MARCOS. Sala de Aula Interativa. Editora Quartet, Rio de Janeiro, RJ, 2000.

SILVA, MOZART LINHARES DA (org). Novas Tecnologias. Educação e Sociedade na Era da Informação. Editora Autêntica, Belo Horizonte – MG, 2001.

SILVEIRA, MARCO ANTONIO. (2003). Gestão estratégica da inovação em organizações: Proposta de um modelo com enfoque sistêmico. Anais do X Seminário Latino Iberoamericano de Gestión Tecnológica. (aceito para publicação).

SIMON, HERBERT A. Comportamento Administrativo. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação, Serviço de Publicações. Rio de Janeiro, GB – Brasil – 1970.

SOUZA MINAYO, MARIA CECÍLIA. DESLANDES, SUELY FERREIRA. CRUZ NETO, OTÁVIO. GOMES, ROMEU. Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade. Coleção Temas Sociais. Petrópolis, Editora Vozes, 1997.

TANNENBAUM, ARNOLD S. Psicologia Social da Organização do Trabalho. Editora Atlas SA, junho 1973.

TAYLOR, FREDERICK WINSLOW. Princípios de Administração Científica. Editora Atlas SA, São Paulo, 1995.

VYGOTSKY, LEV SEMYNOVITCH. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1996.

Anexo II

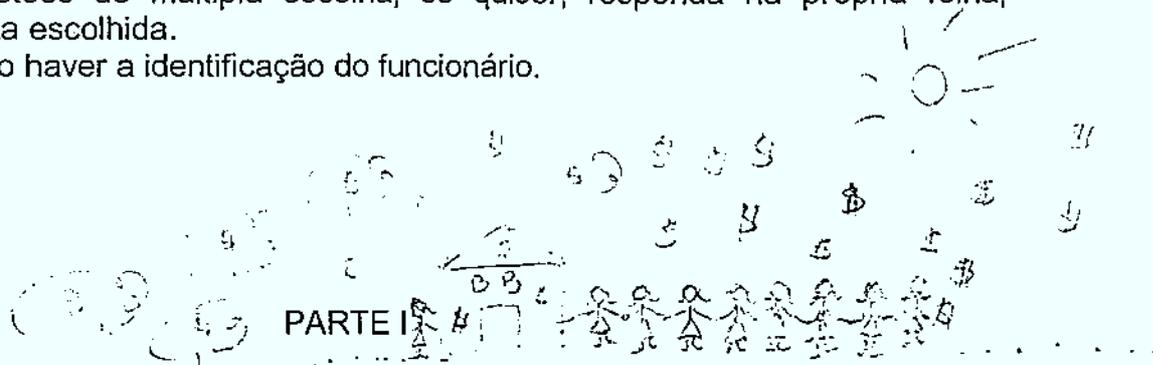
Segue nas páginas seguintes cópias das respostas dos questionários.

Este questionário é parte da pesquisa de uma monografia sobre a gestão de conhecimentos em empresas e é composto por duas partes. A primeira demanda respostas dissertativas, exigindo portanto, sua redação. A segunda parte oferece escolhas, ora de caráter subjetivo, ora objetivo.

Responda ao questionário dissertativo nas folhas avulsas que o acompanham, não importando a ordem das respostas, somente identificando-as numericamente.

Quanto às questões de múltipla escolha, se quiser, responda na própria folha, assinalando a resposta escolhida.

Não é necessário haver a identificação do funcionário.



- 1- Localize-se dentro da instituição para a qual trabalha. Desenhe simples e livremente você, seu lugar de trabalho, seus colegas, os produtos do trabalho de vocês.
- 2- Se teve alguma dificuldade em esboçar o desenho pedido acima, diga qual foi esta dificuldade.
- 3- Há quanto tempo trabalha na empresa? *4 anos*
- 4- O que entende por ter competência? *a capacidade de executar o seu trabalho e resolver problemas possíveis.*
- 5- Liste os passos que basicamente tornam o trabalho seu e de seus colegas concreto.
- 6- O que significa para você o produto de seu trabalho? *Resultado obtido com ele.*
- 7- Consegue imaginar o que significa o trabalho para cada um de seus colegas?
crecimento, realizações profissional, perspectivas de melhores salários
- 8- Fazendo uso de qualquer forma de expressão, faça um esboço em que apareçam o Brasil, o Banco do Brasil, a sociedade brasileira, as relações internacionais, e você.
- 9- Você acha que o seu ambiente de trabalho pode ser melhorado? Se confirmar, aponte algumas formas que considere essenciais, listando, então, os itens necessários que, a seu ver, viabilizam este novo ambiente; se negar, justifique.
- mais diálogo, mais conhecimentos através de cursos específicos.
- 10- O que você pensa sobre as diferenças pessoais expressas pelas atitudes, habilidades e competências, ou seja, pelas capacidades que as pessoas apresentam e que as diferenciam?
em cada situação você pode aprender se relacionando com os conhecimentos, habilidades que outras pessoas
- 11- O que é moral para você? *possuem*
- honestidade, justiça, integridade

- 12- E a ética, o que é? - *honestidade, objetividade, argumentar sem induzir ou impor.*
- 13- O que é informação para você? - *conhecimento, aprendizagem*
- 14- Você sempre teve micro-computador ou seu primeiro contacto aconteceu no trabalho? - *já tinha computador*
- 15- Trabalhar com o micro-computador no dia-a-dia resultou em alguma modificação na sua vida? - *mais rapidez de informações*
- 16- O que você pensa sobre o mundo virtual, lugar onde é possível obter, entre outras coisas, muita notícia? *Sim*
- 17- Quantos cursos auto-instrucionais você já teve oportunidade de realizar?
Três
- 18- Com que frequência você acessa a Internet? Se a resposta for positiva, diga por onde acessa: se da sua casa, da escola, outros lugares? *Poucas vezes, normalmente em casa.*
- 19- Se houver, aponte diferenças e semelhanças entre os cursos de ordem particular que você já fez e os cursos oferecidos pelo Banco do Brasil. *Quase não fiz cursos particulares*
- 20- Em relação aos cursos que já fez oferecidos pela empresa atualmente, você julga-se atualizado, capacitado para, se for o caso, participar de outros processos seletivos?
- ainda não, ainda e preciso muitos conhecimentos
- 21- Qual a relação que gostaria de apontar entre a empresa e o contexto sócio-econômico brasileiro?
- 22- O que você tem a dizer sobre a qualidade das informações obtidas através dos cursos de que participou?
Bom qualidade, gostei de todos.
-

PARTE II

1- Entre todas as opções relacionadas abaixo, identifique uma que o motive a realizar seu trabalho de forma prazerosa:

- a) ter afinidades com a função
- b) saber que trabalha para o setor econômico de seu país
- c) ser reconhecido dentro e fora da organização
- d) ter perspectiva de ascensão profissional
- e) ser premiado por apresentar maior produção
- f) perceber um salário entre 2,5 salários -mínimo ou mais
- g) trabalhar em uma organização-família
- h) saber que seu salário lhe garante seguramente o sustento básico
- i) escutar de seu superior, rotineiramente, que o próximo cargo será seu, mesmo sabendo que este superior a qualquer momento poderá ser rodiziado
- j) sua função apresenta, de uma certa forma, desafios à sua vida profissional
- k) obter permanente atualização de conhecimentos
- l) entender que tem uma função social

2- Quando um cliente demanda algum serviço que lhe é desconhecido, você:

- a) anota para posteriormente obter conhecimentos via LIC, assim como por meio dos colegas e, acompanhado do cliente, solicita imediata ajuda dos colegas mais antigos
- b) entende que há funcionários comissionados justamente para segurar estas "barras pesadas"
- c) por não sair de casa sem ler algum jornal, sempre que é necessário busca-o na bolsa para discutir com o cliente o assunto pertinente, quando é o caso
- d) diz que não sabe e re-passa tal solicitação, porque considera haver setores específicos que darão conta de uma solução adequada
- e) de antemão, procurando se precaver, vive estudando, pois espera nunca passar por uma situação destas
- f) procura esconder que não sabe, desviando o assunto, chamando a atenção do cliente para algum outro produto
- g) arranja diversas desculpas, afinal, um dia dominará todos os conhecimentos necessários
- h) nem dá bola para o que não sabe, pois as instruções são tão díspares, ou seja, nem tudo o que está escrito no LIC precisa ser feito daquela maneira
- i) pergunta a si mesmo por qual razão ainda trabalha resolvendo "o pepino" dos clientes
- j) a cada dia percebe a dimensão do seu trabalho, relacionando-o à sociedade e ao país
- k) percebe a necessidade da educação continuada
- l) o treinamento que lhe dão é excelente
- m) a cada dia faz mais sentido a forma como seu gerente lhe "pega no pé"

3- Como você avalia os conteúdos que compõem os módulos oferecidos pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil:

- a) apresentam muita qualidade gráfica e conceitual
- b) "chove no molhado" pois não estão diretamente relacionados aos procedimentos determinados para sua filial
- c) os cursos que faz acrescentam muito a sua formação, pois como cursou até o nível médio, muitos dos conteúdos apresentados são novidades para você
- d) "a teoria na prática é outra", pois no dia-a-dia e com o plano de metas proposto, não é tão fácil dar os devidos procedimentos com a rapidez que o sistema exige
- e) muitas das informações que obtém com os cursos auto-instrucionais complementam conhecimentos adquiridos em sua formação básica
- f) são conteúdos, em sua maioria, de ordem prática, direcionados para uma função específica
- g) contribuem para o seu amadurecimento enquanto cidadão brasileiro
- h) levam você a perceber que os conhecimentos financeiros do sistema bancário compõem as peças de um grande "quebra-cabeça histórico" a partir do qual muita coisa passa a fazer sentido
- i) as informações absorvidas lhe tocam profundamente, de tal modo que às vezes você se vê em conflito existencial

4- Quando uma idéia sua é aproveitada pela gerência, você:

- a) reivindica a autoria, deixando bem claro a todos que tal idéia partiu de você
- b) silenciosamente aprecia tal aproveitamento, esperando um dia ser reconhecido
- c) sente-se como que traído, mas cala-se, afinal, o bom relacionamento é uma das portas para a ascensão profissional
- d) percebe que está no caminho certo, e procura ficar sempre "de botuca" para prestar esses tipos de "auxílios" à gerência
- e) atribui o sucesso ao destino
- f) percebe que tem condições de, a qualquer momento, aceitar um outro tipo de oportunidade
- g) pensa que o sistema de ascensão profissional poderia ser mais objetivo se houvesse provas seletivas para tal fim

5- Considere hipoteticamente a seguinte situação: quando seu superior ou colega tenta lhe jogar por cima um determinado erro, você:

- a) se surpreende, mas cala-se devido à tamanha infâmia
- b) re-memora a situação junto com o colega, esclarecendo-o sobre o lugar de onde partiu tal situação negativa
- c) "roda a baiana"
- d) consulta o LIC para averiguar se realmente houve falha
- e) cala-se, pois superior é superior e você é subordinado
- f) registra sua reclamação, pois os superiores também erram

g) busca lembrar-se das informações contidas nos cursos que já fez sobre "gerenciando relacionamentos"

6- Pela manhã, ao acordar, pensa em sua empresa, em sua agência, e a primeira idéia que lhe vem à mente é:

- a) mais um dia de trabalho
- b) preciso responder àquela solicitação de fulano, muito embora ele possa obter a solução via Internet, uma vez que a empresa vive buscando inovações tecnológicas visando dar suporte ao cliente
- c) constantemente lhe vem à mente que sua empresa é uma gigante no mercado, e que portanto, a repercussão do seu trabalho gera uma parte da história do banco, da sociedade, do país
- d) considera que de uma forma ou de outra o "banco" resolverá eventuais "pepinos"
- e) não agüenta mais trabalhar nesse ritmo, pois seu salário não lhe permite se apresentar à altura do que lhe é cobrado
- f) ainda que perceba a dimensão de seu trabalho, considera que o banco não lhe retribui condignamente, razão que o leva a rejeitar oportunidades de desenvolvimento profissional tais como os cursos de aprimoramento que lhe obriga a se ausentar de casa, por puro desencantamento

7- Sua agência é toda formada por paredes de vidros, o que a torna transparente. Qual das alternativas abaixo expressa a imagem que você tem da sua agência:

- a) um aquário
- b) o baú da felicidade
- c) uma empresa
- d) falta de privacidade
- e) um claustro
- f) uma loja
- g) o grande pai do Brasil
- h) devassidão
- i) um show room
- j) um grande sala de espera
- k) uma prestadora de serviços
- l) meu ganha-pão
- m) um cubo de gelo
- n) um exagero de transparência
- o) um "ninho de mafagafos"

8- Imagine o que os clientes de sua agência pensam sobre sua arquitetura, os funcionários, os serviços. Encontre nas alternativas acima uma que defina esta idéia.

k

9- O índice de satisfação dos clientes anda baixo, impactando negativamente a avaliação da agência. Para você, esse resultado tem sua razão em:

- a) alta rotatividade de funcionários
- b) devido a necessária agitação dos funcionários, a agência passa a idéia de não estar muito bem organizada
- c) quebra da lógica devido a, por exemplo, duplo comando, adequações de última hora, etc
- d) funcionários em situação inadequada, desmotivados, pois seus salários não correspondem ao nível de responsabilidade que os trabalhos demandam
- e) ausência de conhecimentos e/ou pouco treino por parte dos funcionários, tanto os novos quanto daqueles desestimulados
- f) carência de funcionários com bom conhecimento técnico, micro-computadores e mesas para um atendimento com qualidade
- g) incessante disseminação de novas instruções
- h) imagem prejudicada quanto ao controle tecnológico devido a reincidentes fraudes
- i) forte controle social devido à influências econômicas
- j) falta de comunicação interna, pois na agência trabalha-se contra o tempo e as conversas demoradas muitas vezes não são muito bem vistas
- k) outros: funcionários suficientes para a demanda da empresa.

10- Se fosse você o gerente de sua agência, escolha tantas quantas forem as alterações que faria:

- a) permitiria que todos os funcionários fizessem cursos de seus interesses, pois ninguém melhor que a própria pessoa sabe o que não sabe
- b) ao contrário, se o funcionário despertasse interesse por determinada parte do processo, exploraria ao máximo o desejo dele, uma vez que é você quem decide o que cada funcionário deve fazer
- c) procuraria formar e alocar a mulher/ o homem certo para o lugar certo
- d) implementaria uma segunda distribuição de prêmios mensal, independente de metas; afinal, sabe-se que funcionários trabalham mais quando reconhecidos em seus lugares e que a criatividade é uma característica humana
- e) controlaria a carreira de seus funcionários no sentido de fazê-los seus aliados para bem formar uma equipe
- f) lutaria pelo seus funcionários junto a alta gerência por uma remuneração mais justa
- g) cumprimentaria diariamente os funcionários individualmente como forma de reconhecimento e simpatia por eles
- h) exigiria respeito e obediência, afinal, amizade é amizade, negócios à parte
- i) procuraria demonstrar, por diversas maneiras, por exemplo, workshops, palestras proferidas por determinados profissionais, quem somos nós, profissionais e quais os lugares que ocupamos dentro da sociedade brasileira devido aos processos executados pela agência
- j) teria por meta pessoal conhecer a fundo alguns de seus funcionários
- k) coloque aqui uma sugestão sua: procuraria ver, junto com os funcionários as reais necessidades de cada setor e pontos, encontrar uma solução possível para cada problema.

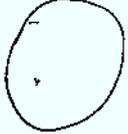
Este questionário é parte da pesquisa de uma monografia sobre a gestão de conhecimentos em empresas e é composto por duas partes. A primeira demanda respostas dissertativas, exigindo portanto, sua redação. A segunda parte oferece escolhas, ora de caráter subjetivo, ora objetivo.

Responda ao questionário dissertativo nas folhas avulsas que o acompanham, não importando a ordem das respostas, somente identificando-as numericamente.

Quanto às questões de múltipla escolha, se quiser, responda na própria folha, assinalando a resposta escolhida.

Não é necessário haver a identificação do funcionário.

PARTE I

- 1- Localize-se dentro da instituição para a qual trabalha. Desenhe simples e livremente você, seu lugar de trabalho, seus colegas, os produtos do trabalho de vocês. 
- 2- Se teve alguma dificuldade em esboçar o desenho pedido acima, diga qual foi esta dificuldade.
- 3- Há quanto tempo trabalha na empresa? 20 Anos
- 4- O que entende por ter competência? FAZER BEM, RAPIDAMENTE, COM ASSERTIVIDADE
- 5- Liste os passos que basicamente tornam o trabalho seu e de seus colegas concreto.
- 6- O que significa para você o produto de seu trabalho? RENTABILIDADE P/ O MEU EMPREGADOR E SOLUÇÃO PARA AS SOLICITAÇÕES DOS CLIENTES
- 7- Consegue imaginar o que significá o trabalho para cada um de seus colegas? P/ ALGUNS É BOA, O GANHA PÃO E PARA OUTROS É ALGO RUIM
- 8- Fazendo uso de qualquer forma de expressão, faça um esboço em que apareçam o Brasil, o Banco do Brasil, a sociedade brasileira, as relações internacionais, e você.
- 9- Você acha que o seu ambiente de trabalho pode ser melhorado? Se confirmar, aponte algumas formas que considere essenciais, listando, então, os itens necessários que, a seu ver, viabilizam este novo ambiente; se negar, justifique. SIM. É NECESSÁRIO A CONSCIENTIZAÇÃO/JUNTADE DE TODOS E AÇÃO, PRINCIPALM/É
- 10- O que você pensa sobre as diferenças pessoais expressas pela atitudes, habilidades e competências, ou seja, pelas capacidades que as pessoas apresentam e que as diferenciam? RESPEITO AS DIFERENÇAS DEDE QUE ISSO NÃO PREJUDIQUE AS OUTRAS PESSOAS
- 11- O que é moral para você? MORAL TEM A VER COM OS COSTUMES

12- E a ética, o que é? ENCLUBA DISCRICÃO, TRANSPARÊNCIA, INFORMAÇÕES VERDADEIRAS

13- O que é informação para você? MODO DE SE TRANSMITIR CONHECIMENTO

14- Você sempre teve micro-computador ou seu primeiro contacto aconteceu no trabalho? FOI FORA DO TRABALHO

15- Trabalhar com o micro-computador no dia-a-dia resultou em alguma modificação na sua vida? AGILIZOU O TRABALHO

16- O que você pensa sobre o mundo virtual, lugar onde é possível obter, entre outras coisas, muita notícia? COMO TUDO, TEM MUITA COISA BOA E MUITA RUIM E NEGATIVA

17- Quantos cursos auto-instrucionais você já teve oportunidade de realizar? VARIOS

18- Com que freqüência você acessa a Internet? Se a resposta for positiva, diga por onde acessa: se da sua casa, da escola, outros lugares? AS VEZES; EM CASA

19- Se houver, aponte diferenças e semelhanças entre os cursos de ordem particular que você já fez e os cursos oferecidos pelo Banco do Brasil.

20- Em relação aos cursos que já fez oferecidos pela empresa atualmente, você julga-se atualizado, capacitado para, se for o caso, participar de outros processos seletivos? SIM; PORÉM, SO OS CURSOS NAO BASTAM, E NECESSARIO BUSCAR INFORMACOES

21- Qual a relação que gostaria de apontar entre a empresa e o contexto sócio-econômico brasileiro? O BANCO PARTICIPA ATIVAMENTE DA ECONOMIA/ SOCIEDADE BRASILEIRA

22- O que você tem a dizer sobre a qualidade das informações obtidas através dos cursos de que participou?

BOAS

PARTE II

1- Entre todas as opções relacionadas abaixo, identifique uma que o motive a realizar seu trabalho de forma prazerosa:

- a) ter afinidades com a função
- b) saber que trabalha para o setor econômico de seu país
- c) ser reconhecido dentro e fora da organização
- d) ter perspectiva de ascensão profissional
- e) ser premiado por apresentar maior produção
- f) perceber um salário entre 2,5 salários -mínimo ou mais
- g) trabalhar em uma organização-família
- h) saber que seu salário lhe garante seguramente o sustento básico
- i) escutar de seu superior, rotineiramente, que o próximo cargo será seu, mesmo sabendo que este superior a qualquer momento poderá ser rodiziado
- j) sua função apresenta, de uma certa forma, desafios à sua vida profissional
- k) obter permanente atualização de conhecimentos
- l) entender que tem uma função social

2- Quando um cliente demanda algum serviço que lhe é desconhecido, você:

- a) ² anota para posteriormente obter conhecimentos via LIC, assim como por meio dos colegas e, acompanhado do cliente, solicita imediata ajuda dos colegas mais antigos
- b) entende que há funcionários comissionados justamente para segurar estas "barras pesadas"
- c) por não sair de casa sem ler algum jornal, sempre que é necessário busca-o na bolsa para discutir com o cliente o assunto pertinente, quando é o caso
- d) diz que não sabe e re-passa tal solicitação, porque considera haver setores específicos que darão conta de uma solução adequada
- e) de antemão, procurando se precaver, vive estudando, pois espera nunca passar por uma situação destas
- f) procura esconder que não sabe, desviando o assunto, chamando a atenção do cliente para algum outro produto
- g) arranja diversas desculpas, afinal, um dia dominará todos os conhecimentos necessários
- h) nem dá bola para o que não sabe, pois as instruções são tão díspares, ou seja, nem tudo o que está escrito no LIC precisa ser feito daquela maneira
- i) pergunta a si mesmo por qual razão ainda trabalha resolvendo "o pepino" dos clientes
- j) a cada dia percebe a dimensão do seu trabalho, relacionando-o à sociedade e ao país
- k) percebe a necessidade da educação continuada
- l) o treinamento que lhe dão é excelente
- m) a cada dia faz mais sentido a forma como seu gerente lhe "pega no pé"

3- Como você avalia os conteúdos que compõem os módulos oferecidos pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil:

- a) apresentam muita qualidade gráfica e conceitual
- b) "chove no molhado" pois não estão diretamente relacionados aos procedimentos determinados para sua filial
- c) os cursos que faz acrescentam muito a sua formação, pois como cursou até o nível médio, muitos dos conteúdos apresentados são novidades para você
- d) "a teoria na prática é outra", pois no dia-a-dia e com o plano de metas proposto, não é tão fácil dar os devidos procedimentos com a rapidez que o sistema exige
- e) muitas das informações que obtém com os cursos auto-instrucionais complementam conhecimentos adquiridos em sua formação básica
- f) são conteúdos, em sua maioria, de ordem prática, direcionados para uma função específica
- g) contribuem para o seu amadurecimento enquanto cidadão brasileiro
- h) levam você a perceber que os conhecimentos financeiros do sistema bancário compõem as peças de um grande "quebra-cabeça histórico" a partir do qual muita coisa passa a fazer sentido
- i) as informações absorvidas lhe tocam profundamente, de tal modo que às vezes você se vê em conflito existencial

4- Quando uma idéia sua é aproveitada pela gerência, você:

- a) reivindica a autoria, deixando bem claro a todos que tal idéia partiu de você
- b) silenciosamente aprecia tal aproveitamento, esperando um dia ser reconhecido
- c) sente-se como que traído, mas cala-se, afinal, o bom relacionamento é uma das portas para a ascensão profissional
- d) percebe que está no caminho certo, e procura ficar sempre "de botuca" para prestar esses tipos de "auxílios" à gerência
- e) atribui o sucesso ao destino
- f) percebe que tem condições de, a qualquer momento, aceitar um outro tipo de oportunidade
- g) pensa que o sistema de ascensão profissional poderia ser mais objetivo se houvesse provas seletivas para tal fim

5- Considere hipoteticamente a seguinte situação: quando seu superior ou colega tenta lhe jogar por cima um determinado erro, você:

- a) se surpreende, mas cala-se devido à tamanha infâmia
- b) re-memora a situação junto com o colega, esclarecendo-o sobre o lugar de onde partiu tal situação negativa
- c) "roda a baiana"
- d) consulta o LIC para averiguar se realmente houve falha
- e) cala-se, pois superior é superior e você é subordinado
- f) registra sua reclamação, pois os superiores também erram

g) busca lembrar-se das informações contidas nos cursos que já fez sobre "gerenciando relacionamentos"

6- Pela manhã, ao acordar, pensa em sua empresa, em sua agência, e a primeira idéia que lhe vem à mente é:

- a) mais um dia de trabalho
- b) preciso responder àquela solicitação de fulano, muito embora ele possa obter a solução via Internet, uma vez que a empresa vive buscando inovações tecnológicas visando dar suporte ao cliente
- c) constantemente lhe vem à mente que sua empresa é uma gigante no mercado, e que portanto, a repercussão do seu trabalho gera uma parte da história do banco, da sociedade, do país
- d) considera que de uma forma ou de outra o "banco" resolverá eventuais "pepinos"
- e) não agüenta mais trabalhar nesse ritmo, pois seu salário não lhe permite se apresentar à altura do que lhe é cobrado
- f) ainda que perceba a dimensão de seu trabalho, considera que o banco não lhe retribui condignamente, razão que o leva a rejeitar oportunidades de desenvolvimento profissional tais como os cursos de aprimoramento que lhe obriga a se ausentar de casa, por puro desencantamento

7- Sua agência é toda formada por paredes de vidros, o que a torna transparente. Qual das alternativas abaixo expressa a imagem que você tem da sua agência:

- a) um aquário
- b) o baú da felicidade
- c) uma empresa
- d) falta de privacidade
- e) um claustro
- f) uma loja
- g) o grande pai do Brasil
- h) devassidão
- i) um show room
- j) um grande sala de espera
- k) uma prestadora de serviços
- l) meu ganha-pão
- m) um cubo de gelo
- n) um exagero de transparência
- o) um "ninho de mafagafos"

m) m.d.a

- um lugar claro, amplo, agradável

8- Imagine o que os clientes de sua agência pensam sobre sua arquitetura, os funcionários, os serviços. Encontre nas alternativas acima uma que defina esta idéia. ALGO POSITIVO

9- O índice de satisfação dos clientes anda baixo, impactando negativamente a avaliação da agência. Para você, esse resultado tem sua razão em:

- a) alta rotatividade de funcionários
- b) devido a necessária agitação dos funcionários, a agência passa a idéia de não estar muito bem organizada
- c) quebra da lógica devido a, por exemplo, duplo comando, adequações de última hora, etc
- d) funcionários em situação inadequada, desmotivados, pois seus salários não correspondem ao nível de responsabilidade que os trabalhos demandam
- e) ausência de conhecimentos e/ou pouco treino por parte dos funcionários, tanto os novos quanto daqueles desestimulados
- f) carência de funcionários com bom conhecimento técnico, micro-computadores e mesas para um atendimento com qualidade
- g) incessante disseminação de novas instruções
- h) imagem prejudicada quanto ao controle tecnológico devido a reincidentes fraudes
- i) forte controle social devido à influências econômicas
- j) falta de comunicação interna, pois na agência trabalha-se contra o tempo e as conversas demoradas muitas vezes não são muito bem vistas
- k) outros: contestação / necessidade de reclamar que as pessoas tem e tempo de espera acumul do esperado

10- Se fosse você o gerente de sua agência, escolha tantas quantas forem as alterações que faria:

- a) permitiria que todos os funcionários fizessem cursos de seus interesses, pois ninguém melhor que a própria pessoa sabe o que não sabe
- b) ao contrário, se o funcionário despertasse interesse por determinada parte do processo, exploraria ao máximo o desejo dele, uma vez que é você quem decide o que cada funcionário deve fazer
- ~~c) procuraria formar e alocar a mulher/ o homem certo para o lugar certo~~
- d) implementaria uma segunda distribuição de prêmios mensal, independente de metas; afinal, sabe-se que funcionários trabalham mais quando reconhecidos em seus lugares e que a criatividade é uma característica humana
- e) controlaria a carreira de seus funcionários no sentido de fazê-los seus aliados para bem formar uma equipe
- f) lutaria pelo seus funcionários junto a alta gerência por uma remuneração mais justa
- ~~g) cumprimentaria diariamente os funcionários individualmente como forma de reconhecimento e simpatia por eles~~
- h) exigiria respeito e obediência, afinal, amizade é amizade, negócios à parte
- i) procuraria demonstrar, por diversas maneiras, por exemplo, workshops, palestras proferidas por determinados profissionais, quem somos nós, profissionais e quais os lugares que ocupamos dentro da sociedade brasileira devido aos processos executados pela agência
- j) teria por meta pessoal conhecer a fundo alguns de seus funcionários
- k) coloque aqui uma sugestão sua: _____

SUGESTÃO

Este questionário é parte da pesquisa de uma monografia sobre a gestão de conhecimentos em empresas e é composto por duas partes. A primeira demanda respostas dissertativas, exigindo portanto, sua redação. A segunda parte oferece escolhas, ora de caráter subjetivo, ora objetivo.

Responda ao questionário dissertativo nas folhas avulsas que o acompanham, não importando a ordem das respostas, somente identificando-as numericamente.

Quanto às questões de múltipla escolha, se quiser, responda na própria folha, assinalando a resposta escolhida.

Não é necessário haver a identificação do funcionário.

PARTE I

1- Localize-se dentro da instituição para a qual trabalha. Desenhe simples e livremente você, seu lugar de trabalho, seus colegas, os produtos do trabalho de vocês.

2- Se teve alguma dificuldade em esboçar o desenho pedido acima, diga qual foi esta dificuldade.

3- Há quanto tempo trabalha na empresa?

3 anos

4- O que entende por ter competência? *Trabalhar com eficiência e conhecimento*

5- Liste os passos que basicamente tornam o trabalho seu e de seus colegas concreto.

6- O que significa para você o produto de seu trabalho?

Realização pessoal e contribuição para a empresa

7- Conseguir imaginar o que significa o trabalho para cada um de seus colegas?

Conseguir ter uma ideia

8- Fazendo uso de qualquer forma de expressão, faça um esboço em que apareçam o Brasil, o Banco do Brasil, a sociedade brasileira, as relações internacionais, e você.

9- Você acha que o seu ambiente de trabalho pode ser melhorado? Se confirmar, aponte algumas formas que considere essenciais, listando, então, os itens necessários que, a seu ver, viabilizam este novo ambiente; se negar, justifique. *Sim*

10- O que você pensa sobre as diferenças pessoais expressas pela atitudes, habilidades e competências, ou seja, pelas capacidades que as pessoas apresentam e que as diferenciam? *Sim, são necessárias e necessárias para o bem desenvolvimento do trabalho, divisão deste e melhoria dos processos pela contribuição individual.*

11- O que é moral para você? *Conjunto de costumes, deveres e modo de proceder dos indivi-*

Maria Irma Chahine Gallo

duos, uns para com os outros // Preceitos

RA 992175

e regras que dirigem nossas ações dentro da sociedade.

- 12- E a ética, o que é?
Clareza, transparência e honestidade
- 13- O que é informação para você?
Aquisição de conhecimento.
- 14- Você sempre teve micro-computador ou seu primeiro contacto aconteceu no trabalho?
Sempre tive.
- 15- Trabalhar com o micro-computador no dia-a-dia resultou em alguma modificação na sua vida?
Não.
- 16- O que você pensa sobre o mundo virtual, lugar onde é possível obter, entre outras coisas, muita notícia?
Atualmente é impossível viver sem ele.
- 17- Quantos cursos auto-instrucionais você já teve oportunidade de realizar?
6 ou 7
- 18- Com que frequência você acessa a Internet? Se a resposta for positiva, diga por onde acessa: se da sua casa, da escola, outros lugares?
De casa, na maior parte das vezes.
- 19- Se houver, aponte diferenças e semelhanças entre os cursos de ordem particular que você já fez e os cursos oferecidos pelo Banco do Brasil. Já fez vários cursos com maior profundidade, anteriormente.
- 20- Em relação aos cursos que já fez oferecidos pela empresa atualmente, você julga-se atualizado, capacitado para, se for o caso, participar de outros processos seletivos?
Não, Os treinamentos que recebi são insuficientes mesmo para o desenvolvimento de
- 21- Qual a relação que gostaria de apontar entre a empresa e o contexto socio-econômico brasileiro? *A empresa procura divulgar a imagem atual de inclusão e participação ativa no contexto*
- 22- O que você tem a dizer sobre a qualidade das informações obtidas através dos cursos de que participou? *Na maioria achei a abordagem dos assuntos superficial e em alguns casos as informações obtidas foram insatisfatórias.*

PARTE II

1- Entre todas as opções relacionadas abaixo, identifique uma que o motive a realizar seu trabalho de forma prazerosa:

- a) ter afinidades com a função
- b) saber que trabalha para o setor econômico de seu país
- c) ser reconhecido dentro e fora da organização
- d) ter perspectiva de ascensão profissional
- e) ser premiado por apresentar maior produção
- f) perceber um salário entre 2,5 salários -mínimo ou mais
- g) trabalhar em uma organização-família
- h) saber que seu salário lhe garante seguramente o sustento básico
- i) escutar de seu superior, rotineiramente, que o próximo cargo será seu, mesmo sabendo que este superior a qualquer momento poderá ser rodiziado
- j) sua função apresenta, de uma certa forma, desafios à sua vida profissional
- k) obter permanente atualização de conhecimentos
- l) entender que tem uma função social

2- Quando um cliente demanda algum serviço que lhe é desconhecido, você:

- a) anota para posteriormente obter conhecimentos via LIC, assim como por meio dos colegas e, acompanhado do cliente, solicita imediata ajuda dos colegas mais antigos
- b) entende que há funcionários comissionados justamente para segurar estas "barras pesadas"
- c) por não sair de casa sem ler algum jornal, sempre que é necessário busca-o na bolsa para discutir com o cliente o assunto pertinente, quando é o caso
- d) diz que não sabe e re-passa tal solicitação, porque considera haver setores específicos que darão conta de uma solução adequada
- e) de antemão, procurando se precaver, vive estudando, pois espera nunca passar por uma situação destas
- f) procura esconder que não sabe, desviando o assunto, chamando a atenção do cliente para algum outro produto
- g) arranja diversas desculpas, afinal, um dia dominará todos os conhecimentos necessários
- h) nem dá bola para o que não sabe, pois as instruções são tão díspares, ou seja, nem tudo o que está escrito no LIC precisa ser feito daquela maneira
- i) pergunta a si mesmo por qual razão ainda trabalha resolvendo "o pepino" dos clientes
- j) a cada dia percebe a dimensão do seu trabalho, relacionando-o à sociedade e ao país
- k) percebe a necessidade da educação continuada
- l) o treinamento que lhe dão é excelente
- m) a cada dia faz mais sentido a forma como seu gerente lhe "pega no pé"

3- Como você avalia os conteúdos que compõem os módulos oferecidos pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil:

- a) apresentam muita qualidade gráfica e conceitual
- b) "chove no molhado" pois não estão diretamente relacionados aos procedimentos determinados para sua filial
- c) os cursos que faz acrescentam muito a sua formação, pois como cursou até o nível médio, muitos dos conteúdos apresentados são novidades para você
- d) "a teoria na prática é outra", pois no dia-a-dia e com o plano de metas proposto, não é tão fácil dar os devidos procedimentos com a rapidez que o sistema exige
- e) muitas das informações que obtém com os cursos auto-instrucionais complementam conhecimentos adquiridos em sua formação básica
- f) são conteúdos, em sua maioria, de ordem prática, direcionados para uma função específica
- g) contribuem para o seu amadurecimento enquanto cidadão brasileiro
- h) levam você a perceber que os conhecimentos financeiros do sistema bancário compõem as peças de um grande "quebra-cabeça histórico" a partir do qual muita coisa passa a fazer sentido
- i) as informações absorvidas lhe tocam profundamente, de tal modo que às vezes você se vê em conflito existencial

4- Quando uma idéia sua é aproveitada pela gerência, você:

- a) reivindica a autoria, deixando bem claro a todos que tal idéia partiu de você
- b) silenciosamente aprecia tal aproveitamento, esperando um dia ser reconhecido
- c) sente-se como que traído, mas cala-se, afinal, o bom relacionamento é uma das portas para a ascensão profissional
- d) percebe que está no caminho certo, e procura ficar sempre "de botuca" para prestar esses tipos de "auxílios" à gerência
- e) atribui o sucesso ao destino
- f) percebe que tem condições de, a qualquer momento, aceitar um outro tipo de oportunidade
- g) pensa que o sistema de ascensão profissional poderia ser mais objetivo se houvesse provas seletivas para tal fim

5- Considere hipoteticamente a seguinte situação: quando seu superior ou colega tenta lhe jogar por cima um determinado erro, você:

- a) se surpreende, mas cala-se devido à tamanha infâmia
- b) re-memora a situação junto com o colega, esclarecendo-o sobre o lugar de onde partiu tal situação negativa
- c) "roda a baiana"
- d) consulta o LIC para averiguar se realmente houve falha
- e) cala-se, pois superior é superior e você é subordinado
- f) registra sua reclamação, pois os superiores também erram

g) busca lembrar-se das informações contidas nos cursos que já fez sobre "gerenciando relacionamentos"

6- Pela manhã, ao acordar, pensa em sua empresa, em sua agência, e a primeira idéia que lhe vem à mente é:

- a) mais um dia de trabalho
- b) preciso responder àquela solicitação de fulano, muito embora ele possa obter a solução via Internet, uma vez que a empresa vive buscando inovações tecnológicas visando dar suporte ao cliente
- c) constantemente lhe vem à mente que sua empresa é uma gigante no mercado, e que portanto, a repercussão do seu trabalho gera uma parte da história do banco, da sociedade, do país
- d) considera que de uma forma ou de outra o "banco" resolverá eventuais "pepinos"
- e) não agüenta mais trabalhar nesse ritmo, pois seu salário não lhe permite se apresentar à altura do que lhe é cobrado
- f) ainda que perceba a dimensão de seu trabalho, considera que o banco não lhe retribui condignamente, razão que o leva a rejeitar oportunidades de desenvolvimento profissional tais como os cursos de aprimoramento que lhe obriga a se ausentar de casa, por puro desencantamento

7- Sua agência é toda formada por paredes de vidros, o que a torna transparente. Qual das alternativas abaixo expressa a imagem que você tem da sua agência:

- a) um aquário
- b) o baú da felicidade
- c) uma empresa
- d) falta de privacidade
- e) um claustro
- f) uma loja
- g) o grande pai do Brasil
- h) devassidão
- i) um show room
- j) um grande sala de espera
- k) uma prestadora de serviços
- l) meu ganha-pão
- m) um cubo de gelo
- n) um exagero de transparência
- o) um "ninho de mafagafos"

8- Imagine o que os clientes de sua agência pensam sobre sua arquitetura, os funcionários, os serviços. Encontre nas alternativas acima uma que defina esta idéia.

9- O índice de satisfação dos clientes anda baixo, impactando negativamente a avaliação da agência. Para você, esse resultado tem sua razão em:

- a) alta rotatividade de funcionários
- b) devido a necessária agitação dos funcionários, a agência passa a idéia de não estar muito bem organizada
- c) quebra da lógica devido a, por exemplo, duplo comando, adequações de última hora, etc
- d) funcionários em situação inadequada, desmotivados, pois seus salários não correspondem ao nível de responsabilidade que os trabalhos demandam
- e) ausência de conhecimentos e/ou pouco treino por parte dos funcionários, tanto os novos quanto daqueles desestimulados
- f) carência de funcionários com bom conhecimento técnico, micro-computadores e mesas para um atendimento com qualidade
- g) incessante disseminação de novas instruções
- h) imagem prejudicada quanto ao controle tecnológico devido a reincidentes fraudes
- i) forte controle social devido à influências econômicas
- j) falta de comunicação interna, pois na agência trabalha-se contra o tempo e as conversas demoradas muitas vezes não são muito bem vistas
- k) outros: _____

10- Se fosse você o gerente de sua agência, escolha tantas quantas forem as alterações que faria:

- a) permitiria que todos os funcionários fizessem cursos de seus interesses, pois ninguém melhor que a própria pessoa sabe o que não sabe
- b) ao contrário, se o funcionário despertasse interesse por determinada parte do processo, exploraria ao máximo o desejo dele, uma vez que é você quem decide o que cada funcionário deve fazer
- c) procuraria formar e alocar a mulher/ o homem certo para o lugar certo
- d) implementaria uma segunda distribuição de prêmios mensal, independente de metas; afinal, sabe-se que funcionários trabalham mais quando reconhecidos em seus lugares e que a criatividade é uma característica humana
- e) controlaria a carreira de seus funcionários no sentido de fazê-los seus aliados para bem formar uma equipe
- f) lutaria pelo seus funcionários junto a alta gerência por uma remuneração mais justa
- g) cumprimentaria diariamente os funcionários individualmente como forma de reconhecimento e simpatia por eles
- h) exigiria respeito e obediência, afinal, amizade é amizade, negócios à parte
- i) procuraria demonstrar, por diversas maneiras, por exemplo, workshops, palestras proferidas por determinados profissionais, quem somos nós, profissionais e quais os lugares que ocupamos dentro da sociedade brasileira devido aos processos executados pela agência
- j) teria por meta pessoal conhecer a fundo alguns de seus funcionários
- k) coloque aqui uma sugestão sua: adequaria o quadro, procuraria atender as necessidades individuais de treinamento para cada função, implementaria ações para a motivação da equipe e para gestão participativa, tanto de proces-

Maria Irma Chaline Gallo

nos quanto de resultados.

RA 992175

Este questionário é parte da pesquisa de uma monografia sobre a gestão de conhecimentos em empresas e é composto por duas partes. A primeira demanda respostas dissertativas, exigindo portanto, sua redação. A segunda parte oferece escolhas, ora de caráter subjetivo, ora objetivo.

Responda ao questionário dissertativo nas folhas avulsas que o acompanham, não importando a ordem das respostas, somente identificando-as numericamente.

Quanto às questões de múltipla escolha, se quiser, responda na própria folha, assinalando a resposta escolhida.

Não é necessário haver a identificação do funcionário.

PARTE I

- 1- Localize-se dentro da instituição para a qual trabalha. Desenhe simples e livremente você, seu lugar de trabalho, seus colegas, os produtos do trabalho de vocês.
- 2- Se teve alguma dificuldade em esboçar o desenho pedido acima, diga qual foi esta dificuldade.
- 3- Há quanto tempo trabalha na empresa?
- 4- O que entende por ter competência?
- 5- Liste os passos que basicamente tornam o trabalho seu e de seus colegas concreto.
- 6- O que significa para você o produto de seu trabalho?
- 7- Consegue imaginar o que significa o trabalho para cada um de seus colegas?
- 8- Fazendo uso de qualquer forma de expressão, faça um esboço em que apareçam o Brasil, o Banco do Brasil, a sociedade brasileira, as relações internacionais, e você.
- 9- Você acha que o seu ambiente de trabalho pode ser melhorado? Se confirmar, aponte algumas formas que considere essenciais, listando, então, os itens necessários que, a seu ver, viabilizam este novo ambiente; se negar, justifique.
- 10- O que você pensa sobre as diferenças pessoais expressas pela atitudes, habilidades e competências, ou seja, pelas capacidades que as pessoas apresentam e que as diferenciam?
- 11- O que é moral para você?

- 12- E a ética, o que é?
 - 13- O que é informação para você?
 - 14- Você sempre teve micro-computador ou seu primeiro contacto aconteceu no trabalho?
 - 15- Trabalhar com o micro-computador no dia-a-dia resultou em alguma modificação na sua vida?
 - 16- O que você pensa sobre o mundo virtual, lugar onde é possível obter, entre outras coisas, muita notícia?
 - 17- Quantos cursos auto-instrucionais você já teve oportunidade de realizar?
 - 18- Com que frequência você acessa a Internet? Se a resposta for positiva, diga por onde acessa: se da sua casa, da escola, outros lugares?
 - 19- Se houver, aponte diferenças e semelhanças entre os cursos de ordem particular que você já fez e os cursos oferecidos pelo Banco do Brasil.
 - 20- Em relação aos cursos que já fez oferecidos pela empresa atualmente, você julga-se atualizado, capacitado para, se for o caso, participar de outros processos seletivos?
 - 21- Qual a relação que gostaria de apontar entre a empresa e o contexto sócio-econômico brasileiro?
 - 22- O que você tem a dizer sobre a qualidade das informações obtidas através dos cursos de que participou?
-

PARTE II

1- Entre todas as opções relacionadas abaixo, identifique uma que o motive a realizar seu trabalho de forma prazerosa:

- a) ter afinidades com a função
- b) saber que trabalha para o setor econômico de seu país
- c) ser reconhecido dentro e fora da organização
- d) ter perspectiva de ascensão profissional
- e) ser premiado por apresentar maior produção
- f) perceber um salário entre 2,5 salários -mínimo ou mais
- g) trabalhar em uma organização-família
- h) saber que seu salário lhe garante seguramente o sustento básico
- i) escutar de seu superior, rotineiramente, que o próximo cargo será seu, mesmo sabendo que este superior a qualquer momento poderá ser rodiziado
- j) sua função apresenta, de uma certa forma, desafios à sua vida profissional
- k) obter permanente atualização de conhecimentos
- l) entender que tem uma função social

2- Quando um cliente demanda algum serviço que lhe é desconhecido, você:

- a) anota para posteriormente obter conhecimentos via LIC, assim como por meio dos colegas e, acompanhado do cliente, solicita imediata ajuda dos colegas mais antigos
- b) entende que há funcionários comissionados justamente para segurar estas "barras pesadas"
- c) por não sair de casa sem ler algum jornal, sempre que é necessário busca-o na bolsa para discutir com o cliente o assunto pertinente, quando é o caso
- d) diz que não sabe e re-passa tal solicitação, porque considera haver setores específicos que darão conta de uma solução adequada
- e) de antemão, procurando se precaver, vive estudando, pois espera nunca passar por uma situação destas
- f) procura esconder que não sabe, desviando o assunto, chamando a atenção do cliente para algum outro produto
- g) arranja diversas desculpas, afinal, um dia dominará todos os conhecimentos necessários
- h) nem dá bola para o que não sabe, pois as instruções são tão díspares, ou seja, nem tudo o que está escrito no LIC precisa ser feito daquela maneira
- i) pergunta a si mesmo por qual razão ainda trabalha resolvendo "o pepino" dos clientes
- j) a cada dia percebe a dimensão do seu trabalho, relacionando-o à sociedade e ao país
- k) percebe a necessidade da educação continuada
- l) o treinamento que lhe dão é excelente
- m) a cada dia faz mais sentido a forma como seu gerente lhe "pega no pé"

3- Como você avalia os conteúdos que compõem os módulos oferecidos pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil:

- a) apresentam muita qualidade gráfica e conceitual
- b) "chove no molhado" pois não estão diretamente relacionados aos procedimentos determinados para sua filial
- c) os cursos que faz acrescentam muito a sua formação, pois como cursou até o nível médio, muitos dos conteúdos apresentados são novidades para você
- d) "a teoria na prática é outra", pois no dia-a-dia e com o plano de metas proposto, não é tão fácil dar os devidos procedimentos com a rapidez que o sistema exige
- e) muitas das informações que obtém com os cursos auto-instrucionais complementam conhecimentos adquiridos em sua formação básica
- f) são conteúdos, em sua maioria, de ordem prática, direcionados para uma função específica
- g) contribuem para o seu amadurecimento enquanto cidadão brasileiro
- h) levam você a perceber que os conhecimentos financeiros do sistema bancário compõem as peças de um grande "quebra-cabeça histórico" a partir do qual muita coisa passa a fazer sentido
- i) as informações absorvidas lhe tocam profundamente, de tal modo que às vezes você se vê em conflito existencial

4- Quando uma idéia sua é aproveitada pela gerência, você:

- a) reivindica a autoria, deixando bem claro a todos que tal idéia partiu de você
- b) silenciosamente aprecia tal aproveitamento, esperando um dia ser reconhecido
- c) sente-se como que traído, mas cala-se, afinal, o bom relacionamento é uma das portas para a ascensão profissional
- d) percebe que está no caminho certo, e procura ficar sempre "de botuca" para prestar esses tipos de "auxílios" à gerência
- e) atribui o sucesso ao destino
- f) percebe que tem condições de, a qualquer momento, aceitar um outro tipo de oportunidade
- g) pensa que o sistema de ascensão profissional poderia ser mais objetivo se houvesse provas seletivas para tal fim

5- Considere hipoteticamente a seguinte situação: quando seu superior ou colega tenta lhe jogar por cima um determinado erro, você:

- a) se surpreende, mas cala-se devido à tamanha infâmia
- b) re-memora a situação junto com o colega, esclarecendo-o sobre o lugar de onde partiu tal situação negativa
- c) "roda a baiana"
- d) consulta o LIC para averiguar se realmente houve falha
- e) cala-se, pois superior é superior e você é subordinado
- f) registra sua reclamação, pois os superiores também erram

g) busca lembrar-se das informações contidas nos cursos que já fez sobre "gerenciando relacionamentos"

6- Pela manhã, ao acordar, pensa em sua empresa, em sua agência, e a primeira idéia que lhe vem à mente é:

- a) mais um dia de trabalho
- b) preciso responder àquela solicitação de fulano, muito embora ele possa obter a solução via Internet, uma vez que a empresa vive buscando inovações tecnológicas visando dar suporte ao cliente
- c) constantemente lhe vem à mente que sua empresa é uma gigante no mercado, e que portanto, a repercussão do seu trabalho gera uma parte da história do banco, da sociedade, do país
- d) considera que de uma forma ou de outra o "banco" resolverá eventuais "pepinos"
- e) não agüenta mais trabalhar nesse ritmo, pois seu salário não lhe permite se apresentar à altura do que lhe é cobrado
- f) ainda que perceba a dimensão de seu trabalho, considera que o banco não lhe retribui condignamente, razão que o leva a rejeitar oportunidades de desenvolvimento profissional tais como os cursos de aprimoramento que lhe obriga a se ausentar de casa, por puro desencantamento

7- Sua agência é toda formada por paredes de vidros, o que a torna transparente. Qual das alternativas abaixo expressa a imagem que você tem da sua agência:

- a) um aquário
- b) o baú da felicidade
- c) uma empresa
- d) falta de privacidade
- e) um claustro
- f) uma loja
- g) o grande pai do Brasil
- h) devassidão
- i) um show room
- j) um grande sala de espera
- k) uma prestadora de serviços
- l) meu ganha-pão
- m) um cubo de gelo
- n) um exagero de transparência
- o) um "ninho de mafagafos"

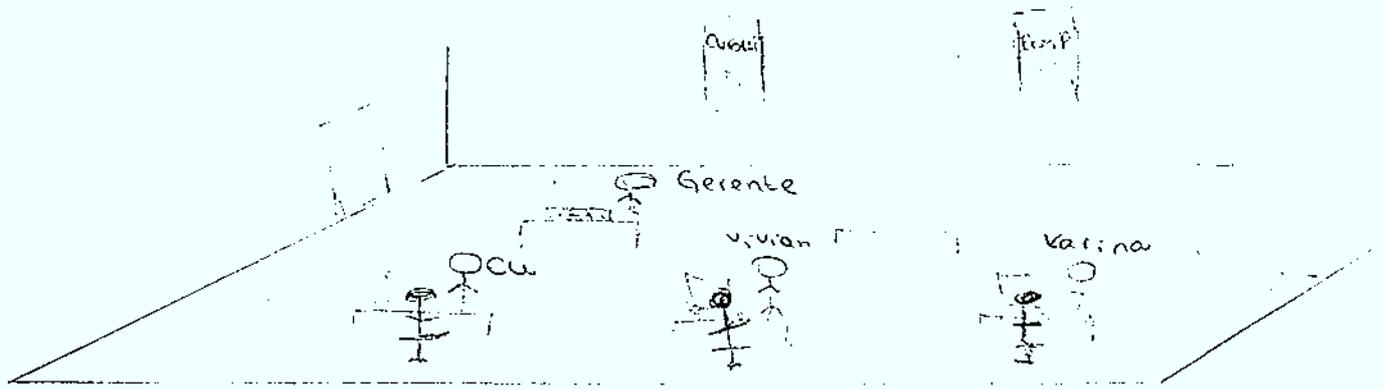
8- Imagine o que os clientes de sua agência pensam sobre sua arquitetura, os funcionários, os serviços. Encontre nas alternativas acima uma que defina esta idéia. C

9- O índice de satisfação dos clientes anda baixo, impactando negativamente a avaliação da agência. Para você, esse resultado tem sua razão em:

- a) alta rotatividade de funcionários
 - b) devido a necessária agitação dos funcionários, a agência passa a idéia de não estar muito bem organizada
 - c) quebra da lógica devido a, por exemplo, duplo comando, adequações de última hora, etc
 - d) funcionários em situação inadequada, desmotivados, pois seus salários não correspondem ao nível de responsabilidade que os trabalhos demandam
 - e) ausência de conhecimentos e/ou pouco treino por parte dos funcionários, tanto os novos quanto daqueles desestimulados
 - f) carência de funcionários com bom conhecimento técnico, micro-computadores e mesas para um atendimento com qualidade
 - g) incessante disseminação de novas instruções
 - h) imagem prejudicada quanto ao controle tecnológico devido a reincidentes fraudes
 - i) forte controle social devido à influências econômicas
 - j) falta de comunicação interna, pois na agência trabalha-se contra o tempo e as conversas demoradas muitas vezes não são muito bem vistas
 - k) outros: _____
-

10- Se fosse você o gerente de sua agência, escolha tantas quantas forem as alterações que faria:

- a) permitiria que todos os funcionários fizessem cursos de seus interesses, pois ninguém melhor que a própria pessoa sabe o que não sabe
- b) ao contrário, se o funcionário despertasse interesse por determinada parte do processo, exploraria ao máximo o desejo dele, uma vez que é você quem decide o que cada funcionário deve fazer
- c) procuraria formar e alocar a mulher/ o homem certo para o lugar certo
- d) implementaria uma segunda distribuição de prêmios mensal, independente de metas; afinal, sabe-se que funcionários trabalham mais quando reconhecidos em seus lugares e que a criatividade é uma característica humana
- e) controlaria a carreira de seus funcionários no sentido de fazê-los seus aliados para bem formar uma equipe
- f) lutaria pelo seus funcionários junto a alta gerência por uma remuneração mais justa
- g) cumprimentaria diariamente os funcionários individualmente como forma de reconhecimento e simpatia por eles
- h) exigiria respeito e obediência, afinal, amizade é amizade, negócios à parte
- i) procuraria demonstrar, por diversas maneiras, por exemplo, workshops, palestras proferidas por determinados profissionais, quem somos nós, profissionais e quais os lugares que ocupamos dentro da sociedade brasileira devido aos processos executados pela agência
- j) teria por meta pessoal conhecer a fundo alguns de seus funcionários
- k) coloque aqui uma sugestão sua: _____



2. A dif. amizade que encontrei, foi incluir todos os meus colegas de trabalho.
3. Oito meses
 - Capacidade de desenvolver com eficiência as atividades confiadas a mim, além de outras habilidades como tomar iniciativa, desenvolvimento com rapidez...
 - Atendimento à clientes, conhecimentos e procedimentos bancários, credibilidade com o banco e com o cliente.
 - A resolução de problemas e demais assuntos dos clientes dos meses superiores.
 - Acreditto que todos devam gostar do que fazem, o que torna o trabalho não apenas a consequência de se trabalhar.
 - Inteligência e boa vontade. É tudo o que o Banco do Brasil usa para mudar o futuro do país, projetando internacionalmente.
4. Não. O banco utiliza de uma política de descentralização funcional, e localmente a agência é composta principalmente por amigos. São raros os momentos em que a hierarquia atrapalha as relações do dia a dia.

10. Acho que todos apresentam seus limites e tantas diferenças. Saber encará-las facilita o trabalho, é dessa forma que o trabalho em grupo leva a completar uma atividade.
11. Respeito e ética aos meus valores, e aos sociais também.
12. Seguir certos padrões estabelecidos, de forma a não lesar os demais indivíduos, humanos ou animal e o ambiente.
13. Meio de comunicação direta.
14. Sempre.
15. Há muitas facilidades, mas de forma alguma substitui o trabalho humano.
16. O acesso à intelectualidade se tornou mais possível e fácil, porém restrito, ainda, a um grupo limitado de pessoas.
17. Apenas 1, mas por minha culpa pois poderia ter feito mais.
18. Quase todos os dias na faculdade.
19. Ainda não foi possível verificar diferenças.
20. O curso auto-instrucional que fiz acho que não superou total mente as minhas explicações, mas talvez porque o comparei ao nível de dificuldade que encontro nas disciplinas da faculdade.
21. Estamos envolvidos com todos os níveis sociais.

1- havendo como em todos os lugares maior facilidade para a classe privilegiada. Mesmo assim bom atendimento é de extrema importância em todos os setores.

2- Encontrei informações superficiais, principalmente comparadas ao UC que possui uma linguagem mais complexa.

