UNIUV
Centro Universitário de União da Vitória

Uniuv em Revista

volume 12

2010

ISSN 1981-9293

Revista Científica
do Centro Universitário
de União da Vitória

UNIUV em REVISTA

v. 12 2010

ISSN 1981-9293

UNIUV em REVISTA é uma publicação anual, multidisciplinar, do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv). Tem por finalidade divulgar artigos científicos, análises e resenhas, que possam contribuir para o conhecimento, o desenvolvimento e a discussão nos diversos ramos do saber. A exatidão das informações, os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os trabalhos encaminhados para UNIUV em REVISTA devem seguir as orientações constantes nas Normas de Publicação contidas nas páginas finais deste volume.

Os trabalhos serão aceitos ou recusados pela Comissão Editorial, com base nas recomendações dos membros do Conselho Científico e/ou árbitros.

UNIUV em REVISTA poderá ser obtida na Biblioteca João Dissenha.

Fotos das páginas centrais e da capa
Lúcio Kürten dos Passos
Jussara da Silva Leite

Diagramação
Ana Letícia Sebben

Edição e revisão

Angela Maria Farah
Fahena Porto Horbatiuk
Jussara da Silva Leite
Luciane Baby Siebeneicher
Simone Santos Junges

UNIUV EM REVISTA. União da Vitória: Centro Universitário de União da Vitória, 2007.

Anual

Continuação, a partir de 2007, 10, de FACE EM REVISTA.
Publicação suspensa em 2009, voltando a ser editada em 2010, 12.

ISSN 1981-9293

1. Ciências - Periódicos I. Centro Universitário de União da Vitória UNIUV.

SUMÁRIO

CONTENTS

Editorial

Caro leitor,

A Uniuv em Revista, por motivos alheios à vontade deste Conselho, não foi publicada em 2009. Voltamos em 2010, com o volume 12, com a competente participação de mestres e doutores desta Instituição e de suas parceiras.

Na área de Ciências Exatas e da Terra, os autores oferecem sugestões úteis na solução de problemas fundamentais da geometria plana e propõem metodologia de controle acadêmico aplicado as Redes de Petri. Na área da Saúde, refletem sobre fatores humanizadores e desumanizadores do mercantilismo esportivo em relação ao atleta de competição; apresentam um estudo das dificuldades mais encontradas por professores de Educação Física no Ensino Fundamental.

Com o aquecimento global, insetos proliferam, por isso, na área de Ciências Biológicas, há um estudo sobre os escorpiões, problema de saúde pública. Há também, voltado à ecologia, um artigo sobre a estruturação espacial de uma árvore conhecida popularmente como pindaíba (*Xylopia emarginata*), como subsídio à recuperação de vegetação associada a cursos d'água no cerrado.

A área de Ciências Sociais Aplicadas traz questões de cunho teórico-prático, fruto de pesquisa e observação da realidade dos profissionais de Direito, Administração, Ciências Contábeis e Jornalismo.

O último setor da revista é destinado a reflexões filosóficas, didático-pedagógicas, históricas. É um campo de estudo que, devido à complexidade humana, gera novas luzes, cooperando com os que fizeram do ensino sua forma de vida, sempre exigente de contínuo aperfeiçoamento, nas múltiplas disciplinas concernentes ao professor, ao aprendiz e à vida.

Dessa forma, sentimo-nos honrados em dialogar com os intelectuais dessas diversas áreas, por meio desta obra.

Fahena Porto Horbatiuk
Presidente do Conselho Editorial

Ciências Exatas e daTerra

Equívocos frequentes e sugestões para boas práticas nas demonstrações que organizam termos primitivos no plano, quando é utilizado o sistema axiomático de incidência de David Hilbert

Jean Eduardo Sebold [1]
Alexandre Manoel dos Santos [2]

RESUMO

Neste trabalho, apresentaremos alguns procedimentos que evitam o uso de uma descrição equivocada, na resolução de problemas que envolvem os dois conceitos primitivos: reta e ponto. Proporemos algumas sugestões que serão extremamente úteis na formalização de provas de teoremas abordados pela Geometria Plana em seus alicerces mais fundamentais. Segue, também, uma curta explanação a respeito do Sistema Axiomático de Incidência de David Hilbert, bem como sua maior eficiência, quando comparada aos Postulados de Euclides.

Palavras-chave: Geometria. Axiomas de Incidência. David Hilbert.

[1] Licenciado em Matemática, pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuv); especialista em Matemática Aplicada ao Ensino, pela Fafiuv; cursando mestrado em Matemática, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); professor do Departamento de Sistemas de Informação, da Universidade do Contestado (UnC), Campus Canoinhas, SC; professor do Departamento de Administração, da Faculdade Metropolitana do Planalto Norte (Fameplan), Canoinhas, SC; cursa Doutorado em Métodos Numéricos em Engenharia - Programação Matemática, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: jeanseboldl@gmail.com

[2] Graduado em Engenharia Civil - Engenharia da Produção Civil, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC; especialista em Metodologias do Desenvolvimento de Sistemas, pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb), Blumenau, SC; mestre em Métodos Numéricos em Engenharia, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR; professor no Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), União da Vitória, PR; professor na Universidade do Contestado (UnC), Campus Canoinhas, SC. E-mail: alexandre.manoel.dos.santos@gmail.com

Common misconceptions and suggestions for best practices in the demonstrations that organize primitive terms in the plane when David Hilbert's axiomatic system of incidence is used

Jean Eduardo Sebold
Alexandre Manoel dos Santos

ABSTRACT

In this paper, we will present some procedures that avoid the use of a mistaken description in the resolution of problems involving the two primitive concepts: straight line and point. We intend to propose some suggestions that will be extremely useful in the formalization of proofs of the theorems approached by Plane Geometry in its most basic foundations. It follows, also, a short explanation about David Hilbert's Axiomatic System of Incidence, as well as its greater efficiency when compared to the postulates of Euclid.

Keywords: Geometry. Axioms of Incidence. David Hilbert.

1 INTRODUÇÃO

Os Axiomas de David Hilbert para geometria plana, publicados em *Grundlagen der Geometrie* – Bases da Geometria, são bem mais explícitos e numerosos que os Axiomas de Euclides. Eles são introduzidos em grupos:

1. Axiomas de Incidência;
2. Axiomas de Ordem;
3. Axiomas de Congruência;
4. Axiomas das Paralelas e
5. Axiomas de Continuidade.

Devemos utilizar cada axioma desses grupos para justificar uma construção geométrica. Limitar-nos-emos, a partir daqui, ao grupo 1, ou seja, aos Axiomas de Incidência.

Axiomas de Incidência

Axioma 1: Para cada ponto P e cada ponto Q diferente de P, existe uma única reta que passa por P e por Q;

Axioma 2: Para cada reta r, existem pelo menos dois pontos distintos que são incidentes a r;

Axioma 3: Existe uma reta r e um ponto P que não é incidente a r;

Axioma 4: Para quaisquer três pontos A, B e C que não estão numa mesma reta existe um plano a, que contém todos os três A, B e C. Para cada plano existe um ponto contido nele;

Axioma 5: Para quaisquer três pontos A, B e C que não pertencem a uma mesma reta não existe mais do que um plano que contém cada um dos três pontos;

Axioma 6: Se dois pontos A e B de uma reta **a** pertencem a um plano a, então, cada ponto da reta a pertence a a;

Axioma 7: Se dois planos a e β têm um ponto em comum A, então, eles têm pelo menos mais um ponto B em comum;

Axioma 8: Existem pelo menos quatro pontos que não pertencem ao mesmo plano.

Os cinco últimos Axiomas referem-se à Geometria Espacial na qual não temos interesse no momento. Logo, a atenção será posta nos três primeiros.

2 USO DE UMA AFIRMAÇÃO

Note que nos axiomas 1, 2, e 3, citamos: "...existe uma...", "...existe pelo menos..." e "Existe uma..." respectivamente. Na utilização de quantificadores existenciais, afirmações do tipo "Existe", que são a predicação de uma propriedade ou relação para, pelo menos, um **elemento do domínio**, alguns estudantes cometem equívocos. Nesta seção daremos um exemplo de fora da geometria, para evidenciar a diferença entre o uso correto e incorreto de uma afirmação.

Suponha que temos o seguinte axioma: "Existe um jogador no campeonato que marcou 7 gols" e queremos provar que todo jogador, entre outros de outras equipes, que veste camisa número 9, também marcou 7 gols.

Como faremos? A princípio tomamos todos os jogadores que participam do campeonato; entre eles selecionamos todos os que vestem a camisa número 9, e, em seguida, fazemos uma análise de seus históricos em partidas realizadas no campeonato. Se todos marcaram 7

gols, teremos provado o que queríamos.

Vamos supor agora que queremos utilizar o axioma que sabemos ser uma regra para as futuras conclusões. Podemos supor que o jogador mencionado no axioma é um dos jogadores que veste a camisa 9? E se o camisa 10 também marcou 7 gols?

Pelo que percebemos a afirmação (axioma) não nos servirá. O axioma poderia, quem sabe, estar se referindo ao camisa 10!

Mas como poderíamos fazer uso do axioma?

Uma alternativa seria:

linha 1: Seja um jogador que marcou 7 gols – Justificativa: Axioma

A partir daqui podemos nos deparar com duas situações:

Situação 1: Temos um jogador que tem a camisa 9 e que marcou 7 gols. Precisamos verificar se existem mais jogadores que também vestem a camisa 9 e que marcaram 7 gols. Se estes não existirem, teremos provado o que queríamos.

Situação 2: O número da camiseta do jogador que marcou 7 gols não é 9. Logo, teríamos que verificar se existe um jogador que tenha a camisa 1, 2, 3..., 22 (aqui numeramos uma equipe completa com 11 titulares e 11 reservas), com exceção da 9, que marcou 7 gols.

A tentativa acima não demonstra muita coisa, de qualquer forma, teremos que analisar o número de gols marcados pelos jogadores, independentemente do número das camisetas. Mas pelo menos não cometemos gafes fazendo suposições indevidas.

Nas questões que abordam geometria plana, temos nossos axiomas e teoremas, a ideia de usar uma afirmação de existência e ainda considerar os possíveis casos que podem nos levar a caminhos para uma demonstração.

3 BOAS PRÁTICAS PARA EVITAR CONCLUSÕES INDESEJÁVEIS

- No sistema axiomático de incidência de David Hilbert, somos obrigados a justificar tudo o que se conclui, ou seja, cada linha de uma demonstração deve ter um motivo lógico para estar onde está. Veja um exemplo:

Precisamos provar que: "Existem duas retas".

Demonstração:

linha 1: Existe uma reta r e um ponto P não incidente a r - Justificativa: Axioma de Incidência 3

linha 2: Na reta r, existem pelo menos dois pontos distintos que são incidentes à reta r, consideremos Q e R tais pontos. - Justificativa: linha 1 e Axioma de Incidência 2

linha 3: Os pontos P e Q são distintos. - Justificativa: linha 1 e linha 2

linha 4: Pelos pontos P e Q passa uma única reta, que chamaremos de s. - Justificativa: linha 3 e Axioma Incidência 1.

linha 5: Existem duas retas, r e s. - Justificativa: linha 1 e linha 4.

Assim, como queríamos demonstrar, existem duas retas, s e r!

- Se esquecermos de que as afirmações devem ser frases completas e bem construídas gramaticalmente estaremos cometendo erros que comprometerão a demonstração, por exemplo:

Suponha que estamos demonstrando um teorema e, em certo momento, escrevemos:

Demonstração:

"..."

linha 3: "Então P é incidente a r"

"..."

De forma alguma podemos iniciar a frase com a palavra "Então", essa seria uma frase subordinada à afirmação anterior.
Cada frase deve ter um significado completo e ser extremamente clara. Esta afirmação deveria ser simplesmente, "P é incidente a r", e, ao lado, justificaríamos, por exemplo, com a linha 2.

- Outro equívoco muito frequente é o uso de um teorema do tipo tradicional, "Se A, então B". Tendo em vista que, pelas regras lógicas, A implica B é falso somente quando A é verdadeiro e B é falso. Por exemplo:

"Se r é uma reta, então P e Q são dois pontos distintos incidentes a r."

A = r é uma reta. (Hipótese)
B = P e Q são dois pontos incidentes a r. (Tese)

Observe atentamente a demonstração:

Demonstração:

linha 1: Seja r uma reta. - Justificativa: Hipótese.

linha 2: Seja P e Q dois pontos distintos incidentes a r. - Justificativa: Axioma de Incidência 2.

Assim, como queríamos demonstrar.

Deparamo-nos aqui com um problema muito típico, a falta de atenção. Tínhamos uma reta r pela hipótese, usamos o Axioma de Incidência 2 para obter 2 pontos distintos, P e Q, mas espere!!! O Axioma de incidência 2 não diz que existem dois pontos, ele só afirma que: se tivermos uma reta, então podemos considerar dois pontos distintos incidentes a ela. Ele não afirma que temos uma reta, nem que temos dois pontos. Logo a demonstração acima está incorreta.

Vamos corrigi-la da seguinte maneira:

Precisamos mostrar que esta tal reta r existe, mas onde está escrito isso? Na própria linha 1, só que, além disso, precisamos dar condições para afirmar que existem dois pontos incidentes a reta r. Como fazer isso? Assim:

Demonstração:

linha 1: Seja r uma reta. - Justificativa: Hipótese

linha 2: Tomando a reta r, existem pelo menos dois pontos, distintos, incidentes a r. - Justificativa: linha 1 e Axioma de Incidência 2.

linha 3: Sejam P e Q pontos distintos incidentes a r – Justificativa: linha 1 e 2, Axioma de incidência 2 e Regra lógica (Se A, então B).

Agora que temos a reta r (hipótese), e que nela incidem pelo menos dois pontos (P e Q) distintos (Axioma de Incidência 2), logo podemos considerar a existência de dois pontos incidentes a ela.

- Afirmar algo sobre uma reta, ou um ponto, ou qualquer outro objeto que apareceu do nada, ou seja, não houve uma justificativa para seu aparecimento. Exemplo: Suponha que temos um teorema a ser provado, e parte da apresentação da demonstração é dada por:

linha 1. Seja P um ponto. - Justificativa: Hipótese

linha 2. Existe uma reta r e um ponto P que não é incidente a r. Axioma de Incidência 3
linha 3. Seja s uma reta passando por P e Q. - Justificativa: Axioma de Incidência 1.

"..."
De onde vieram a reta s e o ponto Q? Note a justificativa da linha 3, o Axioma de Incidência 1 não diz que existe uma reta nem um ponto! Antes dessa frase, linha 3, precisamos de mais afirmações para introduzir esses dois novos elementos, reta s e ponto Q, justificando bem de onde vieram. Por exemplo. Uma forma de fazer isso seria:

"..."

linha 3: Sejam Q e R dois pontos distintos incidentes a r. - Justificativa: linha 2 (existe uma reta), Axioma de Incidência 2 e Regra lógica (Se A, então B).

linha 4. P e Q são pontos distintos. - Justificativa: linha 2 e linha 3

linha 5. Seja s uma reta passando por P e Q. - Justificativa: linha 4, Axioma de Incidência 1, Regra Lógica (Se A, então B).

4 ASPECTOS ASSOCIADOS A ERROS GRAMATICAIS

Muitas demonstrações são apresentadas sem os cuidados necessários, tais como:

Nas demonstrações discursivas, exigidas praticamente em todas as construções geométricas que utilizam os Axiomas de Incidência, as regras gramaticais básicas não são levadas muito em consideração, ou seja, as frases são escritas, muitas vezes, sem pontuação, sem iniciar com letra maiúscula, frases com somente orações subordinadas (vimos um exemplo neste trabalho no item i)), etc. Também observam-se frases muito longas, com várias afirmações. Isso pode gerar confusão no momento em que um leitor verificar quais foram as justificativas usadas para garantir a validade da afirmação considerada. As demonstrações são uma sequência de afirmações verdadeiras, deduzidas a partir de outras, tendo cada uma delas justificativas claras, que permitem ao leitor entender por que são consideradas verdadeiras. Portanto devem ser bem escritas, sob o ponto de vista gramatical e curtas com uma só afirmação de cada vez, de preferência. Se houver duas ou mais afirmações que seja por um bom motivo, por exemplo, para mostrar que temos a hipótese de um teorema e que queremos usar a Regra Lógica (Se A, então B). Observe:

Suponha que temos um teorema a ser demonstrado, e a sequência de sua demonstração é dada por:

linha 1: Seja P um ponto. - Justificativa: Hipótese

linha 2: Existe uma reta r e um ponto P que não é incidente a r. Axioma de Incidência 3

linha 3: Sejam Q e R dois pontos distintos incidentes a r. - Justificativa: Se linha 2 (exis-te uma reta), então Axioma de Incidência 2. Observe a utilização da Regra lógica (Se A, então B).

linha 4: P e Q são pontos distintos. - Justificativa: linha 2 e linha 3

linha 5: Seja s uma reta passando por P e Q. - Justificativa: Se linha 4, então Axioma de Incidência 1. Observe, aqui também, a utilização da Regra lógica (Se A, então B).

Suponha uma modificação na linha 4, feita da seguinte maneira:

linha 4: P e Q são pontos distintos, assim, seja s uma reta passando por P e Q. - Justificativa: Se linha 2 e linha 3, então Axioma de Incidência 1.

Logo não teríamos a necessidade da linha 5. Teríamos aqui duas afirmações em uma única frase:

1. P e Q são pontos distintos

2. Seja uma reta s passando por P e Q.

Onde a Regra lógica se encaixa?

A = P e Q são pontos distintos
B = Seja uma reta s passando por P e Q.

"Se P e Q são pontos distintos, então seja s uma reta passando por P e Q."

A frase pode-se fazer um tanto confusa, mas não deixa de estar certa. No entanto, esta demonstração fica mais clara usando uma linha 5, como proposto inicialmente.

5 PROVA DE UM TEOREMA POR ABSURDO

Quando dizemos que vamos provar um teorema por absurdo, estamos querendo dizer que vamos iniciar a demonstração usando o argumento por contradição. Negamos a tese, e então começamos a deduzir, a partir dela, novas afirmações, podendo usar a hipótese como verdade. Se conseguirmos chegar a uma afirmação ~A (não A) que é contrária de alguma afirmação A, já deduzida dentro da demonstração, então teremos deduzido duas afirmações, A e ~A. Logo, isto é um absurdo, uma contradição. Vejamos um exemplo:

Vamos provar que: "Existem 3 retas não concorrentes."

Definimos retas concorrentes como: Duas ou mais retas são ditas concorrentes se existe um ponto incidente a todas elas. Queremos mostrar que: "Se não existe um ponto comum incidente às retas r, s e t, então as retas r, s e t são não concorrentes."

Hipótese: "Não existe um ponto comum incidente às retas r, s e t."

Tese: "As retas r, s e t são não concorrentes."

Demonstração por Absurdo:

Iniciamos negando a tese, isto é, "As retas r, s e t são concorrentes". A partir disso vamos deduzir informações que em algum momento entrarão em contradição com a hipótese, que tomamos como verdadeira.

linha 1: Existe uma reta r e um ponto P não incidente a r. - Justificativa: Axioma de Incidência 3

linha 2: Nesta reta r, existem pelo menos dois pontos distintos, chamemos de Q e R, que são incidentes a r. - Justificativa: linha 1 e Axioma de Incidência 2.

linha 3: P, R e Q são pontos distintos. - Justificativa: linha 1 e linha 2.

linha 4: Tomando os pontos P e Q, distintos, existe uma única reta, chamemos de p esta reta, que passa por P e Q. - Justificativa: linha 3 e Axioma de Incidência 1.

linha 5: Sejam P, Q e T pontos distintos incidentes a p. - Justificativa: linha 4, Axioma de Incidência 2 e Regra Lógica (Se linha 4, então Axioma de Incidência 2).

linha 6: Se R e P estão em retas distintas, r e p, respectivamente, e se P e T estão na mesma reta, no caso s, então R e T são pontos distintos e estão em retas distintas, r e p. Justificativa: linha 1, linha 2, linha 5 e Regra Lógica (Se A, então B).

linha 7: Sendo P e R pontos distintos, por estes passa uma única reta, que chamaremos de s. - Justificativa: linha 3 e Axioma de Incidência 1.

linha 8: Sendo R e T pontos distintos, por estes passa uma única reta, que chamaremos de t. - Justificativa: linha 6 e Axioma de Incidência 1.

linha 9: As retas r, s e t são concorrentes no ponto R. - Justificativa: linha 2, linha 7 e linha 8.

linha 10: Existe um ponto comum às retas r, s e t – Justificativa: linha 9.

Absurdo!!! Pois, pela hipótese não existe um ponto comum incidente às retas r, s e t. Assim, vemos que, se não há um ponto em comum entre as retas r, s e t, não há concorrência entre estas.

6 IMPERFEIÇÕES NOS AXIOMAS DE EUCLIDES

Os Axiomas de Hilbert visam proporcionar a prova de um teorema, sem a ajuda de qualquer outro tipo de apelo instrumental, como por exemplo, régua, lápis, compasso e papel. Logo, argumentos do tipo "é óbvio do desenho" não terão vez quando estivermos utilizando os grupos apresentados por Hilbert.

Por sua vez, os Postulados de Euclides, apesar de serem inquestionáveis, nem sempre tornam-se suficientes na demonstração de alguns teoremas. Além disso, se tentarmos realizar uma demonstração em linha, como as utilizadas neste texto, veremos claramente que as justificativas ficarão um tanto inapropriadas, e quase sempre nem poderão ser escritas. Isso indica uma certa imperfeição do sistema. Sua apresentação não é tão detalhada, quando comparamos com a proposta de Hilbert. Os axiomas de Hilbert narram minuciosamente a atuação dos termos primitivos em uma construção geométrica, e certamente corrigem as imperfeições do sistema Euclideano.

Em seguida façamos uma apresentação dos cinco Postulados de Euclides e apresentemos um teorema seguido de uma demonstração frequentemente encontrada em alguns livros. Veremos, então, que sua prova real não pode ser justificada pelos Axiomas de Euclides.

Os cinco postulados utilizados por Euclides nos Elementos são os seguintes:

- Axioma I: Pode-se traçar uma única reta ligando quaisquer dois pontos.
- Axioma II: Pode-se continuar (de uma maneira única) qualquer reta finita continuamente em uma reta.
- Axioma III: Pode-se traçar um círculo com qualquer centro e com qualquer raio.
- Axioma IV: Todos os ângulos retos são iguais.
- Axioma V: Se uma reta, ao cortar outras duas, forma ângulos internos, no mesmo lado, cuja soma é menor do que dois ângulos retos, então estas duas retas encontrar-se-ão no lado onde estão os ângulos cuja soma é menor do que dois ângulos retos.

Segue o teorema: "Se o triângulo ABC tem os lados AC e BC congruentes, então tem os ângulos CÂB e C^BA congruentes".

Demonstração: Seja D o ponto

onde a bissetriz do ângulo ACB intercepta AB. Os triângulos ADC e BDC são congruentes porque têm os lados AC e BC congruentes, o lado CD em comum e os ângulos ACD e BCD congruentes. Portanto, os ângulos CAB e CBA são congruentes. Sabemos que o teorema é verdadeiro, mas a demonstração acima não mostra isso. Qualquer um que possua instrumentos de desenhos verá que a bissetriz corta o lado AB, ou seja, a base do triângulo. Logo podemos observar que a demonstração não está correta, aliás, não está mostrando que o teorema é verdadeiro, apenas dá uma ideia de como mostrar isso, usando lápis, compasso e régua.

Cabem agora algumas perguntas, tais como:

1. De onde veio o ponto D, enunciado no início da demonstração?
2. Quais são as garantias de que o ponto D está entre A e B?

Vemos que nenhuma dessas perguntas podem ser esclarecidas com os cinco Postulados de Euclides.

Assim, para solucionar esse tipo de problema, recorremos diretamente ao conjunto de Axiomas de Hilbert. Nesse caso apenas o Grupo de Incidência não é suficiente, mas lembremos que existem mais quatros outros grupos.

Por exemplo, os Axiomas de Incidência poderiam responder o "mágico" surgimento do ponto D, proposto na demonstração. Os Axiomas de Ordem poderiam explicar, sem qualquer dúvida, à segunda pergunta, pois um deles prevê a existência de pelo menos um ponto entre dois outros pontos distintos que formam uma única reta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demonstração na forma discursiva na geometria plana é convenientemente deixada de lado para dar espaço a provas mais intuitivas, baseadas em desenhos, utilizando régua, lápis e compasso.

Os Axiomas de Hilbert proporcionam uma construção de justificativas excelentes para as afirmações utilizadas nas demonstrações discursivas de teoremas, e, ainda, proíbe o uso de afirmações equivocadas.

O rigor nas demonstrações fica evidente, pois é necessário que tudo fique bem esclarecido.

O sistema de Hilbert apresenta conclusões satisfatórias e incontestáveis para qualquer tipo de construção geométrica plana. A distribuição em cinco grupos organiza sua classificação e sua utilização, bem como as áreas de atuação.

Sua robustez supera, inquestionavelmente, as imperfeições do sistema axiomático Euclideano, entretanto a utilização dos axiomas de Hilbert exige um aprofundamento mais detalhado a respeito das regras lógicas.

8 REFERÊNCIAS

BOYER, C. B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgar BlÄucher, 1993.

BRAITT, M. S.; WHITLEY, W. G. **Geometria III**. Florianópolis, SC: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008.

GREENBERG, M. J. ***Euclidean and Non-Euclidean Geometry***. 3rd ed. [s.l.]: W. H. Freemand, 1994.

HILBERT, D. ***Grundlagen der Geometrie{Foundations of Geometry***. Chicago, EUA: The Open Court Publishing Company, 1902.

Gestão de Controle Acadêmico: mapeamento do conhecimento e modelagem por meio de Redes de Petri

Marcos Cezar Kujiv Müller [1]

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de concepção e análise de um sistema de gestão de controle acadêmico numa instituição de ensino superior. Uma metodologia de desenvolvimento fundado em métodos formais, oriundos da área de Sistemas a Eventos Discretos (SED) é utilizada. Nessa metodologia utilizam-se as Redes de Petri (RdPs) no contexto *workflow*, que avaliam e validam o modelo de controle acadêmico gerado com rigor na definição de seus mecanismos, permitindo que sejam realizadas especificações do sistema a ser desenvolvido. Por meio das Redes de Petri, será gerado um modelo de negócio que seja de fácil entendimento para todas as pessoas envolvidas no processo. As principais razões para o uso dessa metodologia são a semântica formal e de representação gráfica, que resultam na eliminação das ambiguidades, diversificação das técnicas de análise e permissão de um raciocínio sobre as propriedades de um determinado procedimento. O trabalho baseado nessa metodologia propõe um suporte para concepção de um sistema de gestão integrada para controle acadêmico, tendo como objetivo o desenvolvimento de um fluxo de atividade e informação, disponibilizando, de forma eficiente e eficaz, de todos os recursos necessários para a melhoria de desempenho de serviços. Dessa forma, contribui-se para que os setores de uma instituição realizem um planejamento e formulem estratégias, melhorando o desempenho organizacional em um ambiente educacional.

Palavras-Chave: Modelagem. Redes de Petri. Integração. Organização. Processos.

[1] Graduado em Processamento de Dados, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); mestre em Engenharia de Produção e Sistemas, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). E-mail: prof.marcos@uniuv.edu.br

Academic Management Control: knowledge mapping and modeling using Petri Nets

Marcos Cezar Kujiv Müller

ABSTRACT

This paper presents a proposal for design and analysis of a system of management of academic control in an institution of higher education. A development methodology based on formal methods, originated from the area of Discrete Event Systems (DES) is used. In this methodology we use the Petri Nets (rdps) in the workflow context, which assess and validate the control model generated with academic rigor in the definition of its mechanisms, allowing the specifications of the system to be developed to be carried out. By means of Petri nets a business model that is easy to understand for everyone involved in the process will be generated. The main reasons for using this methodology are the formal semantics and graphical representation, which result in the elimination of ambiguities, diversification of analysis techniques and also allow reasoning about the properties of a particular procedure. The work based on this methodology proposes a support for the conception of an integrated management system for academic control, aiming at the development of a flow of activity and information, making it available, in an efficient and effective way, all the necessary resources to improve the performance of services. Thus, it contributes to the sectors of an institution so that they may plan and formulate strategies, improving organizational performance in an educational environment.

Keywords: Modeling. Petri Nets. Integration. Organization. Processes.

1 INTRODUÇÃO

Uma sociedade altamente competitiva e a constante mudança de situações fazem com que uma instituição de ensino avalie seus métodos e analise seus recursos, a fim de alcançar a maior eficiência e eficácia perante todos os setores. Usando recursos tecnológicos em busca do aumento da qualidade e produtividade, podemos criar processos organizacionais que tenham por objetivo gerenciar atividades em um ambiente educacional, permitindo que uma instituição de ensino estabeleça objetivos e metas. Essa medida faz com que, mediante um sistema de gestão integrada para o controle acadêmico, possa-se melhorar o gerenciamento entre as pessoas envolvidas no processo.

De acordo Eriksson (2000), se uma especificação for baseada num modelo de negócios, haverá mais garantias de que o sistema de informação possa suportar essa atividade, de forma adequada. Com a ajuda da modelagem organizacional consegue-se entender a dinâmica e a estrutura da organização, representando seus processos, recursos e regras de negócio e a garantia de que seus usuários tenham um entendimento comum na organização.

O uso de técnicas apropriadas se faz necessário, para que o tratamento de aspectos organizacionais cuja ênfase é dada sobre o entendimento da motivação e das razões que estão por trás dos requisitos do sistema (LAMSWEERDE; DARIMONT; LETIER, 1998). Os sistemas requerem o uso de métodos e ferramentas que possam melhorar os padrões de desenvolvimento, capturando os objetivos, os processos, os relacionamentos entre as pessoas envolvidas. Assim, de acordo com Kruchten (1999), torna-se totalmente necessário criar as condições para que todas as pessoas envolvidas no processo tenham um entendimento comum na organização da tarefa de derivar os requisitos do sistema necessário para suportar a organização.

2 REPRESENTAÇÃO DE PROCESSO

Todo processo, obrigatoriamente, precisa de controles que permitam avaliar se as atividades foram realizadas a contento. Nesse caso, podem ser considerados os indicadores de desempenho, metas estabelecidas, as especificações e, quando necessário, os procedimentos. Considere-se que, embora os procedimentos sejam convenientes sob o ponto de vista de padronização e treinamento, podem ser documentados ou não. Para os indicadores de desempenho, vale considerar que todo o processo ocorre durante algum período de tempo, portanto é uma grandeza passível de consideração em boa parte das aplicações.

Os processos de uma empresa correspondem às suas atividades, mas costumam estar fragmentados e encobertos pelas estruturas organizacionais. Nesse contexto, os administradores, regra geral, não direcionam seus esforços para os processos, mas para tarefas, serviços, pessoas ou estruturas. Os processos, para serem executados, quase sempre precisam de recursos, os quais podem ser de quatro naturezas distintas: pessoal (mão de obra), equipamentos, programas (*software*) ou infraestrutura.

Segundo Lunn (2003), "o processo deve ser avaliado como um todo, reunindo dados sobre a situação, verificando necessidades e preferências de cada setor (pessoas) envolvido, analisando com cuidado estas informações".

Com isso, pode-se definir melhor o problema e chegar às soluções.

Em uma instituição de ensino, para cumprir seus objetivos e metas, organiza-se basicamente em duas grandes áreas: a área que envolve as atividades pedagógicas e técnicas e a área de apoio administrativo. Em cada um delas encontramos pessoas desenvolvendo as mais variadas atividades, distribuídas em diversos setores, departamentos e serviços, etc. Em cada um desses setores existem diversas atividades ou serviços que são executados para que a instituição possa atender a suas metas.

3 CONTROLE ACADÊMICO

Franco (2000) considera que as Instituições de Ensino Superior, possuem segmentos que se devem relacionar. O primeiro, interno, é composto pela direção, administrativo, técnico especializado, suporte, professores e alunos. O segundo segmento é o externo, composto dos candidatos ao ingresso, órgãos, organizações, escolas, colégios, outras instituições publicas e particulares e a mídia.

Um dos grandes setores é o de gestão acadêmica, que é responsável por manter os dados da graduação referentes ao corpo discente, corpo docente, cursos, currículos e disciplinas (RIBEIRO, 2003). Controle acadêmico é uma divisão que oferece condições básicas de apoio aos setores responsáveis pela execução de suas atividades, favorecendo, por meio de um desenvolvimento eficiente, os trabalhos burocráticos, inspecionando e coordenando as atividades acadêmicas como: controle geral de matrículas, expedição de histórico escolar, atestados, certidões e declarações sobre o percurso de cada aluno, desde o seu ingresso até a expedição de diploma, tendo informações e documentos sobre a vida acadêmica dos alunos (SIMMONS, 2002).

4 REDES DE PETRI

As Redes de Petri permitem a modelagem e análise de sistemas complexos difíceis de serem modelados por técnicas tradicionais. São usadas na especificação de sistemas, principalmente, nos sistemas computacionais, devido a sua capacidade de representar atividades concorrentes e assíncronas. Segundo Aalst (2000), as principais razões para uso das RdPs são:

- Semântica formal e de natureza gráfica. Tendo como vantagens eliminar a ambiguidade, resolver conflitos de interpretação de procedimentos comuns, permite o raciocínio sobre as propriedades de um dado procedimento, montagem de pré-requisitos para aplicar em técnicas de análise. Sendo possível o suporte de vários fluxos paralelos.
- Modelo baseado em estados em vez de eventos. Esse modelo se justifica pela necessidade de modelar explicitamente o que ocorre entre as transições (AALST, 2000). Uma descrição baseada em estados permite uma clara distinção entre habilitação de tarefa e sua execução, uma vez que a habilitação não implica que a tarefa será executada imediatamente, podendo ser disparado de maneira automática, pelo usuário, por um recebimento de uma mensagem externa ou por

tempo pré-definido.

- A diversidade de ferramentas de simulação que permitem avaliar e validar todas as situações principalmente as mais complexas.

As Redes de Petri utilizam, na construção de modelos, símbolos e caracteres com funções especiais. A união de símbolos e carac-teres representam as condições, que seguem uma determinada sequência, para obter determinada expressão. As RdPs são ferramentas formais gráficas e algébricas para modelagem de eventos discretos, facilitando a compreensão do modelo real e baseando-se no modelo "condição/evento".

A simbologia utiliza a representação dos eventos com retângulos, os arcos direcionados representam os fluxos e as condições para ocorrência são representadas por círculos, como mostra na figura 1.

Figura 1 - Símbolos em RdPs. Fonte: Salimfard e Wright (2001).

Ao longo do funcionamento da rede, a satisfação ou não das condições será representada pela atribuição ou não de marcas aos círculos da rede. Os diferentes estados que o modelo descrito pela rede pode assumir estão vinculados às combinações possíveis de marcas no conjunto de condições. Cada condição e evento pode possuir arcos de entradas e arcos de saída, como mostra na figura 2.

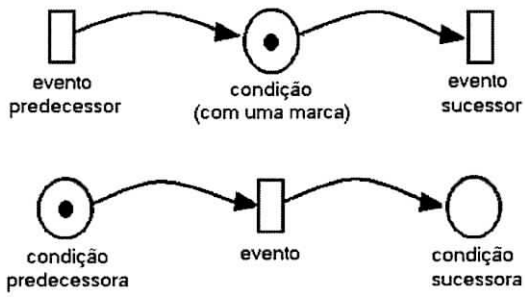


Figura 2: Representação em RdPs. Fonte: Salimfard e Wright (2001).

Por meio desta simbologia de natureza gráfica é possível simular o funcionamento, na rede, de um determinado processo, podendo analisar os locais que identificam os problemas na rede e, consequentemente, do que essas deficiências representam para o processo.

5 WORKFLOW

De acordo com Janssens e outros (2000), o termo workflow é utilizado na bibliografia com o significado de "processos de negócios". Leymann e Roller (1997) definem *workflow* como conjunto de atividades que podem, ou não, ser executadas simultaneamente e possuem, entre as atividades do negócio, fluxo de dados e alguma especificação de controle. Mediante seus componentes, que são a modelagem e a representação do sistema, podem demonstrar os processos e seus vínculos.

Desel e Erwin (2000) identificam a importância dos sistemas de gerenciamento de workflow (SGWF) dentro das organizações, oferecendo um suporte às decisões importantes. Mas para isso é necessário que o sistema seja capaz de conduzir algumas avaliações, para reduzir o risco de decisões erradas, empregando requisitos de formalismo na construção de modelos.

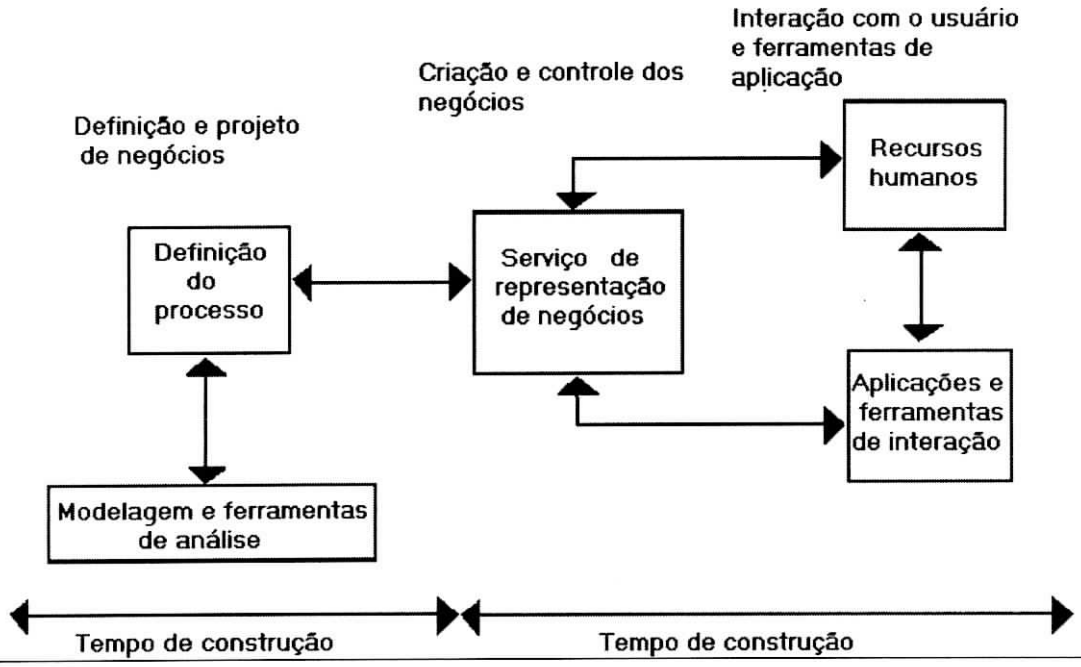


Figura 3 – Fases e componentes de um sistema de negócios. Fonte: Salimfard e Wright (2001).

A figura 3 descreve a composição de um Sistema de Gerenciamento Workflow, dividindo-o em duas partes:

- Modelos de negócios (definição dos processos) geram uma definição computacional de um processo de negócio e fornece ferramentas gráficas de modelagem, ajuda na validação e testes.
- Módulo de execução dos negócios (representação de serviços dos negócios) é composto por diversos *programas* responsáveis pela criação e controle de exemplos de processos durante a execução e fornece a interface necessária ao cumprimento de determinados passos do processo (SALIMIFARD; WRIGHT, 2001).

Com a simulação e análise dos modelos de processos, consegue-se uma melhora e

reconhecimento de forma significativa no processo descrito. Ainda podem ser usados como base para o planejamento de alocação de recursos. Um sistema de gerenciamento de processos de negócio pode monitorar e controlar o andamento do negócio, para isso terá que possuir um modelo para monitorar.

Nas Redes de Petri, utilizando a modelagem *workflow*, cada tarefa é representada por determinada transição correspondente. Lugares representam as condições iniciais e finais, ou determinados recursos requeridos para executar determinada tarefa. De acordo com Salimifard e Wright (2001) os arcos demonstram o relacionamento lógico entre tarefa e fluxo de trabalho.

As RdPs permitem desenhar planos de sistemas gerais caracterizados por altos níveis de concorrência (HOLD, 2000). Na estrutura de workflow, as atividades são distribuídas de maneiras específicas, ocorrendo o planejamento de recursos de vários tipos. O uso de um modelo em Redes de Petri no contexto *workflow* pode oferecer ótima fundamentação lógica e uma situação realística no gerenciamento de negócio.

6 MODELAGEM E EXECUÇÃO DE UM PROCESSO DE NEGÓCIO

Numa modelagem e execução de processos de negócios, é importante observar alguns detalhes, como:

- Fluxo de controle: devem especificar quais tarefas devem ser executadas e a ordem que devem ser seguidas. Em seu todo, a construção de blocos que servem para modelar condições, sequências, paralelismo e interações, sendo chamadas de AND-split, OR-split, AND-join e OR-join (AALST, 1998), (figura 4). Segundo Aalst e Hee (2002), essas rotas especificam que: um AND-split corresponde a transições com duas ou mais locais de saídas; um AND-join representa os lugares com vários arcos de entrada; e um OR-split e OR-join representam a lugares com diversos arcos de entrada e saída.
- Recursos: representam os recursos disponíveis em uma estrutura organizacional.
- Dados: gerenciam o controle do processo e sua produção.
- Tarefas: definem os passos a serem seguidos no processo.
- Operações: definem ações básicas; e uma tarefa pode ter diversas operações.

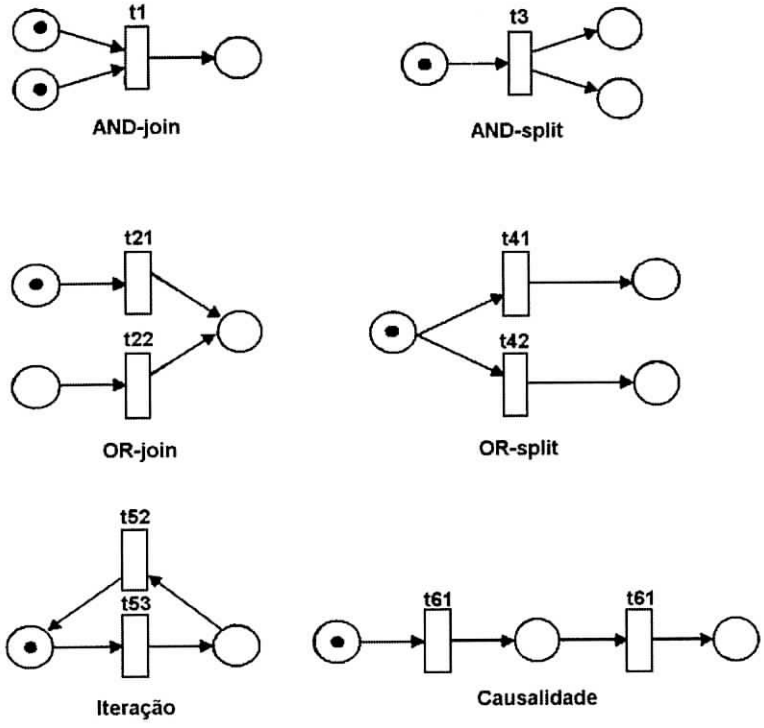


Figura 4 – Representação de blocos AND e OR. Fonte: Aalst (1998).

7 MODELAGEM E ANÁLISE DO PROCESSO DE CONTROLE ACADÊMICO

O aluno ou candidato dirige-se para a instituição de ensino como objetivo de efetuar a matrícula ou tentar seu ingresso via seleção, e todo o processo é controlado pela secretaria de controle acadêmico (CA), que é responsável pelo gerenciamento e controle dos professores, as entradas e saídas de alunos, o relacionamento das disciplinas e a distribuição dessas informações. Também o CA é responsável pela impressão de documentos, declarações, histórico, controle da situação do aluno.

A gestão acadêmica contém três níveis: Estratégico, Tático e Operacional. O estratégico compreende as grandes ações (metas institucionais). O nível tático, a criação das possibilidades de viabilizarem as ações estratégicas. As operacionais permitem o acompanhamento e controle das atividades acadêmicas, sua identificação e formulação de indicadores, que, em parceria com as assessorias pedagógicas, proporcionam elementos para aprimoramentos dos projetos.

Seguindo normas e regulamentações que regem um controle acadêmico em uma instituição de ensino (REGULAMENTO DA COORDENAÇÃO DE ADMISSÃO E ASSUNTOS ACADÊMICOS, 2006) e com a ajuda de ferramentas de modelagens como Woped (2007), ferramenta que cria um modelo do processo e torna possível sua simulação e análise. Com o modelo desenvolvido será possível realizar avaliações estruturais (diagnóstico) e quantitativas (performance) para estudos de cenários. O processo de matrícula no controle acadêmico pode ser representado pela figura 5.

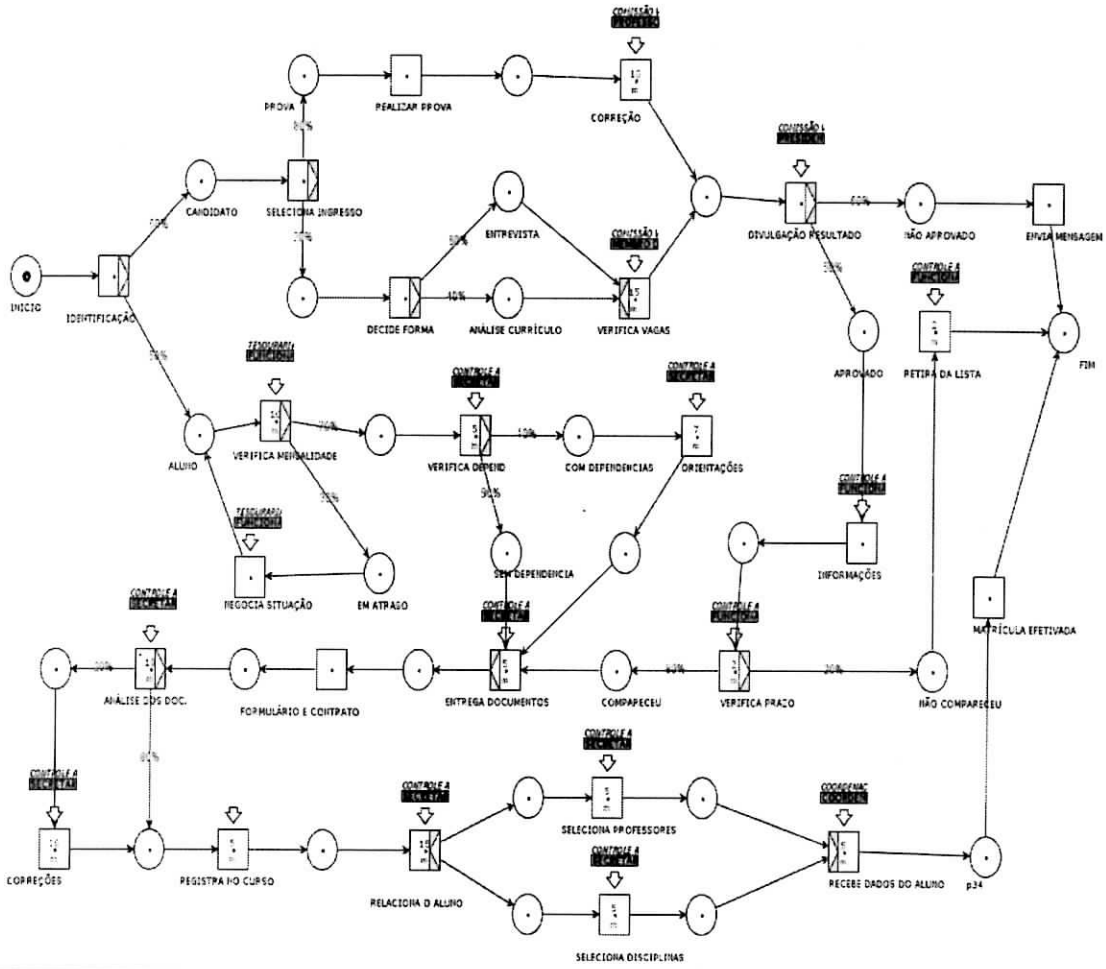


Figura 5 – Modelo de controle acadêmico feito no Woped. Fonte: WOPED, 2007.

O modelo acima constituído inicia-se pela identificação da pessoa, que pode ser um aluno (pessoa que já está cursando a instituição e que vai confirmar a continuação do curso) ou o candidato (pessoa que pretende ingressar na instituição mediante testes e avaliações). O candidato se torna aluno depois de aprovado em teste, prova, entrevista (caso sobrem vagas no curso) ou currículo (desde que já tenha um curso superior). O candidato apto se torna aluno, seguindo agora os prazos para efetivar a sua entrada na instituição.

Todo aluno deve preencher o formulário para requerimento de matrícula junto à secretaria de controle acadêmico. Estando apto, é passada toda a situação para o coordenador do curso. O passo seguinte é o relacionamento dos professores com as disciplinas, e a distribuição de disciplinas para os alunos de cada curso e série. Com isso, a matricula estará efetivada e o aluno constará nas listas do controle acadêmico, sendo possível ter um controle sobre toda a situação do acadêmico na instituição.

Pela modelagem construída pelo seu conhecimento, podemos avaliar o comportamento do processo e validar qualitativamente seu desempenho (figura 6). Analisando e validando as atividades que atuam sobre o sistema, de forma que seu comportamento sob a ação de controle seja o mais próximo possível do

cenário desejado, ou seja, daquela estrutura lógica adequada que satisfaça as requeridas especificações de um controle acadêmico.

- Qualitative Workflow Analysis
  - Net statistics
    - Places: 30
    - Tansitions: 36
    - Operator transitions: 12
    - Arcs: 74
  - Structural analysis
    - Workflow net property
      - Number of sources: 1
      - Number of sinks: 1
      - Number of transitions with empty preset: 0
      - Number of transitions with empty postset: 0
      - Number of isolated nodes: 0
      - Number of not strongly-connected nodes: 0
    - Number of free-choice violations: 0
    - Number of wrongly-used operator transitions : 0
    - Well-structuredness analysis
      - Number of PT handles: 0
      - Number of TP handles: 0
    - P-component analysis
      - Number of S-components: 2
        - S-component - Number places:28
        - S-component - Number places:28
      - S-components - Number of uncovered places: 0
  - Behavioural analysis
    - Invariant analysis
      - Number of P-invariants: 2
        - P-invariant - Number of places:4
        - P-invariant - Number of places:28
      - P-invariants - Number of uncovered places: 0
      - Number of semipositive P-invariants: 2
        - Semipositive P-invariant - Number of places:28
        - Semipositive P-invariant - Number of places:28
      - Semipositive P-invariants - Number of uncovered places: 0
    - Soundness analysis
      - Boundedness analysis
        - Number unbounded places: 0
        - Number unbounded occurrence sequences: 0
      - Liveness analysis
        - Number of dead transitions: 0
        - Number of non-live transitions: 0
        - Number of non-live occurrence sequences : 0

Figura 6 – Análise feito no Woped. Fonte: WOPED, 2007.

Em uma análise de *workflow*, podemos observar os seguintes aspectos:

- Qualitativos: correção lógica, em que seriam verificados *deadlocks*, *livelocks* e tarefas mortas.
- Quantitativos: perfomance, sendo verificado tempo médio de conclusão do processo, nível de serviço e utilização de capacidade (figura 7).

Podemos avaliar que nesse modelo de processo de Controle Acadêmico todas as circunstâncias são apropriadas. É uma rede viva, pois garante que nenhum bloqueio ocorra e garante a inexistência de lugares mortos. E, em sua alcançabilidade, indica a possibilidade de atingir certa marcação "Y" a partir de uma marcação inicial.

O processo é considerado *soundness* pelo seguinte motivo:

- Todo o caso será concluído com sucesso após algum tempo;
- Ao concluir o processo, não existem marcas remanescentes;
- Não é passível de tarefas mortas.

Parameters

Observation period: 8.0 hour(s)

Arrivals per period (λ): 50.0

Loop termination threshold (ε): 0.0010

Compute

Time model

Capacity requirements per task

Time unit: 1.0 minute(s) Floating point precision: 1.00

Task	Service time	Items/case	Time/case	Items/period	Time/period ...
VERIFICA MENSALIDADE (t11)	10.00	0.71	7.14	35.71	357.14 ...
VERIFICA DEPEND (t13)	5.00	0.50	2.50	25.00	125.00 ...
ORIENTAÇÕES (t14)	7.00	0.05	0.35	2.50	17.50 ...
ENTREGA DOCUMENTOS (t18)	5.00	0.52	2.62	26.20	131.00 ...
VERIFICA VAGAS (t9)	15.00	0.10	1.50	5.00	75.00 ...
CORREÇÃO (t19)	10.00	0.40	4.00	20.00	200.00 ...
VERIFICA PRAZO (t17)	2.00	0.03	0.06	1.50	3.00 ...
ANÁLISE DOS DOC. (t21)	10.00	0.50	5.00	25.00	249.99 ...
RETIRA DA LISTA (t25)	2.00	0.01	0.01	0.30	0.60 ...
REGISTRA NO CURSO (t26)	5.00	0.40	2.00	20.00	99.99 ...
CORREÇÕES (t22)	10.00	0.10	1.00	5.00	49.98 ...
RELACIONA O ALUNO (t27)	15.00	0.40	6.00	20.00	299.98 ...
RECEBE DADOS DO ALUNO (t28)	5.00	0.80	4.00	40.00	199.98 ...
SELECIONA DISCIPLINAS (t32)	5.00	0.40	2.00	20.00	99.99 ...
SELECIONA PROFESSORES (t31)	5.00	0.40	2.00	20.00	99.99 ...
Whole process			40.18		2009.13

Capacity requirements per resource class

Average resource utilization: 80

Resource class	Aggregate time	Min. number of resource objects
TESOURARIA	357.14	0.93
CONTROLE ACADEMICO	1077.02	2.80
SECRETARIA	1073.42	2.80
FUNCIONÁRIO	360.74	0.94
COORDENADOR	199.98	0.52
COMISSÃO VESTIBULAR	275.00	0.72
MEMBRO DA COMISSÃO	75.00	0.20
PRESIDENTE COMISSÃO	0.00	0.00
PROFESSOR	200.00	0.52
COORDENAÇÃO DE CURSO	199.98	0.52

The unfolded net has 452 nodes. The relative deviation is (estimated): +56.4%

Figura 7 – Modelo de utilização de capacidade gerado no Woped. Fonte: WOPED, 2007.

8 CONCLUSÃO

São inúmeras as consequências suportadas pelas organizações que participam do mercado global, como também são muitas as peculiaridades de cada setor competitivo, caracterizando assim uma gama de informações e necessidades diferenciadas em cada segmento. Pela existência de tais diferenciações, verifica-se que a aplicação de modelos de controle de gestão deve ser particularmente avaliada e desenvolvida, fator fundamental para a otimização da gestão de recursos.

As instituições de ensino não fogem à regra das demais instituições quanto à necessidade de adequação de um modelo com suas peculiaridades, pois têm características bastante especificas e sofrem em função da pequena quantidade de teorias de gestão aplicáveis a sua realidade. Empiricamente, avalia-se que haja necessidade do desenvolvimento de modelos de gestão mais atualizados e eficazes, concebidos por uma ótica de informação exata e em tempo real. Daí a grande vinculação entre a gestão universitária e o sistema de informações da organização.

Mediante tradução do conhecimento em ferramenta formal (RdPs), que apresenta uma representação gráfica adequada do funcionamento de um determinado processo. Podemos conhecer detalhes referentes a seu funcionamento na organização, possibilitando a execução de análises de diagnósticos e performance, assim, será possível avaliar o seu comportamento e validar seus procedimentos.

As técnicas, teorias, métodos, modelos e todas as práticas aplicadas na gestão de empresas normalmente não têm idêntica aplicação na gestão acadêmica, tornando-se indispensável sua remodelagem, adequando-as conforme a necessidade das instituições. Com isso espera-se uma melhora contínua da qualidade do serviço prestado em todo o ambiente educacional, com aumento de produtividade das tarefas internas, agilizando o fluxo de informações, ajudando na tomada de decisões e reduzindo os custos.

8 REFERÊNCIAS

AALST, W. M. P. van der. *The application of Petri nets to workflow management.* **The Jornal of Circuits, Systems and Computers**, v. 8, n. 1, p. 1- 53, 1998.

_____. ***Three good reasons for using a Petri-net-based workflow management system.*** Department of Mathematics and Computer Science, Eindhoven University of Technology, Netherlands, 2000.

_____; HEE, V. K. ***Workflow management:*** *models, methods e systems.* Cambridge: MIT Press, 2002.

DESEL, J.; ERWIN, T. *Modeling simulation and analysis of business process.* In: AALST, V. D. W.; DESEL, J.; OBERWEIS, A. **Business process management: models, techniques, and empirical studies.** Berlin: Springer, 2000.

ERIKSSON, H.; PENKER, M. ***Business modeling with UML:*** *business patterns a work.* John Wiley & Sons, 2000.

FRANCO, E. Marketing Educacional. Seminário gestão de Instituições de Ensino Superior: da teoria a prática. **Anais...** Brasília, DF: Funadesp, 2000.

HOLD, A. P. *Management-oriented models of business process.* In: AALST, W. M. P. van der; DESEL, J.; OBERWEIS, A. (ed.). **Business process management: models, techniques, and empirical studies.** Berlin: Springer, 2000. (Lectures Notes in Computer Sciences, 1806)

JANSSENS, G. K.; VERELST, J.; WEYN, B. *Techniques for modeling workflow their support of reuse.* In: AALST, W. M. P. van der; DESEL, J.; OBERWEIS, A. (ed.). **Business process management: models, techniques, and empirical studies.** Berlin: Springer, 2000. (Lectures Notes in Computer Sciences, 1806)

KRUCHTEN, P. ***The rational unified process.*** EUA: Addison-Wesley Pub, 1999.

LAMSWEERDE, A.; DARIMONT, R.; LETIER, E. ***Managing conflicts in goal-driven requirements engineering.*** IEEE Transactions on Software Enginnering, Special Issue on Managing Inconsistency in Software Development. Nov. 1998.

LEYMANN, F.; ROLLER, D. ***Workflow-based applications.*** IBM Systems Journal. v. 36, n. 1, 1997.

LUNN, K.; SIXSMITH, A.; LINDSAY, A.; VAARAMA, M. ***Traceability in requirements throught process modelling, aplied to social care aplications.*** Elsevier Information and Software Technology. 2003, p. 1045-1052.

REGULAMENTO DA COORDENAÇÃO DE ADMISSÃO E ASSUNTOS ACADÊMICOS. União da Vitória: Centro Universitário de União da Vitória, 2006.

RIBEIRO, J. M. **A Universidade e a vida atual.** Rio Janeiro: Campus, 2003.

SALIMIFARD, S.; WRIGHT, M. *Petri net based modeling of workflow systems; overview.* **European Journal of Operational Research.** v. 134, p. 664-676, 2001.

SIMMONS, J. ***An "expert witness" perspective on performance appraisal in universities and colleges.*** Employee Relations. Liverpool, England. vol. 24, n. 1, 2002.

WOPED: *Workflow Petri Net Designer.* Version 1.5.0: Berufsakademie Karlsruhe, 2007.

Ciências da Saúde

Reflexões sobre o esporte e o atleta: o processo de humanização na história do esporte

Tiago Metzler de Brito [1]
Márcio Flávio Ruaro [2]

RESUMO

Esta pesquisa objetivou mostrar pontos positivos e negativos da prática desportiva competitiva, em relação à humanização do atleta no decorrer da história e na atualidade. Para tanto resolveu-se verificar fatores alienantes e não alienantes no processo de humanização do atleta de competição, através da história. Nesse contexto, a pesquisa aborda desde a pré-história, a Grécia e Roma antigas, passa brevemente pela Idade Média e enfoca o Renascimento. Logo após, a pesquisa enfatiza o período que se estendeu das primeiras Olimpíadas da era moderna, em 1896, até a Olimpíada de Barcelona, em 1992, que marcou o início do período mercantilista vigente. Também buscou-se descrever alguns pontos atuais, em que o esporte e o atleta se afastam e se aproximam de um futuro mais humanizador. Neste artigo abordam-se inicialmente conceitos de marketing esportivo, e depois a evolução dele no Brasil e no Mundo. Num segundo momento são observados fatores humanizadores e desumanizadores do mercantilismo esportivo em relação ao atleta de competição, nas duas tendências existentes atualmente, a socialista e a capitalista. Formularam-se também hipóteses que foram discutidas nas considerações finais, a partir do referencial teórico que levantou, num primeiro momento, os fatos históricos que eram de relevância para o estudo. A segunda parte do referencial levou em consideração a atualidade relacionada ao tema e aos objetivos. Esta foi uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, utilizando estritamente dados secundários e bibliográficos para sua realização. Ao final da investigação, concluiu-se que as hipóteses confirmaram-se e os objetivos foram alcançados.

Palavras-Chave: Esporte. Atleta. Humanização.

[1] Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná; especialista em Treinamento Desportivo, pela Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (Uniguaçu); professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Porto União, SC. E-mail: tiogro5@hotmail.com

[2] Graduado em Educação Física pela Universidade do Contestado (UnC), Mafra, SC; especialista em Ciências do Esporte, pela UEPG; mestre em Gestão de Instituições Educacionais, pela Universidad Autônoma de Asunción (UAA), Assunção, Paraguai; mestre em Educação, pela Universidad Tecnológica Intercontinental (Utic), Assunção, Paraguai; professor dos cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), União da Vitória, PR; professor do Ensino Fundamental e Médio, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná. E-mail: mruaro@hotmail.com

Reflections about the sport and the athlete: the process of humanization in the sports history

Tiago Metzler de Brito
Márcio Flávio Ruaro

ABSTRACT

This research aimed to point out positive and negative aspects of competing sport practice concerning the athlete´s humanization, throughout history and present days. In order to do it, we decided to verify alienating and non-alienating factors in the competing athlete´s humanization process throughout history. In this context, the research approaches since the pre-history, ancient Rome and Greece, slips briefly through the Middle Ages, and focuses the Renaissance. After this, the research emphasizes the period which was spread from the first modern age Olympic Games, in 1896, to the Olympic Games in Barcelona, in 1992, which is the beginning of the current mercantilist period. We also attempted to describe some current points at which sports and athletes move away and come nearer to a more humanizing future. In this article we initially approach the concepts of sport marketing, and then its development in Brazil and in the world. In a second moment we observe humanizing and dehumanizing factors of the sports mercantilism regarding the competing athlete, based on the two strongest tendencies nowadays, the socialist and the capitalist. Hypotheses were also formulated and discussed in the final considerations, based on the theoretical reference that joined, in a first moment, the historic facts which were relevant for these studies. The second part of it considered the current reality related to the theme and objectives. This is a qualitative and exploratory research, which uses strictly secondary and bibliographical data to be put in practice. At the end of the investigation we concluded that the hypotheses were confirmed, and the objectives were reached.

Keywords: Sport. Atlhete. Humanization.

1 INTRODUÇÃO

O esporte é uma prática realizada em todo o planeta, sendo um dos fenômenos sociais e culturais mais importantes da atualidade. Por todo o mundo, de uma maneira ou de outra, encontram-se praticantes e apreciadores de esportes, e observam-se as relações sociais, culturais, políticas e financeiras que estão envolvidas nesse fenômeno. Atividades esportivas ou físicas foram evoluindo no decorrer da história, de acordo com o conhecimento e tecnologia disponíveis na época.

Originado no período pré-histórico, organizado, posteriormente, na Grécia como um dos eventos mais importantes da época e reinventado no século 19, como elemento pedagógico, o esporte faz parte da história da humanidade, seja na formação da sua constituição física, competição, destaque social ou econômico. Para Tubino (1987, p. 13): "...embora possa haver diferentes interpretações do esporte, ele é um fenômeno profundamente humano..."

Apesar da grande abrangência histórica do tema, neste trabalho deu-se ênfase ao aspecto humano do esporte de rendimento. Enfocou-se a investigação do esporte competitivo e de rendimento, porém, como se sabe, o esporte pode ser entendido sob diversos ângulos. Não será enfatizado o esporte como fenômeno educativo (esporte escolar) ou como manifestação de lazer (como espetáculo ou como atividade de massas), já que esses requerem outro tipo de análise.

O que influenciou e o que influencia a prática esportiva? A evolução histórica do esporte está levando os atletas de rendimento para que caminho? É necessário indagar sobre que tipo de homem nos tornamos através da história e que tipo de humanidade queremos ser no futuro. Mais do que isso, este trabalho busca entender que tipo de atleta o esporte de rendimento formou durante sua evolução e que tipo de esporte poderá servir a este homem-atleta nos dias de hoje. Um ser humano completo, com valores e princípios éticos e morais, além de saúde física e mental? Ou uma máquina de resultados, descartável, que, quando não servir mais, pode ser facilmente substituída?

Neste trabalho utilizaremos o termo "humanização" e "desumanização" no sentido de um processo histórico que conduz o homem na direção de certos valores humanos universais, como a verdade, justiça social, liberdade, solidariedade.

Já se pode observar, cada vez mais, desde antes da década de 1990, que o esporte visando ao máximo rendimento e lucro costuma deixar de lado aspectos importantíssimos para a humanização do atleta. O máximo rendimento e lucro estão unindo-se cada vez mais para ditar as normas no mundo da competição. A ênfase nesse binômio costuma secundarizar, sistematicamente, e cada vez mais, alguns princípios éticos básicos para a humanização do homem, levando o atleta a ser tratado como máquina, mercadoria ou produto descartável (MOREIRA, 1992, p. 145).

Na busca por compreender como o esporte de rendimento atual está tratando seus atletas, procuraram-se, na gênese do fenômeno esportivo e no decorrer da história, quais as motivações e objetivos do esporte de rendimento, nas diversas épocas, para tentar compreender problemas atuais, na expectativa para o futuro de que esporte de competição não seja visto somente como uma atividade lucrativa, mas também formativa e não alienante.

A descrição de fatos ocorridos no passado distante não deve ser tomada apenas como mera pesquisa histórica, mas um meio de discutir como e por que o esporte e o atleta foram sendo modificados junto à sociedade e quais as tendências e perspectivas para o futuro deles.

Uma revisão sobre a origem do esporte e seus passos durante a história justifica-se pela busca do conhecimento do homem sobre o

próprio homem e no sentido do questionamento sobre a importância que o homem deu ao corpo na sua natureza e na sua vida pessoal e comunitária (TUBINO, 1987, p. 17).

Para tanto, num primeiro momento, observou-se o fenômeno esportivo, da gênese à atualidade, para num segundo momento procurar entender que caminho o esporte está tomando diante do mercantilismo desportivo vigente, e, finalmente, em que ponto esse processo está afastando o esporte dos valores humanos universais ou colaborando para a humanização do homem.

Diante desse contexto, justifica-se a realização desta pesquisa, devido à grande repercussão e envolvimento do ser humano em torno do fenômeno esportivo e da cultura física, desde a antiguidade até os dias de hoje, com propósitos, às vezes, semelhantes ou completamente antagônicos. Esses propósitos, motivações ou objetivos do esporte e do treinamento desportivo podem refletir como o ser humano está evoluindo em relação ao esporte e em que momento histórico essa evolução aconteceu ou está acontecendo.

O esporte, segundo Tubino (1987, p. 13):

> É um fenômeno profundamente humano, de visível relevância social na história da humanidade e intimamente ligado ao processo cultural de cada época.

Portanto pesquisar sobre como o esporte está evoluindo e consequentemente como estão sendo criados os atletas é de grande relevância. Saber se estão sendo formados como uma metáfora das máquinas e touros de raça ou preparados integralmente como cidadãos, de maneira não alienada e não alienante, numa perspectiva histórica, mas também contemporânea e com perspectivas para o futuro.

Esta investigação poderá servir como recurso para futuras pesquisas acerca da sociologia do esporte, história do esporte e também como subsídio para trabalhos na área da antropologia. Além disso, poderá servir como uma introdução a um pensamento mais amplo em relação ao atleta, um novo paradigma que levará a um novo tipo de intervenção do profissional ou dos profissionais que cercam o atleta. Um paradigma menos reducionista, cartesiano, que leve em consideração o todo, que afaste o atleta de ser considerado uma máquina de resultados descartável e o aproxime de seu estado único que é ser humano. Um ser humano que se sinta completo, em todos os sentidos, não apenas financeiramente, mas de uma maneira holística.

Diante disso, chega-se ao seguinte problema: o esporte, e tudo mais que lhe é intrínseco, no decorrer da história, priorizava mais a humanização do atleta do que nos dias de hoje?

Por esta pesquisa tratar-se de um tema de difícil mensuração, resolveu-se formular empiricamente hipóteses a serem confirmadas ou negadas durante a investigação:

> - **Hipótese Um:** Historicamente a relação esporte-atleta-sociedade tem sido bastante complexa e contraditória, se levarmos em conta as motivações para a prática deste e as implicações desta prática esportiva para o atleta e para a sociedade. Não se pode dizer que o esporte de competição praticado no período do empirismo tenha sido mais ou menos humanizador do que o praticado nos períodos subsequentes ou nos dias de hoje; o que aconteceu foi que independentemente de período histórico, motivação e objetivos, ocorreram vertentes mais humanizadoras e vertentes menos humanizadoras na preparação dos atletas.
> - **Hipótese Dois:** O esporte no período do mercantilismo e da globalização, como negócio, como produto, a

exemplo do que historicamente vem acontecendo, também apresenta características humanizadoras e, ao mesmo tempo, paradoxalmente desumanizadoras, quando se trata da relação esporte-atleta-sociedade. De um lado observamos atletas sendo tratados como máquinas de resultado (e de dinheiro); crianças sendo especializadas precocemente; atletas tornando-se pessoas frágeis e problemáticas durante ou após a carreira pelos mais variados motivos; atletas frustrando-se por não conseguirem um espaço no seleto grupo dos profissionais reconhecidos; o *doping*; as adulterações de documentos; enfim, fatos que certamente mostram o lado desumano do esporte *marketing*. De outro lado, observamos cada vez mais pessoas praticando esportes e atividades físicas; empresas e Estado cada vez mais promovendo e patrocinando escolinhas, núcleos, projetos, centros de treinamento e equipes (profissionais e amadoras); o esporte tornou-se uma oportunidade de ascensão social rápida e justa nos dias de hoje para os que conseguem sobressair; atletas já consagrados criando projetos e escolinhas para comunidades carentes; etc., mostrando que o esporte negócio conserva também valores essencialmente humanos.

Quanto ao tipo de pesquisa pode-se considerar esta investigação como estritamente bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória. Esta investigação recolhe e seleciona conhecimentos prévios e informações acerca do tema e das hipóteses formuladas empiricamente. Esta pesquisa, por ser bibliográfica, realizou-se através de fontes secundárias que são todas as publicações já expostas sobre determinado assunto estudado.

2 O ATLETA E A HUMANIZAÇÃO NA HISTÓRIA

De acordo com o primeiro objetivo específico, inicialmente, aborda-se o escalonamento histórico do esporte, do atleta e do treinamento desportivo, sugerido pela bibliografia. Logo após investiga-se o longo período do empirismo desportivo, que se iniciou nas antigas civilizações e permaneceu até o Renascimento.

Num terceiro momento, o período compreendido entre o Renascimento e as primeiras Olimpíadas da era moderna é analisado. Posteriormente, verifica-se mais um longo período, que se encerrou nas olimpíadas de Munique, em 1972.

Finalizando a primeira parte da pesquisa, observa-se o período tecnológico do fenômeno esportivo, que persistiu até Barcelona, em 1992, abrindo espaço para o período do mercantilismo esportivo vigente.

Verifica-se na literatura nacional sobre a evolução do treinamento desportivo e do esporte uma íntima relação com os Jogos Olímpicos. Essa relação se dá pelo fato de esses jogos serem a vitrine onde fracassos e sucessos são expostos ao mundo, chegando ao conhecimento público.

Almeida, Almeida e Gomes (2006, p. 41) salientam que as investigações mais atuais acerca da evolução do treinamento desportivo dividem-se em sete períodos, a saber:

1 - Empirismo: dos métodos arcaicos de treinamento físico (civilizações antigas) ao Renascimento (século 15);
2 - Improvisação: do Renascimento às I Olimpíadas da era Moderna (1896);
3 - Sistematização: das I Olimpíadas da era Moderna às XI Olimpíadas (1936);

4 - Pré-científico: de Berlim (1936) às XIV Olimpíadas (1948);
5 - Científico: de Londres (1948) às XXI Olimpíadas (1972);
6 - Tecnológico: de Munique (1972) às XXV Olimpíadas (1992);
7 - Mercantilismo Desportivo: a partir de Barcelona (1992).

Não se segue nesta pesquisa necessariamente essa ordem cronológica, porém toma-se por base esse escalonamento.

Os autores mencionados (2006, p. 42), esclarecem que:

> ... antes de os jogos olímpicos serem instituídos na Grécia antiga como manifestação desportiva, já haviam surgido práticas empíricas diversificadas em relação às múltiplas atitudes, buscando um melhor rendimento físico....

Pereira (1988, p. 24) ainda considera que, desde a pré-história, o homem não deixava de realizar exercícios físicos, nem existia vida sem movimento. As atividades físicas e gestos motores realizados em resposta às necessidades de sobrevivência do homem primitivo, os trabalhos manuais, estão intimamente ligados ao desenvolvimento social e ao progresso cultural do homem.

2.1 O PERÍODO DO EMPIRISMO ESPORTIVO

Embasando-se nos estudos de Engels (citado por PEREIRA, 1988, p. 24), pode-se explicar que os antepassados do homem, ao descerem das árvores e começarem a andar em dois apoios, desenvolveram habilidades possibilitadas pela posição ortostática Com movimentos cada vez mais bem treinados, foram aperfeiçoando-se em ações para sua sobrevivência, como criar e manusear armas, aumentando a ingestão de proteínas e modificando seu corpo através de gerações.

É possível que muitas dessas práticas fossem inconscientes na pré-história, quando o homem objetivava não somente sua sobrevivência cotidiana contra os predadores, mas também sua sobrevivência perante os da sua própria espécie, por meio de um físico excepcional, adquirido no cotidiano.

Isso nos leva a crer que aí se iniciou a competição do rendimento físico, entre membros da mesma espécie humana, com objetivos diferentes dos de simples sobrevivência, passando a ser também de supremacia física comparado aos outros da sua mesma espécie; com objetivos de sobrevivência, mas também de organização e superação hierárquica, o que pode sugerir que, mesmo nessa época, as atividades físicas começaram a envolver fatores políticos.

Mais tarde, com a organização dos povos em civilizações, com o desenvolvimento da cultura, da inteligência, os homens começaram a se preocupar com elementos religiosos, a buscar explicações para sua existência.

Na busca pelo sobrenatural, pela explicação da sua existência, começaram a surgir os mitos para retratar as crenças humanas. A necessidade de explicar a criação foi geradora de toda mitologia, inclusive a Grega. A necessidade de respostas para perguntas sobre como surgiram os céus, o mar, o dia, a noite, o sol, a lua, encaminhou o nascimento dos mitos, e, de geração em geração, iam sofrendo transformações, gerando novas versões (GODOY, 1996, p. 13).

Após a pré-história, nas civilizações gregas, quando o interesse em cuidar do treinamento, alimentação, regime de vida e performance dos indivíduos era muito grande, percebe-se que o exercício físico, mediante jogos, ginástica, desportos, danças, massagens, saunas, etc., eram orientados por um objetivo ge-

ral, que era cooperar para o desenvolvimento integral do ser humano.

Com a evolução do homem, principalmente na Grécia e Roma antigas, o treinamento desportivo começou a perseguir outros objetivos, como a beleza corporal (elemento significativo para elevar o cidadão comum a uma condição social melhor), preparação marcial, e competições desportivas menos importantes (por exemplo, os Jogos Ístmicos e Píticos) culminando com os Jogos Olímpicos. Porém, segundo Pereira (1988, p. 28):

> ...o verdadeiro berço da cultura física encontrou-se na Península Grega, onde pela primeira vez o homem se voltou para o desenvolvimento e valorização corporal, com finalidades estéticas, educativas, competitivas, enfim, caracteristicamente na Grécia antiga a cultura física tinha uma posição de destaque.

De acordo com o autor acima citado (1988, p. 28), não foi só na Grécia e Roma antigas que a cultura física teve destaque. Além dessas, a cultura física e atividades desportivas sempre foram fenômeno universal, pois, em várias regiões e em diversos estágios civilizatórios, as práticas de atividades desse tipo eram e são realizadas. Mas o que motivava essas competições de alto nível, na época?

Pode-se observar até então que os objetivos da prática esportiva na época apresentavam caráter educacional, profilático e terapêutico.

Porém a competição desportiva de alto nível (os Jogos Públicos) apresentavam caráter religioso, objetivando exaltar os deuses da sua mitologia.

O poeta grego Hesíodo, em seu trabalho *Teogonia*, com base nos mitos já existentes narrou o surgimento dos deuses. A disputa narrada por esse poeta, entre deuses e heróis, pode ser considerada torneio desportivo, afinal havia sempre, nessas histórias, demonstração de força, astúcia, sabedoria e poder (GODOY, 1996, p. 31).

Durante muito tempo os helenos cultuaram a beleza e o esforço físico para homenagear as divindades, acreditando na sua proteção. Os gregos periodicamente dirigiam-se para os locais onde a veneração aos deuses e heróis era mais expressiva, e participavam de disputas esportivas. A organização desses eventos começou a se desenvolver, permitindo a expansão dessas cerimônias. Por volta do século seis a.C. surgiram os jogos públicos, com data fixa, lugar determinado e caráter fundamentalmente religioso (GODOY, 1996, p. 39).

Kátia Rubio (2006, p. 131) confirma o caráter religioso das competições realizadas pelos povos helênicos: "Os jogos Pan-helênicos, (...) eram realizados para celebrar homenagens a deuses...". Entre as divindades homenageadas citamos como exemplos Zeus, em Olímpia, os Jogos Olímpicos; Apolo, em Delfos, os Jogos Píticos; Poseidon, em Corinto, os Jogos Ístmicos; Héracles, na Nêmea, os Jogos Nemeus. Antes desses jogos e talvez os mais antigos jogos foram os Jogos Fúnebres, que eram dedicados aos mortos.

Podemos observar que no período do Empirismo a maior motivação para a prática esportiva ou física era de cunho essencialmente religioso. Os jogos eram realizados para venerar ou homenagear os deuses, semideuses e heróis. Essa ligação era tão grande que alguns atletas eram elevados ao nível de heróis, como Eutimo de Locros e Teógenes de Tasos (RUBIO, 2006, p. 132).

Outra característica marcante, e talvez uma das mais importantes desse período, era a interrupção de guerras para a celebração dos Jogos Públicos, o que afastava a motivação política na interferência da celebração deles, e os povos de toda a Grécia participavam (GODOY, 1996, p. 39).

Olímpia, por ser considerada na época um centro político e religioso, favoreceu a associação de várias cidades para a realização dos

Jogos, entre elas Esparta, provando novamente a isenção de motivação política e confirmando a motivação religiosa para prática esportiva, pois o que permitia essa federação entre as várias *poleis* (do grego, cidades) era o reconhecimento de Zeus como protetor comum e os jogos como meio de homenageá-lo (RUBIO, 2006, p. 132).

Neste estudo separamos o esporte de rendimento das outras manifestações esportivas, mas na Grécia antiga o treinamento era destinado à formação integral do atleta, pois o esporte exerceu uma enorme influência na formação educacional dos povos helênicos e, juntamente à música e às letras, formava os três pilares da educação da criança e do jovem. E como toda educação persegue um objetivo ideal de equilibrar extremos ou entrar em harmonia, o esporte começou a se distinguir da ginástica. Enquanto a ginástica era praticada também nos ginásios, pelas pessoas comuns, os treinamentos dos atletas eram direcionados a sujeitos das elites, que se preparavam para os Jogos Olímpicos (RUBIO, 2006, p. 132).

Depois dos 25 anos o jovem podia ingressar no mais elevado grau de formação integral, o "estado de excelência". Esse "estado de excelência" era alcançado por uma minoria, pessoas que trabalhavam o aperfeiçoamento das virtudes e, por méritos próprios, conseguiam manter-se num nível em que os mais fortes sentimentos eram o amor e o respeito ao próximo (GODOY, 1996, p. 25-26).

Para os gregos não havia educação nem beleza sem o esporte; apenas o homem educado fisicamente era verdadeiramente educado e, portanto, belo (PLATÃO, citado por RUBIO, 2006, p. 131).

A preocupação com a formação integral do ser humano pelos gregos é explicitada por Sócrates, um dos principais e mais controversos filósofos da Grécia Antiga. Ele dizia que a música torna a alma sábia, e a ginástica proporciona saúde ao corpo (GODOY, 1996, p. 32-33). Segundo o filósofo, seria uma desgraça para o homem tornar-se velho, sem ter conhecido nunca a beleza e a força de que seu corpo é capaz. Então de nada valia educar a alma, sem educar o corpo.

O esporte começou a ser ensinado seguindo preceitos da formação integral do ser humano, a "Paideia". Diante dessa perspectiva do esporte, como elemento pedagógico na formação da criança e do jovem grego, os atletas que praticavam o esporte de forma alienada, privilegiando apenas a competição, em detrimento da formação, foram bastante criticados e indicam o início da decadência da cultura grega e início da supremacia romana.

Mais tarde, com o domínio romano, essas preferências mudaram de popularidade para modalidades mais violentas, como o pancrácio e o pugilismo. No século dois d.C. as corridas rasas e os lançamentos de dardo ou disco provocavam zombaria dos espectadores (GODOY, 1988, p. 110).

Os últimos parágrafos nos mostram que a alienação da prática esportiva já era condenada desde os primórdios, porém apesar dos esforços e críticas dos intelectuais, o paradigma foi modificando-se e os objetivos para a prática desportiva de rendimento também.

Os objetivos originais dos gregos foram deturpados e a civilização grega entrou em decadência, dando lugar a um novo paradigma. Os romanos passaram a utilizar os conhecimentos gregos para alcançarem objetivos bem diferentes dos de formação integral do ser humano pregados pelos gregos.

Com o declínio da civilização grega, os romanos, atuando na época como conquistadores, desviaram os objetivos do esporte, propostos pelos gregos. Aproveitaram-se dos conhecimentos esportivos dos gregos e passaram a treinar seu exército, a fim de tornar seus soldados imbatíveis em combate, e ainda foi com os romanos que começou a profissionalização do esporte (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES,

2006, p. 42).

Os romanos, possivelmente inspirados pelo modelo grego, criaram os Jogos Augustos e Capitolinos, em que comumente aconteciam subornos e violações, e transformaram os Jogos Olímpicos em feiras esportivas, com atividades bem diferentes da época áurea dessa competição.

Se os gregos gostavam de participar dos jogos, os romanos preferiam assistir a eles. Os gregos realizavam um festival esportivo com caráter sagrado; já os romanos acabaram transformando os Jogos Olímpicos em um espetáculo violento.

Para os romanos, a competição, o suor, não bastavam; eram necessários sangue e mortes. Por isso uma das instituições mais características de Roma era o circo (PEREIRA, 1988, p. 33).

Como exemplo, e confirmando os parágrafos acima, comenta-se que durante o império de Trajano (98-117 d.C.) foi promovido um festival que, em poucos dias, colocou em ação dez mil gladiadores, em que menos metade deles morreu (GODOY, 1996, p. 109).

Para os gladiadores, quase todos escravos, os treinamentos eram realizados em escolas de educação física, com objetivos essencialmente marciais, assim como o exército romano também o fazia. Os campeões gladiadores participavam de festas em várias cidades e recebiam boa remuneração, evidenciando mais ainda a profissionalização do esporte naquela época, como um meio de ascensão social e prestígio.

Atividades esportivas eram realizadas não mais com o objetivo religioso de homenagear as divindades, e começaram a ocorrer as primeiras utilizações do esporte e da cultura física com objetivos político-ideológicos.

Por meio dos circos, o governo tinha um meio de alienar o seu povo, a chamada política do "pão e circo". O estado proporcionava diversão e comida aos cidadãos, e, em troca, recebia tranquilidade e tempo para poder articular suas conquistas, guerras e atividades ilícitas de todos os tipos.

Sobre isso Godoy (1996, p. 106) comenta que:

> O principal objetivo dos governantes era distrair o povo com espetáculos grandiosos (...) O imperador sempre estava presente e mandava distribuir guloseimas, vinho e surpresas.

No século três da era cristã, as províncias romanas foram atacadas em vários pontos e o Império foi dividido em oriental e ocidental e a perseguição aos cristãos foi lastimável e promoveu espetáculos sangrentos, aos quais o povo romano assistia, alegre e entusiasmado. Os discípulos de Cristo eram atirados às feras, queimados vivos, torturados ou crucificados. Mas, a partir de 313 d.C., o imperador Constantino I garantiu liberdade ao culto cristão.

Em 369 d.C. os últimos Jogos Olímpicos da antiguidade foram realizados, depois de um longo período de deterioração. Porém somente 24 anos mais tarde, depois de 12 séculos de realização, as competições sagradas foram extintas, devido a um drama de consciência do imperador Teodósio I. Este havia mandado matar cerca de dez mil gregos que pediam liberdade. Logo adoeceu e foi sugerido a ele que se convertesse ao cristianismo. Curou-se e seguindo a orientação de Ambrósio, bispo de Milão, aboliu oficialmente, em 393 d.C., todos os jogos pagãos (GODOY, 1996, p. 112-113).

A cultura física e o esporte tomaram outros caminhos com a ascensão do cristianismo e declínio romano. O lado positivo da cultura física romana e os seus bárbaros circos foram abolidos. Teodósio II, em 426 d.C., mandou incendiar os templos pagãos, e Olímpia ficou esquecida por mais de mil anos. A Idade Média surgira.

A Idade das Trevas bem pode merecer esse nome no que se refere à cultura física. Todo o culto à beleza física e preocupação com

o corpo, com objetivos estéticos era proibido, era considerado paganismo. No dualismo corpo e alma, o corpo era considerado pecaminoso e a alma era o que importava para o bom cristão (PEREIRA, 1988, p. 33).

Nessa época, os servos substituíram os escravos e os nobres, quando não estavam em guerra, utilizavam seu tempo livre em caçadas, jogos e torneios.

Nesses torneios, as camadas dominantes disputavam competições equestres e combates com armaduras e lanças. Já os servos realizavam jogos populares, lutas corpo a corpo e demonstrações de força em feiras e festas religiosas. Das camadas mais oprimidas surgiram os acrobatas, os lutadores das cortes e os infantes de batalhas (PEREIRA, 1988, p. 33).

2.2 O PERÍODO DA IMPROVISAÇÃO DESPORTIVA

No século 15, no Renascimento, ocorreu uma transição da mentalidade medieval para a moderna, finalizando o período do Empirismo, iniciando o período da improvisação.

O movimento originado na Europa influenciou a arte, ciências e filosofia, fazendo com que a sociedade se tornasse, aos poucos, mais racional. Com o Renascimento surgiram os humanistas, que transmitiram aos seus contemporâneos a necessidade de desenvolver mais completamente o homem (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2000, p. 41).

O Renascimento contribuiu para o redescobrimento do corpo humano numa perspectiva estética, "libertando-o" dos dogmas que o tornaram pecaminoso durante toda a Idade Média. Leonardo da Vinci (1452-1519), nessa época, criou as "Regras de proporção do corpo humano", referência até os dias de hoje. Michelangelo Buonarroti (1475-1564) esculpiu, entre outra obras, o "Davi", expondo o corpo masculino seminu, rompendo com a temática artística estritamente católica da época.

No campo da ciência aplicada à cultura física e à pedagogia, Andrea Vesalius (1514-1564) ajudou a quebrar os dogmas da igreja católica, dissecando cadáveres humanos e publicando "*De humani corporis fabrica*", dando origem ao estudo científico da anatomia. Já Vitorino de Feltre (1378-1466) fundou "*La Casa Giocosa*", em Mântua, onde a programação continha exercitação física, iniciando o retorno da Educação Física aos conteúdos escolares (PEREIRA, 1988, p. 35).

Os estudos biológicos na época eram incipientes e faltava qualidade no treinamento. Porém os humanistas, inspirando-se em Hipócrates e Galeno, começaram a reconhecer o movimento como um meio de satisfazer as necessidades intrínsecas do ser humano. Principalmente nessa realidade, quando a máquina começou a ocupar o lugar do homem ou começou a fazer mais parte de seu cotidiano. Assim, então, reconheceram que o movimento deveria ser aplicado de forma sistemática e metodizada, para enfrentar as incertezas do futuro (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 43).

Surgiram instituições de cunho desportivo, visando à exercitação física e saúde. Foram publicados manuais de várias modalidades como a esgrima, luta-livre, natação e ginástica acrobática. Criaram-se associações profissionais como, por exemplo, a de mestres de esgrima. Viver nas cidades estimulou as pessoas a relacionarem-se entre si, mudando costumes e favorecendo o surgimento de várias modalidades recreativas, precursoras dos esportes modernos.

Entre as modalidades da época citam-se provas equestres, aquáticas, com bolas e bastões, e surgem também as primeiras provas de tiro. Com o surgimento da pólvora, a utilização de armas brancas deixa de ter grande importância belicosa. As técnicas de esgrima afastam-se do

seu caráter bélico e começam a tomar caráter desportivo (PEREIRA, 1988, p. 36).

As camadas mais abastadas da sociedade, acompanhando a evolução socioeconômica, como o crescimento das cidades, as manufaturas e o desenvolvimento mercantil, começam, aos poucos, a se posicionar a favor da exercitação física, desvencilhando-se gradativamente dos dogmas religiosos. Nesse cenário, em 1617, revogando todas as proibições relativas à prática esportiva, o Rei James I (1603-1625) promulgou a "*Declaration of Sports*" (PEREIRA, 1988, p. 36).

No entanto o verdadeiro ressurgimento do desporto advém da Revolução Industrial. Surgem mentalidades mais progressistas, inclusive no tocante à educação física e ao desporto, o chamado "Iluminismo", buscando sempre a razão.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), como um entusiasta defensor da educação física integrada à educação intelectual, surge como um dos expoentes. As ideias russonianas influenciaram os meios culturais europeus, e no final do século 18, em quase toda a Europa, ocorreram movimentos culturais valorizando a forma física (PEREIRA, 1988, p. 37).

Com a Revolução Industrial iniciada nas ilhas britânicas e depois se espalhando pela Europa e pelo mundo, apareceram novas relações sociais, como a burguesia e o proletariado.

As camadas menos favorecidas, devido às péssimas condições de vida e trabalho nas cidades industriais, foram sofrendo prejuízos morais e físicos, como doenças por falta de higiene, excesso de trabalho e certamente a falta de exercitação e recreação, pois essas atividades eram elitizadas. Pereira (1988, p. 39) nos mostra que:

> Afora a educação militar e a escolar, de parco alcance popular, bem como as atividades dos instrutores e atletas profissionais, a quase totalidade dos praticantes de exercícios físicos e esportes, como atividades de lazer, estava restrita às camadas burguesas.

Fora os fatores econômicos dessa elitização do esporte e da cultura física, havia resquícios de preconceitos da aristocracia em relação às camadas mais humildes. O desenvolvimento do regime capitalista fez surgir, aos poucos, lutas de classes, o que possibilitou tempo livre para os proletários ocuparem-se com atividades de caráter recreativo e físico-desportivo.

Foi na Inglaterra que, modernamente, surgiu a cultura física sob forma desportiva e não como ginástica. Aí foram sistematizados esportes como o atletismo, o tênis, o hóquei, o críquete, entre outros (PEREIRA, 1988, p. 38).

Esportes como o judô, criado por Jigoro Kano, em 1822 no Japão; o basquete, criado por James Naismith, em 1891, nos EUA; e o voleibol, criado por William Morgan, também nos EUA, em 1895, também foram sistematizados.

Os ingleses foram os primeiros a sentir a necessidade de orientar as massas para aspectos inexistentes até então no treinamento desportivo de rendimento. Eles tinham grande preferência pelas corridas atléticas de longa duração, que passaram a ser utilizadas pelo exército britânico, porém, mais tarde, começaram a se interessar também por corridas mais curtas.

Os americanos, influenciados pelos ingleses, começaram a experimentar diversas combinações entre treinamentos e acabaram por enriquecer o método inglês, levando a comunidade científica europeia a se ajustar ao novo tipo de trabalho (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 43).

Esse período estendeu-se até às primeiras Olimpíadas da Idade Moderna (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 44).

Não se pode afirmar que nessa época o esporte tivesse objetivos completamente humanizadores. Por um lado, preocupavam-se

com a educação, saúde e lazer, apesar de serem práticas mais comuns dos burgueses.

No entanto as práticas desportivas com cunho competitivo e de rendimento eram limitadas aos populares, por motivos já mencionados, e existindo exclusão, certamente não existia humanização.

2.3 DE ATENAS - 1896 A MUNIQUE - 1972

Esta parte do trabalho trata, numa primeira instância, das primeiras Olimpíadas da era moderna até a XI Olimpíada de Berlim, em 1936.

Secundariamente pode-se observar o período pré-científico do desporto, que durou de Berlim até o pós-guerra, nas Olimpíadas de Londres em 1948.

A última parte deste estudo salienta o período científico do esporte, que se estendeu até 1972, em Munique.

Da grande importância das ideias a respeito da cultura pelas camadas dominantes, como representantes da elite europeia, surgiram estudiosos que influenciaram o Barão de Coubertin para o ressurgimento das Olimpíadas, encabeçando um movimento internacional, já no final do século 19 (PEREIRA, 1988, p. 39).

Entre os estudiosos que influenciaram Coubertin, Thomas Arnold foi um dos expoentes, pois suas percepções são consideradas o início do esporte institucionalizado, do esporte popular e do esporte escolar, ou seja, é um marco da modernização do esporte. O entendimento e a utilização do esporte para Arnold envolviam dois aspectos: o fornecimento de prazer, tanto para os jogadores quanto para os espectadores e a oportunidade de formação moral. O esporte moderno, na concepção arnoldiana, possuía ainda três características principais: a) é um jogo; b) é uma competição; c) é uma formação (TUBINO, 1987, p. 18-19).

O Barão de Coubertin, influenciado pelas ideias de Thomas Arnold, teve a iniciativa de restaurar os Jogos Olímpicos, pois para ele o esporte, enquanto cultivado pelos gregos, provocou um florescimento magnífico e persistente.

Para Coubertin (citado por TUBINO, 1987, p. 19-20):

> ...quando o esporte ficou sem proteção de certas atenções, debilitou-se, reaparecendo em estado selvagem e com vigor na idade média para ser aquecido diante do próprio avanço da sociedade, até se reencontrar no século 19 em um processo de crescimento rápido e produção de diversas variedades de modalidades.

Coubertin criou, então, o Comitê Olímpico Internacional, encarregado de desenvolver o olimpismo como movimento filosófico do esporte, organizando os Jogos Olímpicos, de quatro em quatro anos, sem dúvida até hoje a celebração máxima do esporte mundial, com o maior nível técnico manifestado.

O esporte chega ao século 19, acompanhado de transformações sociopolíticas iniciadas no século anterior, como o Iluminismo e as revoluções industrial e francesa.

A tendência demonstrou que o esporte poderia servir como veículo de certas transformações sociais e culturais. Ocorreu um processo de esportivização nas camadas *populares*, como exemplo, as várias modalidades citadas anteriormente e as lutas de camadas sociais por menores cargas de trabalho.

Desde então o esporte passou a diferenciar-se da ginástica novamente. Vários países criam seus movimentos ginásticos, com objetivos de manutenção da saúde, educacionais, mas principalmente com caráter bélico e

político de afirmação de nacionalidade (RUBIO, 2006, p. 134-135).

Já o esporte de competição, pautado no movimento grego, como o Movimento Olímpico moderno, renasceu, preocupando-se com a universalização do esporte, não mais somente direcionado às elites burguesas.

O educador, pensador e historiador Pierre de Coubertin, muito mais do que assistir a quebras de recordes e marcas, tinha intenção de valorizar a competição sadia, o culto ao corpo e à atividade física. Desde então os Jogos Olímpicos são regidos por princípios fundamentais e valores contidos na "Carta Olímpica".

Os ideais dos mais defendidos pelo olimpismo, como o amadorismo e o "*fair-play*" podem ser considerados nobres, se levarmos em conta o contexto histórico da época, mas, se vincularmos essa realidade aos interesses das camadas mais abastadas, o quadro muda.

Os aristocratas não queriam perder o controle da prática esportiva, originada em seus domínios, e saíram em defesa dessa atividade, alegando que só poderiam participar dessas atividades aqueles que pudessem tê-la como atividade de tempo livre, e, dessa forma, quem estivesse trabalhando de forma remunerada perderia o direito de competir nos Jogos Olímpicos.

Sobre a questão acima, Rubio (2006, p. 138) afirma:

> O amadorismo foi no passado tema tão tabu quanto o uso de substâncias dopantes, considerado uma virtude humana e condição *sine qua non* para qualquer atleta olímpico.

Exemplificando sobre o amadorismo, não se necessita ir muito longe. Pode-se citar o jogador brasileiro de basquete Oscar que, quando convidado a jogar na liga profissional norte-americana (NBA), recusou, pois não poderia mais defender o Brasil nas Olimpíadas. Cita-se também o bicampeão olímpico brasileiro, Ademar Ferreira da Silva que, depois de ganhar a medalha de ouro em Helsinque, recusou a oferta de doação de uma casa como prêmio, pois ainda pretendia competir, e temia ser considerada alguma forma de remuneração, colocando em risco sua condição de amador.

Esses fatores demonstram que, teoricamente, o esporte nessa época apresentava aspectos positivos para a humanização do atleta, mas, na prática, ainda continuava a excluir o atleta profissional, que se sustentava por meio do esporte.

O olimpismo foi seguido conforme Coubertin pregava até as XI Olimpíadas (Berlim – 1936), quando Adolf Hitler promoveu a primeira grande manifestação político-ideológica dos Jogos Olímpicos, quando construíram toda uma estrutura que permitisse mostrar ao mundo a falsa supremacia ariana sobre os demais povos e raças, por meio do esporte e da cultura física.

No entanto alguns autores, comentando sobre o famoso caso de Hitler e Jesse Owens, quando o primeiro não teria cumprimentado o atleta americano, por ser negro, e que teria saído do estádio irritado com as vitórias de Jesse, defendem outra perspectiva. Segundo os autores, Hitler cumprimentou vários vencedores de provas, entre eles o atleta negro americano Cornélius Johnson, mas, logo depois, por solicitação do Comitê Olímpico Internacional (Inglês), parou de cumprimentar qualquer vencedor, sendo negro ou ariano ou de qualquer outra cor (CASTAN, 1987, p. 11).

Esse período (pré-científico), que começou pouco antes da II Guerra Mundial e durou até alguns anos após, foi marcado pelas primeiras tentativas de experimentações científicas relacionadas à preparação física, fundamentadas pelas investigações empíricas até então vigentes (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 45).

Nesse cenário, o atleta em si foi deixado de lado, trocado por motivações pouco ou nada humanizadoras.

Apesar da pouca fundamentação deixada pelo período Pré-científico, o período seguinte (Período Científico) evoluiu muito rápido, multiplicando-se o número de laboratórios de investigações científicas do esforço físico, constituindo três grandes tendências desportivas: a australiana, a neozelandesa e a alemã.

Nesse período, além de surgirem vários métodos de treinamento físicos, cientificamente comprovados (*cross-country*, *cross-promenade*, entre outros), surge a ideia do atleta como um ser social inteligente, não só envolvido nos processos do treinamento em si, mas também com o ambiente, com a alimentação, psicologia, regras de vida, adaptação social e planejamento do lazer (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 47).

2.4 O PERÍODO DA TECNOLOGIA NO ESPORTE

O período anterior encerrou-se nas XXI Olimpíadas, em Munique (1972). Nesse evento registra-se, pela primeira vez, o uso de computadores em algumas provas e estudos biomecânicos de modalidades específicas, iniciando o período Tecnológico do Esporte de rendimento ou competitivo.

Nessa época, os resultados esportivos já estavam em grande ascensão e foram superados cada vez mais recordes. Isso devido a uma metodologia científica de treinamento e à constante evolução na fabricação dos equipamentos usados pelos atletas de alto nível. A informática também foi fundamental em todos os sentidos do treinamento desportivo (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 49).

O interesse político pelo grande resultado esportivo, o que vinha sendo evidenciado desde Berlim (1936), aumentou com a Guerra Fria, e foi sendo adotado em países socialistas.

O esporte foi utilizado como instrumento político e como meio de propaganda política ou ideológica, como meio de mostrar supremacia, de alguma forma.

Os países ocidentais ou capitalistas aceitaram o desafio prontamente, de tal forma que, em tempos mais atuais, começaram a gastar fortunas na preparação dos atletas, em defesa de suas ideologias políticas.

Esse período que se estendeu até as Olimpíadas de Barcelona (1992) marcou uma época de muito benefício em prol do desporto de competição, iniciando uma nova etapa no processo do treinamento desportivo, com diferentes filosofias, orientando de forma diferenciada a preparação dos atletas.

Nessa tendência, assim como na saxônica, os atletas tinham o melhor material e orientadores de altíssimo nível, mas o atleta era encaminhado muito cedo para os centros de treinamento e pesquisa do governo. O estado tinha total controle, desde a responsabilidade pela educação física da criança, e controle pelo desenvolvimento desportivo dela, até o encaminhamento da criança para uma atividade desportiva que pudesse ter maiores possibilidades de sucesso no futuro (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 50).

Após as Olimpíadas de Barcelona (1992), como já acontecia nos países asiáticos e espalhou-se pelo mundo capitalista, o paradigma do esporte começou a mudar rapidamente para o esporte como negócio. Silva e Soeiro (2002, p. 6), corroborando Tubino (1992), afirmam que o novo paradigma deste século para o esporte será o esporte como negócio:

> Regerá todas as atividades desportivas, uma vez que em países mais avançados o esporte competição já foi incrementado desde algum tempo, através da mídia, *marketing*, patrocínio e outros aspectos (...) Proporcionando

uma nova dimensão do esporte como negócio, sem necessariamente esquecer suas maiores riquezas: os seus valores, a sua moral, a sua ética.

3 O GRANDE NEGÓCIO CHAMADO ESPORTE

Neste segundo momento da pesquisa resolveu-se enfocar a atualidade, o período do mercantilismo vigente, de acordo com o segundo objetivo específico. Primeiro conceituou-se e comentou-se sobre o *Marketing* Esportivo, para logo depois mostrar rapidamente a evolução deste no Brasil e no mundo. Finalmente, enfocaram-se fatores positivos e negativos no processo de humanização do homem por mês do esporte competitivo nos dias de hoje.

3.1 *MARKETING* ESPORTIVO

Iniciou-se o Período do Mercantilismo Desportivo, marcado pelo surgimento do desporto espetáculo, pois, sem dúvida, o esporte se tornou um dos mais eficientes produtos para divulgação do nome e marca dos seus anunciantes e patrocinadores, porque lhes permite aproximar-se dos seus clientes e do mercado (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 50).

Dessa forma o esporte competição ocupa espaços cada vez maiores na mídia, em geral, o que evidentemente implicou modificações técnicas, administrativas e organizacionais.

Com o conhecimento empírico das civilizações antigas e o rigor científico dos dias de hoje, o desporto vem aumentando em número de publicações periódicas e a comunidade científica internacional tem contribuído muito para o desenvolvimento do rendimento dos atletas, e tem sido subsidiado por uma estratégia altamente eficiente, no sentido de geração de recursos financeiros (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 52).

Muito se comenta sobre *marketing* esportivo, nos dias de hoje, ouve-se muito sobre patrocinadores, marcas esportivas etc.; enfim, estamos num mundo capitalista, em que o esporte tornou-se uma grande "fábrica" de dinheiro e de fama. Mas, afinal, o que vem a ser exatamente o *marketing* esportivo e quais as suas implicações sobre o esporte rendimento e sobre o atleta?

O *marketing* esportivo, com a grande popularização dos esportes em geral, surgiu como um novo segmento no mercado de comunicação, como um novo tipo de *marketing* promocional das marcas.

Melo Neto (2003, p. 34) nos mostra que o *marketing* esportivo não é semelhante à propaganda tradicional, pois dá ao consumidor a chance de participar ativamente desse mercado, além de chegar, de forma mais rápida e direta, ao consumidor, possibilitando alta resposta, em nível de imagem e de vendas (lucros).

As características do *marketing* esportivo fazem dele uma modalidade de baixo custo, grande eficácia, pouco ou nenhum risco, tornando-se indispensável em qualquer estratégia de marketing e comunicação de empresas que se destacam empresarialmente e por forte liderança em seus mercados (MELO NETO, 2003, p. 34).

Os motivos que fazem do *marketing* esportivo uma modalidade de propaganda relativamente barata, eficaz e de pouco risco se devem ao fato de o esporte estar intimamente ligado ao ser humano, seja praticante ou apreciador. Ele desencadeia paixões em qualquer lugar, faixa etária e social, crença ou ideologia. O esporte hoje pode ser reconhecido como um dos maiores fenômenos sociológicos dos últimos tempos (VARGAS, 2001, p. 64).

Nesse cenário, o apoio da mídia se faz imprescindível para o *marketing* esportivo, seja na cobertura e promoção de eventos esportivos, seja na divulgação das marcas, das equipes e dos atletas patrocinados por essas marcas.

O esporte, a mídia e o *marketing* esportivo dependem um do outro: o esporte vende, a mídia divulga e apoia e o *marketing* esportivo ajuda o esporte a sobreviver (MELO NETO, 2003, p. 241).

Isso nos deixa atentos a possíveis manipulações, pois é importante considerar que atualmente a mídia se tornou um meio de alienação da opinião pública de proporções imensas.

Juntamente com a alienação da opinião pública, o atleta pode estar sendo alienado, também, buscando satisfazer falsas expectativas, o que sugere sua desumanização.

3.2 EVOLUÇÃO DO MERCANTILISMO DESPORTIVO NO BRASIL E NO MUNDO

A literatura nos mostra que o período do marketing esportivo oficialmente iniciou nos Jogos Olímpicos de Barcelona (1992), quando o esporte como produto começou a ser evidenciado. Mas esse foi e vem sendo um processo não tão lento, porém gradativamente evolutivo.

Nos países asiáticos, antes mesmo de 1992, as empresas já patrocinavam grande parte das equipes esportivas. Conforme Almeida, Almeida & Gomes (2006, p. 50): "... o desporto já recebia uma ajuda enorme das numerosas indústrias lá existentes, com as fábricas formando equipes esportivas".

No Brasil, por exemplo, num intervalo de tempo de 10 a 15 anos, sobreveio a força do vôlei brasileiro, a explosão do fenômeno Ayrton Senna, a revitalização do basquete, os esportes de praia, o iatismo, o ciclismo, o hipismo e o atletismo, entre outros.

A evolução do esporte brasileiro foi escalando, não só no cenário mundial, mas também dentro do país. Em 1994 o tetracampeonato mundial de futebol, em 1995 a final do mundial de futebol de praia. A Confederação Brasileira de Vôlei cria seu mais novo produto, a Superliga, trazendo novamente grandes jogadores, graças a patrocínios de empresas privadas e estatais. Os grandes clubes brasileiros voltam a investir em contratações e em busca de novos talentos por meio de escolinhas e centros de treinamento.

As empresas começaram a investir e os clubes a se profissionalizar. Iniciou-se o fim das oligarquias esportivas e surgiram as ligas e clubes empresa. Os clubes investiram na sua imagem e até criaram *shopping centers* e academias das suas marcas, e junto de suas marcas a dos patrocinadores.

No cenário mundial, pode-se citar a Liga Norte-Americana de Basquetebol (NBA), que cresceu drasticamente nas últimas décadas, seja nos direitos de transmissão dos jogos, seja na venda de seus produtos por todo o mundo.

Isso se deve ao fato de a estratégia publicitária relacionada a essa liga ter inovado as tendências do mercado, por meio de contratações de jogadores de vários países, proporcionando um atrativo para milhões de expectadores, que podem assistir a conterrâneos seus, em jogos. Além disso, criou-se uma série de programas divulgando a liga e vários jogos demonstrativos por todo o mundo, o que ajudou a vender seus produtos.

4 FATORES HUMANIZADORES E DESUMANIZADORES DO MERCANTILISMO DESPORTIVO

Diante dessa crescente transformação e globalização do esporte, numa observação superficial, é inegável afirmar que existem muitos pontos positivos, mas também se podem observar pontos negativos, principalmente, quando o ponto em questão é o atleta de competição, o profissional mais importante envolvido no esporte.

Nesse paradigma vigente, os autores delimitam duas tendências: a capitalista e a socialista (ALMEIDA; ALMEIDA; GOMES, 2006, p. 51).

Indaga-se agora como a globalização e o *marketing* desportivo, em ambas as tendências, afetam o processo de humanização do atleta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o primeiro objetivo específico, observam-se aspectos e tendências tanto positivas quanto negativas para o processo de humanização do atleta.

Na pré-história, além da motivação para a sobrevivência, um ponto positivo, pois sem essa motivação não teríamos evoluído; o treinamento físico e a excelente forma física também já poderiam envolver autoafirmação perante os da mesma espécie, o que poderia sugerir um pensamento de supremacia física de um sobre outro da mesma espécie, o que pode ser considerado um primeiro aspecto negativo.

Com a organização das civilizações, os gregos foram um exemplo de preocupação com a humanização e formação do atleta. Preocupavam-se não só com o físico, mas também com motivos religiosos, educacionais, estéticos, competitivos sadios, e pode-se dizer que não possuíam fins políticos, pois chegavam a parar suas guerras para as celebrações esportivas. Por outro lado, somente homens cidadãos das cidades-estados podiam participar, gerando exclusão, o que certamente não aponta para a humanização.

Já os romanos contribuíram negativamente, do início ao fim do império, para a formação humana dos envolvidos no esporte, desde os atletas até ao público que assistia aos seus espetáculos sangrentos. Também utilizaram o treinamento físico para tornar seus exércitos invencíveis e dominar grandes extensões de terras e povos. Mas no final da sua decadência, os romanos ainda proibiram quaisquer manifestações esportivas com a alegação de serem pagãs.

Já do Renascimento em diante, fatores que influenciaram positivamente no processo humanizador do atleta voltaram a surgir. Preocupação com a estética e a educação, além do surgimento de uma prática de exercícios metodizada foi requisitada. Era pregada a formação integral do indivíduo. Com a invenção das armas de fogo, as lutas com espadas tornaram-se esportes e a cultura física deixou de ser estritamente ginástica, para se tornar desportiva. Nesse período, assim como nos anteriores, percebemos também aspectos negativos com relação ao esporte e aos atletas, como a elitização das atividades desportivas, de pouco alcance popular, porém muito praticada e organizada pelos burgueses na época.

Os períodos seguintes, Sistematização e Pré-científico, marcaram positivamente a volta dos ideais olímpicos, o ressurgimento dos Jogos Olímpicos e a criação do Comitê Olímpico Internacional. Também podemos apontar, nessa época, as primeiras experimentações científicas em torno da preparação física, e os atletas eram tratados como seres sociais e inteligentes, não somente envolvidos nos processos de treinos. Contrariamente ao processo de

humanização do esporte e do atleta, observamos que nesses períodos, a prática esportiva também foi elitizada, por meio do amadorismo e o objetivo das competições esportivas já era comprovar supremacia político-ideológica ou racial e afirmação de nacionalidade.

Após 1972, em Munique, o mundo encontra-se em "guerra fria" e fatores políticos e ideológicos eram muito relevantes no treinamento dos atletas e nas competições. Quase todo o subsídio para o esporte advinha de órgãos governamentais e o sucesso de seus atletas nas competições era um meio de elevar o prestígio político.

Mais tarde um pouco, mesmo antes da queda do muro de Berlim, o esporte começa a mudar para o esporte como negócio lucrativo e mais amparado por empresas multinacionais e nacionais, trazendo consigo problemas decorrentes da alienação da prática desportiva e do atleta, na busca por resultados e dinheiro. Foi também nessa época que o uso de *doping* começou a ser flagrado com mais frequência.

Mas nesse curto espaço de tempo aumentou muito o uso de computadores, e, consequentemente, melhorou e aumentou o número de estudos e filosofias sobre treinamento desportivo, fabricação de materiais e inúmeros recordes foram batidos. O esporte começou a motivar os atletas, por ser uma maneira de ascensão social e financeira rápida e justa.

Confirmando a primeira hipótese formulada neste trabalho, não fomos capazes de afirmar, com absoluta clareza, se o esporte e, consequentemente o atleta, estão historicamente dirigindo-se para um caminho desumanizador. O que se pode afirmar, nesta reflexão, é que em qualquer período da evolução do esporte existiram e existem pontos positivos e negativos com relação ao processo de humanização.

Na busca por se alcançar o primeiro objetivo, observou-se, na história, que sempre existiram e parece que sempre haverá tendências de treinamento mais humanistas em relação à formação do atleta, mais preocupadas com o atleta como um ser completo e humano. Em contrapartida, também sempre existiram, desde Roma ou até mesmo antes disso, aqueles que usaram o esporte e o atleta em prol de interesses nada dignos.

O segundo objetivo específico, que era buscar fatores humanizadores e desumanizadores na atualidade, trouxe-nos à discussão sobre a atualidade Chegou-se, por fim, ao período do *marketing* esportivo, em que o lucro e propagandas institucionais e de marcas misturam-se e interferem no treinamento do atleta. Todos os pontos positivos deste período são bastante semelhantes aos do período anterior. Os resultados são alcançados, pesquisas são cada vez mais realizadas, os atletas e as empresas obtêm lucros. No mundo globalizado a popularização do esporte foi enorme e junto dessa popularização vieram as empresas para abraçar esse grandioso mercado.

Levando-se em conta o objetivo geral da pesquisa, pode-se afirmar que foram encontrados pontos positivos e negativos no processo de humanização do atleta durante a história, portanto o objetivo geral foi atingido.

Pesquisas futuras acerca desse assunto deverão aprofundar-se mais na investigação histórica do esporte e do atleta e analisar, mediante outros métodos, mais diretos, como os atletas estão sentindo-se nos dias de hoje.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. F. R.; ALMEIDA, D. C. M.; GOMES, A. C. Uma ótica evolutiva do treinamento desportivo através da história. **Revista Treinamento Desportivo.** Disponível em: <www.boletimef.com>. Acesso em: 20 out. 2006.

CASTAN, S. E. **Holocausto:** Judeu ou Alemão? [s.n.], 1987.

GODOY, L. **Os Jogos Olímpicos na Grécia Antiga.** São Paulo: Nova Alexandria, 1996.

MELO NETO, F. P. **Marketing esportivo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MOREIRA W. W. (org.). **Educação Física e esportes:** perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.

PEREIRA, F. M. **Dialética da cultura física.** São Paulo: Ícone, 1988.

RUBIO, K. Do Olimpo ao Olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. **Revista Paulista de Educação Física**. Disponível em: <www.usp.br/eef/rpef>. Acesso em: 20 out. 2006.

SILVA, E. B.; SOEIRO R. S. P. Treinamento Desportivo no Brasil: Sua Criação e Evolução. In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança – UEPG, 2002, Ponta Grossa. **Anais do VIII Congresso Brasileiro...** Ponta Grossa, PR: Monferrer, 2002.

TUBINO, M. J. G. **Teoria geral do esporte.** São Paulo: Ibrasa, 1987.

TOLKMITT, V. M. **Educação Física:** do processo de humanização à robotização. Curitiba, PR: Módulo, 1993.

VARGAS, A. (coord.). **Desporto e tramas sociais.** Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

Uma percepção docente sobre as dificuldades acadêmicas, econômicas e de infraestrutura do esporte escolar no Ensino Fundamental

Márcio Flávio Ruaro[1]
Tiago Metzler de Brito [2]
Cezar Grontowski Ribeiro [3]

RESUMO

O presente estudo teve como principal finalidade pesquisar quais são as percepções dos docentes de Educação Física em relação às dificuldades das teorias e práticas do esporte escolar no ensino fundamental (5.ª a 8.ª séries) no município de Porto União, SC, Brasil. O objetivo geral é verificar a percepção do docente de Educação Física em relação às dificuldades acadêmicas, econômicas e de infraestrutura presentes na teoria e na prática do esporte escolar na Educação Física do Ensino Fundamental. Objetivos específicos: Indicar dificuldades acadêmicas mais frequentes que se observam no ensino da teoria e prática do esporte escolar no Ensino Fundamental; Determinar as dificuldades econômicas e de infraestrutura mais frequentes; Identificar as práticas e teorias do esporte escolar utilizadas pelos docentes. A metodologia descritiva com um enfoque quantitativo e qualitativo, em que são pesquisados os docentes de Educação Física do Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª séries) da rede pública e particular do município de Porto União, SC, Brasil. Foram distribuídos questionários com perguntas abertas e fechadas relacionadas às percepções teóricas e práticas, desenvolvidas pelos docentes. Nos resultados da pesquisa, verificou-se que as dificuldades acadêmicas, econômicas e de infraestrutura mais frequentes dos docentes de Educação Física são: a falta de materiais didáticos, falta de infraestrutura e baixa remuneração. Turmas com número elevado de alunos e espaço reduzido, dividido com outros profissionais, dificultam a prática do esporte dos docentes durante a semana com altas cargas horárias de trabalho, impossibilitam muitas vezes o planejamento das aulas. Na identificação das práticas e teorias, verificou-se que os docentes conhecem a legislação e os princípios da Educação Física no Ensino Fundamental, desenvolvendo suas aulas por meio das capacidades motora, afetiva e cognitiva. Concluímos que os docentes de Educação Física estão preparados para desempenhar seu papel na escola com a teoria e prática de todo tipo de esporte escolar, mas a escola e o governo não oferecem as condições adequadas para que se desenvolva o trabalho com qualidade profissional.

Palavras-chave: Educação Física. Esporte escolar. Formação docente.

[1] Graduado em Educação Física pela Universidade do Contestado (UnC), Mafra, SC; especialista em Ciências do Esporte, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná; mestre em Gestão de Instituições Educacionais, pela Universidad Autônoma de Asunción (UAA), Assunção, Paraguai; mestre em Educação, pela Universidad Tecnológica Intercontinental (Utic), Assunção, Paraguai; professor dos cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), União da Vitória, PR; professor do Ensino Fundamental e Médio, pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná. E-mail: mruaro@hotmail.com

[2] Graduado em Licenciatura plena em Educação Física pela UEPG; especialista em Treinamento Desportivo, pela Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu (Uniguaçu); professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Porto União, SC. E-mail: tiogro5@hotmail.com

[3] Graduado em Educação Física, pelas Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas (Facepal), Palmas, PR; especialista em Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida, pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (Unics), Palmas, PR; mestre em Ciências da Educação, pela Universidad del Norte (Uninorte), Paraguai; coordenador e professor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Uniuv, PR; professor do Ensino Básico, no Estado de Santa Catarina. E-mail: prof.cezar2@yahoo.com.br

A teaching perception about academic, economic and infrastructure difficulties of the school sports in the Elementary School

Márcio Flávio Ruaro
Tiago Metzler de Brito
Cezar Grontowski Ribeiro

ABSTRACT

This study had as main objective to research about what the perceptions of Physical Education teachers are in relation to the difficulties of the theories and practices of school sports in Elementary School (5th to 8th grades) in the city of Porto União, SC, Brazil. The general objective is to verify the perception of the Physical Education teacher in relation to academic, infrastructure and economic difficulties, in theory and practice of sports in Elementary Schools. Specific Objectives: to indicate academic difficulties that are more frequently observed in the teaching of theory and practice of school sport in Elementary School, to determine frequently the economic and infrastructure difficulties; to identify the practices and theories used by the sports school teachers. The descriptive methodology with a quantitative and qualitative focus, where they surveyed the teachers of physical education of elementary school (5th to 8th grades) from public and private schools and especially in the city of Porto União / SC-Brazil. Questionnaires were distributed using open and closed questions related to perceptions and theoretical practices, developed by teachers. In the search results, it was found that the most frequent academic, economic and infrastructure difficulties of Physical Education teachers are the lack of teaching material, lack of infrastructure and low payment. Classes with high numbers of students and limited space divided with other professionals, make it difficult to practice the sport. Teachers who work full time during the week,, often impossible to plan classes. In the identification of practices and theories, it was found that the teachers know the law and principles of Physical Education in elementary school, developing their classes through motor, affective and cognitive skills. We conclude that the Physical Education teachers are prepared to play its role within the school with the theory and practice of all kinds of sports at school, but the school and the government do not provide the right conditions to develop the work with professional quality.

Keywords: Fitness. Sports School. Teacher's training.

1 INTRODUÇÃO

Melhorar a qualidade da Educação Física e do ensino dos esportes na escola, tornou-se uma das grandes metas da atualidade nas instituições educacionais. Nessa perspectiva, esse estudo tem como tema, uma percepção docente sobre as dificuldades acadêmicas, econômicas e de infraestrutura no ensino das teorias e práticas do esporte escolar no Ensino Fundamental.

A intenção é verificar qual a percepção que os docentes de Educação Física têm em relação às dificuldades acadêmicas, econômicas e de infraestrutura no ensino das teorias e práticas do esporte escolar no Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª séries), nas escolas do município de Porto União, Santa Catarina, Brasil. Quais dificuldades acadêmicas mais frequentes no ensino da teoria e prática do esporte escolar no Ensino Fundamental. Quais são as dificuldades econômicas e de infraestrutura mais frequentes. Quais são as práticas e teorias utilizadas pelos docentes de Educação Física no Ensino Fundamental.

Pretende-se indicar: as dificuldades acadêmicas mais frequentes que se observam no ensino da teoria e prática do esporte escolar no Ensino Fundamental; determinar dificuldades econômicas e de infraestrutura mais frequentes; identificar as práticas e teorias do esporte escolar utilizadas pelos docentes de Educação Física; caracterizar as teorias do esporte escolar para o Ensino Fundamental.

Partindo do princípio de que é possível melhorar a qualidade das aulas práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental, por meio da Educação Física no âmbito do esporte escolar, este estudo procurou compreender melhor quais as percepções dos docentes em relação às dificuldades na aplicação das teorias e práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física das escolas públicas e privadas na cidade de Porto União, SC.

A metodologia utilizada na investigação é descritiva, com um enfoque quantitativo e qualitativo. A pesquisa foi realizada com 50 docentes de Educação Física do Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª séries) da rede pública e particular do município de Porto União. Foram distribuídos questionários com perguntas abertas e fechadas relacionadas às percepções teóricas e práticas desenvolvidas por esses profissionais de Educação Física.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para falar sobre Educação Física Escolar, precisa-se entender sua história, teoria e prática. A Educação Física Escolar vem passando por mudanças, desde sua inclusão como componente curricular, a fim de definir sua real identidade e finalidade, uma vez que sua prática é obrigatória no contexto escolar.

No início, a Educação Física era ministrada para os alunos, tendo por fundamento de sua prática os métodos ginásticos (austríaco, alemão, francês). Desse período até o presente, os estudos se intensificaram.

A Educação Física vem buscando sua própria identidade, sem perder a conotação de educação. No seu processo de desenvolvimento, tem absorvido as mais diferentes características nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais, compreendendo os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, constituindo-se, assim, em um elemento indissociável da educação.

Ao longo dos anos, a educação tem-se apoiado em inúmeras teorias procedentes das

principais correntes filosóficas. Algumas têm desempenhado relevante papel em termos de suporte ao estudo da Educação Física Escolar.

O conhecimento tratado pela Educação Física Escolar, a partir das propostas metodológicas de ensino, inicia-se por meio da exploração do objeto de estudo da área. Nesse contexto, surgem questões como a identificação ou delimitação da Educação Física Escolar, também a consolidação de uma metodologia de pesquisa que possibilite a exploração na área.

A Educação Física apresenta duas matrizes com características, tanto de ciência quanto de prática pedagógica, pois ela se ocupa de um determinado recorte da realidade, denominado movimento humano, motricidade humana, cultura corporal, entre outras, e apresenta uma dimensão pedagógica, que é representada pela Educação Física Escolar com finalidade efetivamente educativa.

Como diz Betti (2003), a Educação Física Escolar não é uma disciplina cientifica, mas uma área do conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais historicamente condicionados e no âmbito escolar. A Educação Física objetiva a apropriação crítica da cultura corporal de movimento. Assim autores da Educação Física brasileira consideram que o objeto de estudo da área é a cultura corporal, também chamada de cultura corporal de movimento, cultura de movimento ou cultura física. A cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física, pode ser considerada como uma parte da cultura humana, que se relaciona com os aspectos do homem relativos ao corpo.

Há muito que se levantam questões de caráter epistemológico na Educação Física. Em 1963, Bryant Conant, reitor da universidade de Harvard, questionou a presença da Educação Física nas universidades, porque para ele a Educação Física não tinha um objeto de estudo próprio, segundo Pereira (1998). Uma disciplina que não apresentasse objeto e metodologia de estudo próprios não se caracterizaria como uma ciência e não justificaria estar presente no Ensino Superior. A partir desta crítica sofrida pela Educação Física, têm-se intensificado os esforços em busca de sua caracterização e identificação.

As tentativas de aproximar a Educação Física da ciência têm apresentado um grande avanço, tanto quantitativo quanto qualitativo. Esse avanço não se caracteriza simplesmente pelo surgimento de modelos interpretativos para que a Educação Física se considere uma ciência. Sobretudo há um avanço na discussão sobre os limites e a validade do conhecimento científico, e também sobre as consequências geradas pelo desenvolvimento da ciência, ao longo da história.

A partir da década de 1980, a Educação Física buscou novos referenciais nas ciências sociais e humanas. Questionou-se o papel social e político da Educação Física, a partir da influência das teorias críticas. Esse foi o principal período de expansão da produção teórica da área.

Nesse período, houve um grande questionamento sobre o status epistemológico da Educação Física, principalmente quanto à questão de ser uma ciência ou uma prática pedagógica. Ariza Lima (2000) acredita que a crise da Educação Física teria dois sentidos: um político-ideológico decorrente do questionamento acerca de sua função sociopolítica na sociedade brasileira; o segundo sentido é o epistemológico, que diz respeito ao estatuto científico da área.

Tani (1988) e Sérgio (1987) consideram a Educação Física como uma ciência autônoma, que possui seu próprio objeto de estudo (motricidade humana, ação motora, movimento humano, etc.) e caracteriza-se por ser uma área de conhecimento interdisciplinar. Como sinal de ruptura, outras denominações são propostas para a área: Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, ou Ciências do Esporte, esta última resultante da influência alemã. A Educação Física, entendida como

aplicação ou ramo pedagógico, seria, então, uma subárea dessa ciência.

A ciência da motricidade humana, a ciência do movimento humano, a cinesiologia e as ciências do esporte são consideradas por Lima (2000) como representantes da vertente científica, graças às quais a legitimidade da Educação Física seria alcançada, dando à área de conhecimento um estatuto científico.

Tani (1988), seguindo a tendência americana, procura analisar a Educação Física quanto à sua identidade, se é uma profissão ou uma disciplina acadêmica. Defende que para responder a essa questão é preciso identificar o objeto de estudo da Educação Física, e afirma que uma disciplina acadêmica caracteriza-se pela existência de um objeto de estudo, uma metodologia e um paradigma próprio. O autor vê o movimento humano como o objeto único da Educação Física e a ênfase, nesse estudo, é colocada por ele no comportamento motor. Fala da dificuldade de generalizar os conhecimentos aplicados, pois são muito específicos e só seriam bem aplicáveis em situações semelhantes àquelas em que foram produzidos. Em outra obra, Tani (1988) elogia a diversidade de abordagens e contribuições emergentes na Educação Física Escolar, as quais constituem alternativas às duas abordagens hegemônicas até aquele momento: uma voltada para o esporte e outra interessada na aptidão física; essa diversidade produz um avanço qualitativo na área. Entretanto insiste na necessidade de delimitação do objeto de estudo da Educação, como a Física, a Química, a Matemática e a Biologia, entre outras ciências. Portanto advoga a favor da Educação Física como uma ciência básica, dotada de uma ramificação que se volte para a pesquisa aplicada.

2.1 RELAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A relação entre a teoria e a prática tem sido uma busca constante em todas as áreas do conhecimento científico. Partindo desse princípio, vemos que Pereira (1990) justifica a permanência desse conflito, quando afirma que não podemos optar, nem pela abordagem clássica, nem pela abordagem da ciência moderna. Se de um lado os clássicos exageraram na contemplação do conhecimento teórico como raciocínio correto, de outro, a ciência moderna também exagerou em superestimar a ciência e a técnica. Nessa perspectiva, o autor elege a síntese como um elemento fundamental na articulação do pensamento, que somente a história e o progresso do pensamento é que vão dar novos rumos às tendências de cientificidade, relativamente ao conhecimento do homem.

A ciência esqueceu-se do homem, protagonista do conhecimento e da ação, perdendo, assim, o domínio de sua criação, o complexo ciência e tecnologia. Para se obter o que foi perdido, seria preciso o auxilio da filosofia, mediante suas interpretações e críticas, para redescobrir o homem que o mecanismo escondeu e a tecnologia padronizou.

Para o autor, nenhuma ciência tem realizado com primazia as interpretações e críticas sobre o homem concreto, seja pela distorção do método do conhecimento e de finalidade das ciências empírico-formais, seja pela deficiência do método das ciências humanas.

Adolfo Sanchez Vasquez (1990) vem contribuir para essa discussão, quando afirma que hoje, mais do que no passado, essas discussões se tornam importantes, e necessárias, devido à pressão social, política e dos investimentos científicos que buscam dar conta dessas questões e, principalmente, as diferentes formas de entendimentos que a teoria e a prática vêm tendo no trabalho cientifico e pedagógico.

O relacionamento entre a teoria e a prática constituiu-se em um problema básico

no campo da Educação Física. Devido a esse fato, torna-se importante que pesquisadores, professores e estudantes estejam conscientes e possam orientar melhor seus estudos e ações, no sentido de superação desses impasses. Todos os pedagogos propõem a discussão desta temática, mas devemos ter de pensar que a teoria só se articula a partir do ato de pensar.

No trabalho pedagógico, o aspecto teórico da prática ou a reflexão sobre a ação, nem sempre aparecem de maneira explícita, de forma clara. Apesar de se continuar na ação, o Professor de Educação Física não consegue entender como essa relação entre a teoria e prática acontece na rotina escolar, às vezes, têm a tendência de menosprezar a teoria, numa atitude praticista, ativista, ingênua e acrítica.

A relação teórica e prática pretende aprofundar questões sobre o processo de ensino da Educação Física, que possam esclarecer melhor algumas atitudes e comportamentos assumidos pelos profissionais que atuam no Ensino Fundamental, em relação à teoria e à prática em termos de planejamento, conteúdo, ensino, formação profissional e formação continuada. Dessa forma, procurou-se abranger, nas investigações realizadas neste estudo, o cotidiano do professor, sua prática e tomada de decisões na realidade escolar.

É preciso levar em conta as realidades comportamentais, culturais, políticas e socioeconômicas do contexto das práticas pedagógicas no ensino e pesquisa de Educação Física. Refletir a intensidade dessa temática poderá resultar em novos entendimentos e contribuição para o avanço científico e pedagógico na área.

3 O ESPORTE ESCOLAR

O esporte é umas das formas mais gostosas de encontrar o prazer, a liberdade, a disciplina, a superação, e auxiliar na formação do caráter, hoje, muito dos valores adquiridos pela sociedade são por meio do esporte. Dentro dessa ideia necessitamos saber um pouco da sua origem, haja vista sua enorme força social e educacional, também as relações entre o esporte, a educação e a escola.

Georges Belbenoit (1976), pedagogo francês, relata algumas ideias sobre as relações entre o esporte, a Educação Física e a escola.

- O esporte é a forma mais rica e adaptada ao nosso tempo, de um tipo de "experiência de base", carnalmente vivida, que permite construir, pela prática e pela reflexão, uma ética de saúde global (e Belbenoit observa que esta última expressão prova como o homem dividido de hoje aspira recuperar sua unidade).
- O esporte é atividade de cultura, à medida que a noção formal de equilíbrio entre corpo e espírito é substituída pela de convergência de todas as tentativas educativas (pois elas tendem para um objetivo único, e põem em movimento a totalidade dos poderes humanos); e à medida que consideramos a saúde psicossomática e o desenvolvimento mental inseparável da motricidade.
- O esporte é um instrumento de cultura e de libertação do homem moderno, à medida que desempenha a função biológica (filogenética) de preservação da saúde (no sentido lato do termo) e a função sociocultural de comunicação, participação e expressão.
- O esporte é o fenômeno sociocultural mais importante de nossa época, e é tão urgente aprender a posicionar-se diante dele, quanto em relação aos meios de comunicação de massa.

- Introduzir o esporte na escola, assim como as novas tecnologias pedagógicas, audiovisuais ou informáticas, é fazer viver a escola com o seu tempo.

Contudo Georges Belbenoit estabelece advertências e condições, pois o esporte não é educativo a priori, é o educador que precisa fazer dele, ao mesmo tempo, um objeto e um meio de educação para ele. Introduzir a iniciação ao esporte de competição nos programas escolares não é aceitar para a escola a missão expressa de produzir atletas capazes de assegurar o prestígio esportivo do país. Esse pode ser um efeito secundário, que não deve ser recusado, mas não poderia ser o objetivo principal, que continua a ser a extensão de todos.

Belbenoit (1976) percebe a incriminação do espetáculo esportivo, e o questionamento do valor que ele poderia ter para os espectadores, "passivamente sentados, a ver divertir-se um máximo de trinta jogadores ao mesmo tempo". À imagem da atividade esportiva como impulso para a felicidade, meio de educação, fonte de enriquecimento pessoal e social opõe-se a imagem do esporte da sociedade de consumo, guiada pelo culto do sensacional e do ídolo. Mas essas duas imagens excluem-se uma à outra, indaga Georges Belbenoit? Não - ele responde - pois espetáculo esportivo e competição ativa são "duas formas complementares da mesma diversão política e social a serviço dos poderes". E a discussão estende-se à escola, pois incitando-a a desenvolver o esporte, visa-se:

Por um lado, a detecção precoce que permite apurar na infância a futura elite que alimente o espetáculo esportivo e, por outro, condicionar os jovens a uma prática das atividades físicas, para fazer deles consumidores eventuais do "lazer ativo.

No entanto, entende Belbenoit (1976) que não se pode negar ao esporte - e não apenas o esporte de lazer - as funções clássicas do lazer: recreio, divertimento, desenvolvimento da personalidade. Deve-se deixar perder essas virtudes potenciais "para evitar qualquer cumplicidade, ainda que objetiva, com a classe dominante?".

O que se deve temer, para Belbenoit (1976) é que, no tempo de lazer, cuja importância é crucial para o homem moderno, o esporte usurpe o lugar do pensamento, com o apoio complacente dos que têm razões para recear a contestação.

Belbenoit (1976) identifica aí "o drama do educador": quanto mais se esforça por justificar com rigor aquilo que faz, mais alargam-se os valores em jogo e se desvanecem as certezas. E ele não pode abster-se ou iludir-se. "Não fazer nada é deixar fazer; não reagir é deixar o campo livre a forças suspeitas".

Aqui, Belbenoit (1976) encontra Morais, para quem "o preço da imobilidade pode ser alto demais" quanto se trata da educação e da transformação da sociedade.

Mas o educador deve saber a finalidade do que faz, e discernir, sobretudo, quando assume riscos, quando aposta. Ele deve tomar precauções, calcular os riscos de erro, procurar "verificar as possibilidades provisoriamente mais sólidas" de que dispõe. Eis aí uma posição que nos remete a uma pedagogia da esperança! Como afirmou Morais, "cada educador perante a sua tarefa terá que ousar decisões e riscos".

Para Belbenoit (1976), a escola só poderá participar na formação esportiva, à medida que nela vislumbrar um fator de saneamento do mundo do esporte. Embora tal tarefa não dependa só da escola, ela deve impor condições, exigir o respeito por sua ordem de valores, e nunca abrir mão da influência que poderia exercer nesse campo.

A escola deve assegurar a "pilotagem" de todas as formações iniciais, propõe Belbenoit (1976), inclusive no domínio do esporte, porque sua missão "não consiste apenas em formar espíritos", mas em "pôr homens em condições de enfrentar a vida em toda a sua

complexidade e de a humanizar em todos os seus domínios".

Por fim, Belbenoit (1976) introduz as relações entre educação, qualidade de vida e esporte.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo descritivo, com enfoque quantitativo, com o tipo de nível de investigação.

Pode-se afirmar que o método descritivo tem como características

> observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos, sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que um fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores.

Foram escolhidas como unidade de análise as escolas de Ensino Fundamental do município de Porto União, SC, Brasil, e os professores das escolas públicas e particulares. A população desta pesquisa: 23 escolas do Ensino Fundamental e 56 professores de Educação Física das escolas do município de Porto União.

A amostra pesquisada: 19 escolas do Ensino Fundamental e 50 professores de Educação Física das redes pública e privada do município de Porto União.

Os profissionais de Educação Física pesquisados: 25 professores da rede estadual, 11 professores da rede municipal e 14 professores da rede particular, tendo como total de 50 profissionais de Educação Física.

Já o envolvimento das escolas foi de: sete escolas estaduais, cinco escolas municipais e nove escolas particulares, atingindo 19 escolas do município de Porto União.

4.1 LOCALIZAÇÃO

Porto União localiza-se na região norte de Santa Catarina, limitando-se ao norte com União da Vitória, PR, e Paula Freitas, PR; ao sul com Matos Costa, SC, e Timbó Grande, SC; a leste com Irineópolis, SC; e a oeste com os municípios de Porto Vitória, PR e General Carneiro, PR, e a aproximadamente 445km da capital do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Os instrumentos de coletas de dados foram questionários e guia de visita. As informações colhidas pelos instrumentos de coleta foram interpretadas e comentadas na última parte do artigo, chamada "resultados". A apresentação nas escolas foi feita por meio de uma carta de autorização, solicitando a participação dos docentes na pesquisa. Essa apresentação foi feita via visitas informais às instituições de ensino, explicando a importância da pesquisa para a comunidade docente na área da Educação Física.

O segundo passo deu-se mediante Pré-Questionário, elaborado em forma de teste, com trinta e quatro questões abertas e fechadas, compreendendo alguns aspectos pessoais relacionados a sexo, idade, grau de escolaridade, renda, etc. e aspectos relacionados Às teorias da Educação Física Escolar e do esporte. Esse pré-questionário foi distribuído aos acadêmicos do curso de Educação Física (licenciatura) do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv) para um prévio teste.

O terceiro passo foi a efetivação do Questionário Final. Para fazer a validação dos instrumentos de coleta de dados, foram distribuídos alguns pré-questionários para dez docentes dos cursos de Educação Física das cidades de União da Vitória, PR e Porto União, SC, Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), Unidade de ensino Vale do Iguaçu (Uniguaçu) e Universidade do Contestado (UnC), esses três cursos de Educação Física, com objetivo de agregar sugestões dos especialistas na área da Educação Física Escolar, e dando confiabilidade ao questionário final.

Após a aplicação do pré-questionário e diante das observações feitas pelos universitários e docentes das instituições de nível superior da região, finalmente o questionário final foi elaborado com 26 perguntas fechadas e abertas, acerca do tema da pesquisa e entregue nas escolas para o procedimento de preenchimento.

Assim como afirma Becker (1999), a escolha de um instrumento de coleta de dados cumpre três etapas: elaboração, validação e aplicação. Para o autor cada um desses passos precisa estar claro na pesquisa.

5 RESULTADOS

Os profissionais de Educação Física que participaram da pesquisa: 25 professores da rede estadual, 11 professores da rede municipal e 14 professores da rede particular, totalizando 87,71% profissionais de Educação Física que trabalham no ensino fundamental nas escolas do município de Porto União.

Essa pesquisa teve como principal objetivo, verificar a percepção dos docentes de Educação Física em relação às dificuldades acadêmicas, econômicas e de infraestrutura no ensino das teorias e práticas do esporte escolar no Ensino Fundamental, no município de Porto União.

O relato claro e fiel das discussões em torno dessas indagações foi muito importante para chegar ao resultado final com maior confiabilidade. Dessa forma, teve-se como norte dessas discussões as seguintes dificuldades:

- As dificuldades acadêmicas, econômicas e de infraestrutura criam obstáculo ao ensino das teorias e das práticas do esporte escolar no Ensino Fundamental nas escolas públicas e privadas.
- A falta de material didático adequado para a prática, a infraestrutura e a baixa remuneração dos docentes de Educação Física dificultam que o ensino das teorias do esporte escolar sejam desenvolvidos com êxito nas escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª séries), no município de Porto União.

Dificuldades acadêmicas, econômicas e de infraestrutura:

- Os professores dispõem de pouco material didático para a aplicação da teoria e prática do esporte na Escola.

Em relação às principais dificuldades dos docentes investigados em relação aos materiais didáticos: 20% dos docentes pesquisados recebem o material para desenvolverem a prática do esporte escolar com qualidade; 30 % não recebem qualquer tipo de recurso didático para prática e, a grande maioria, 50%, afirma que recebe somente às vezes o material didático para desenvolverem seus trabalhos com qualidade em sua escola. Esses dados refletem, de uma forma indireta, como anda o apoio à Educação Física Escolar em Porto União.

- A remuneração que o professor recebe é baixa, fazendo com que ele não possa

participar de cursos, comprar livros e atualizar-se na área.

Quanto à remuneração, 16, 90% dos docentes afirmam que a remuneração recebida é baixa, não lhes possibilitando a aquisição de livros didáticas e participar de cursos na área da Educação Física Escolar e esportes. Então imaginamos que todos os anos surgem novas teorias, novas práticas e novas possibilidades de os docentes atualizarem suas práticas, mas são impossibilitados pela baixa remuneração e falta de incentivo.

Segundo os docentes, a maioria deles não fizeram cursos de atualização nos últimos anos. Essa informação vem ao encontro da questão da baixa remuneração recebida. Um dado importante é que as informações repassadas na graduação são apenas regulares, comprovando que os docentes necessitam de atualização na área dos esportes, principalmente dos escolares, quando os alunos vivem a fase principal de sua coordenação motora e criação de seu caráter perante a sociedade.

- A infraestrutura das escolas é irregular para a prática do esporte no Ensino Fundamental.

Sobre a infraestrutura, indagou-se aos docentes como seria a infraestrutura de sua escola: 80% dos docentes alegaram que é ruim; 10% consideram regular; 6% consideram satisfatória e apenas 4% consideram a estrutura de sua escola excelente para a prática do esporte escolar. Grande parte dos docentes afirma que dividem seu espaço com outros profissionais, esse é um dado crucial no que diz respeito à prática esportiva. Hoje não há como se pensar em desenvolver uma Educação Física com qualidade, se não for aliada à estrutura da escola e aos materiais didáticos.

As turmas são compostas por muitos alunos, dificultando as aulas práticas.

Os dados revelam que grande parte dos docentes mostram que suas maiores turmas são as quinta séries, e que, em média, a maioria dos docentes investigados têm mais de 40 alunos por turma. Esses dados refletem que os alunos da quinta série estão iniciando seus estudos nessa parte do Ensino Fundamental e necessitam de maior cuidado. Como os dados revelam, são justamente as turmas que, em média, têm maior número de alunos.

4.1 O ENSINO DAS TEORIAS E A PRÁTICA DOS ESPORTES

- A formação docente e o conhecimento das leis educacionais lhes possibilitam obter um bom entendimento em relação à teoria e à prática do esporte escolar, no Ensino Fundamental.

No que diz respeito a identificar quais práticas e teorias do esporte escolar os docentes utilizam, analisaram-se várias questões expostas por meio dos gráficos e dos quadros. Os resultados mostraram que a grande maioria dos docentes consegue aplicar razoavelmente bem, na prática, o que observa na teoria; que têm uma metodologia de trabalho satisfatória; tem um bom entendimento em relação às teorias e entendimento da LDB e Confef, afirmando que a grande maioria dos docentes obtem o título de pós-graduado na área de Educação Física.

As dificuldades mais frequentemente identificadas pela maioria foram: falta de materiais didáticos, baixa remuneração, e problemas de infraestrutura.

A melhor maneira de abordar o esporte na escola, segundo os docentes, é com aulas teóricas e práticas. Em relação à teoria, eles afirmam que suas aulas são ministradas por meio de planejamento, fundamentos dos esportes,

regras dos esportes, jogos pré-desportivos, atividades de socialização, pois bem, de todas as descrições foi observado que os docentes conseguem explanar, em suas indagações, as três molas-mestres do planejamento da Educação Física na escola: percepção motora, afetiva e cognitiva.

Pode-se observar que a grande maioria dos docentes trabalha em outra instituição de ensino, rede pública e privada e possui altas cargas de trabalho, afirmando, na investigação, que ministram aulas semanalmente, acima das 50 horas na semana. Isso indica que é quase impossível que um docente trabalhe com uma carga desse tamanho e planeje, de forma tranquila e com qualidade, as aulas que ministrará durante a semana, observando que, para termos uma qualidade de vida, também devemos disponibilizar tempo para nossa família, cuidar da nossa saúde e vida social.

5 CONCLUSÃO

Conseguiu-se confirmar a hipótese de que os profissionais estão preparados para aplicar as teorias e práticas do esporte, no Ensino Fundamental de quinta a oitava série no município de Porto União.

Esses dados confirmam com êxito a hipótese principal, em que alegamos a falta de materiais didáticos, baixa remuneração e falta de infraestrutura nas escolas, para podermos desenvolver o esporte escolar com qualidade.

Dessa forma, também conseguiu-se confirmar a hipótese de que os docentes desenvolvem suas aulas com turmas grandes, acima de 40 alunos, ficando claro em nossa pesquisa que, se o docente tem turmas grandes, com poucos recursos didáticos e pouca estrutura, a possibilidade de desenvolver o conteúdo com qualidade fica comprometida.

Para poder desenvolver uma boa aula, com bons resultados, necessita-se que a escola ofereça aos docentes boas condições trabalho, implicando, assim, materiais didáticos de boa qualidade e também quantidades adequadas ao planejamento proposto durante o inicio das aulas, uma boa remuneração, para que o professor possa capacitar-se e estar sempre atento às novas propostas pedagógicas e tecnologias, uma infraestrutura adequada, para poderem executar as aulas práticas, com segurança, para seus alunos e turmas menores.

O esporte ensinado na escola deve ser tratado como um conteúdo de muita importância, durante as aulas de Educação Física, sendo respeitado cada estágio de desenvolvimento motor da criança, e, em hipótese alguma, deve ser trabalhado como uma atividade esportiva, mas atribuir-lhe conceitos relacionados à coordenação motora, cognitiva e afetiva.

6 REFERÊNCIAS

BECKER, Lauro da Silva. **Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa.** Blumenau, SC: Acadêmica, 1999.

BELBENOIT, Georges. **O desporto na escola.** Lisboa, Portugal: Estampa, 1976.

BETTI, Mauro. **Educação física escolar:** do idealismo à pesquisa-ação. 2002. 336 f. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

PEREIRA, Benedito. As limitações do método científico: implicações para a Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 12 n. 2, p. 228-48, jul./dez. 1998.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana.** Lisboa, Portugal: Compendium, 1987.

TANI, Go. Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: PASSOS, S.C.E. (org.). **Educação física e esporte na Universidade.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Ciências Biológicas

Estudo da espécie *Tityus Serrulatus*, que vem sendo encontrada frequentemente nas cidades de Porto União, SC e União da Vitória, PR

Clovis Roberto Gurski [1]
Andressa Haiduk [2]
Jéssica Sloboda [3]

RESUMO

O aumento populacional de animais peçonhentos em áreas urbanizadas está relacionado à exploração de áreas naturais, extração de madeiras, desmatamentos, atividades agrícolas não mecanizadas, lazer (caça e pesca), e à falta de educação da população, que descarta restos de alimentos nos terrenos baldios, favorecendo a proliferação de insetos que servem de atrativo, aumentando a possibilidade de contato do homem com os animais peçonhentos e, consequentemente, aumentando o número de acidentes por animais peçonhentos. Os fatores intrínsecos e as espécies variam de ano para ano e de região para região. Os dados sobre acidentes escorpiônicos e população do *Tityus serrulatus* nos municípios de União da Vitória, PR, e Porto União, SC são estudados no presente trabalho.

Palavras-chave: Escorpião. *Tityus serrulatus*. Insetos.

[1] Licenciado em Ciências Biológicas, pelas Faculdades Reunidas de Admin. Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas (Facepal); especialista em Educação Ambiental, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); mestre em Economia, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professor do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv); professor e coordenador do curso de Ciências Biológicas da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuv). E-mail: profclovisg@terra.com.br

[2] Acadêmica do quinto semestre do curso de Engenharia Ambiental, do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv); acadêmica do primeiro ano do curso de Química, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuv). E-mail: andressa_haiduk@yahoo.com.br

[3] Acadêmica do quinto semestre do curso de Engenharia Ambiental, do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv); acadêmica do primeiro ano do curso de Química, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuv) E-mail: jessicaasloboda@gmail.com

A study of the species *Tityus serrulatus*, which has often been found in the cities of Porto União, SC, and União da Vitória, PR

Clovis Roberto Gurski
Andressa Haiduk
Jéssica Sloboda

ABSTRACT

The increase in the population of venomous animals in urban areas is related to the exploitation of natural areas, timber extraction, deforestation, not mechanized farming, recreation (hunting and fishing), and lack of education of the population, who discards food waste on land lots, encouraging the proliferation of insects that serve as attractive, increasing the chance of human contact with venomous animals and thereby increasing the number of accidents by venomous animals. The intrinsic factors and the species vary from year to year and from region to region. Accident data and the population of the scorpion Tityus serrulatus in the municipalities of União da Vitória, PR, and Porto União, SC are being studied in this research.

Keywords: Scorpion. Tityus serrulatus. Insects.

1 INTRODUÇÃO

Entre os problemas de saúde pública no Brasil, encontram-se os acidentes com animais peçonhentos, tais como cobras, aranhas e escorpiões. Os escorpiões encontram-se entre os mais velhos artrópodes terrestres conhecidos, com registro fóssil do período Siluriano. Desse modo, tal grupo apresenta alta capacidade de adaptação em vários ambientes (RUPPERT; BARNER, 1996).

Os escorpiões são artrópodes quelicerados (ordem Scorpiones), incluídos entre os aracnídeos. Os escorpiões do gênero *Tityus* pertencem à subfamília *Tityinae*, sendo os principais causadores de acidentes graves no Brasil (LOURENÇO; VON EICKSTEDT, 2003).

No Brasil, três espécies de escorpiões do gênero *Tityus* têm sido responsabilizadas por acidentes graves e até mesmo fatais: *Tityus stigmurus*, *Tityus bahiensis* e *Tityus serrulatus*, sendo esse último responsável pela maioria dos casos de maior gravidade (BUCARETCHI e outros, 1995).

Quando encontrados nas regiões urba-nas, podem provocar acidentes, pois são animais que produzem substância tóxica e apresentam um aparelho especializado para inoculação dessa substância que é o veneno; possuem glândulas que se comunicam com dentes ocos, ou ferrões, ou aguilhões, por onde o veneno passa ativamente.

Aproximadamente 10 mil casos humanos de picadas de escorpiões por ano são tratados em hospitais e são notificados. Com maior destaque nas regiões climáticas mais quentes e nos meses em que ocorre aumento da temperatura e da pluviosidade, os acidentes com escorpiões parecem ser bem mais frequentes. Grande parte ocorre em Minas Gerais e São Paulo, sendo a espécie *Tityus serrulatus* a que prevalece e é responsável pela maioria dos casos fatais, principalmente, em crianças, com taxas de mortalidade tão altas quanto 1,1% (CAMPOS e outros, 1980).

Diante disso, este trabalho justifica-se por contribuir no sentido da divulgação, da importância de se estudar a espécie *Tityus serrulatus*, pois o aquecimento global e o desmatamento ajudaram a levar essa espécie às grandes cidades, juntamente com crescimento desordenado das periferias em direção a áreas de mata e o acúmulo de lixo e entulhos perto das casas. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar e fazer um estudo da espécie *Tityus serrulatus*, que vem sendo encontrada frequentemente nas cidades de Porto União, SC, e União da Vitória, PR.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Distribuem-se em todos os continentes, exceto na Antártida.

2.1 MORFOLOGIA

O corpo do escorpião é composto por um cefalotórax e um longo abdome dividido em um pré-abdome (mesossoma, com sete segmentos) e um pós-abdome (metassoma, com cinco segmentos), facilmente distinguíveis. O pós-abdome (chamado vulgarmente de cauda) termina em um télson, órgão com duas glândulas que produzem o veneno, injetado por um ferrão distal, com duas saídas laterais próximas ao ápice (RUPERT; BARNES, 1996). No dorso do cefalotórax existe um par de grandes olhos medianos que podem ou não estar cercados por

dois a cinco pares de olhos laterais, enquanto no ventre encontram-se quatro pares de patas, um par de quelíceras e um par de pedipalpos (pinças providas de quelas), como mostra a Figura 1 (SILVA, 2005).

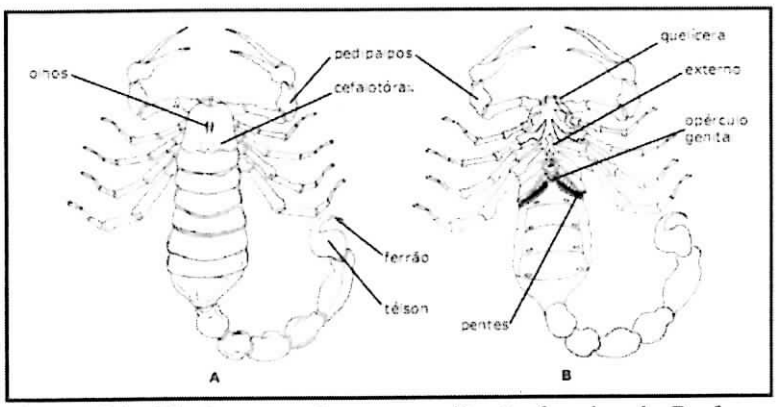


Figura 1: Morfologia externa de um escorpião: A - face dorsal e B - face ventral. Fonte: Silva, 2005.

Os pedipalpos formam um par de tenazes para detecção e apreensão da presa, enquanto as quelíceras são pequenas e com garras e servem para tirar-lhe pedaços. Nessa região encontram-se, ainda, o orifício genital masculino ou feminino e um par de pectinas, estruturas exclusivas dos escorpiões, que têm funções sensoriais. Na face ventral do mesossoma existem quatro pares de aberturas respiratórias (RUPERT; BARNES, 1996; SILVA, 2005).

O escorpião *Tityus serrulatus* mede de 6 cm a 7 cm quando adulto e possui o tronco marrom-escuro, com patas, pedipalpos e cauda amarelos. Apresenta serrilha na face dorsal dos segmentos distais da cauda, formada por pequenos dentes, que confere o nome *serrulatus* à espécie (BORTOLUZZI e outros, 2007).

2.2 HÁBITO

De acordo com Rupert e Barnes (1996), os escorpiões são animais de hábito noturno e, geralmente, mais ativos durantes as primeiras horas de escuridão, mas somente cerca de 10% da população parece ser ativa a qualquer momento. Durante o dia, costumam abrigar-se embaixo de pedras, troncos de árvores e em galerias no solo. No ambiente urbano, o acúmulo de restos de construção, lixo e entulhos em geral proporcionam micro-*hábitats* favoráveis para a vida desses animais.

2.3 ALIMENTAÇÃO

Os escorpiões são animais carnívoros, predadores de pequenos artrópodes, como baratas, grilos, traças, cupins, aranhas e até mesmo de outros escorpiões. A presa é capturada e imobilizada pelos pedipalpos, enquanto o ferrão injeta o veneno. Caso os pedipalpos consigam subjugar facilmente a presa, o ferrão não é usado. A percepção das presas é efetuada

principalmente por pequenos pelos sensoriais localizados nos pedipalpos, uma vez que sua acuidade visual é pequena (SILVA, 2005).

Após ser capturada, a presa é transferida para as quelíceras, onde vai sendo quebrada e rasgada. A digestão ocorre inicialmente fora do corpo do escorpião, pela liberação de enzimas e, posteriormente, quando o alimento está parcialmente digerido, ocorre a ingestão (SILVA, 2005).

2.4 *HABITAT*

Os escorpiões são animais que vivem no ambiente terrestre, tornando-se comuns em áreas tropicais e subtropicais. Apesar de algumas espécies de escorpiões serem altamente exigentes em relação ao seu habitat, existem outras que possuem uma capacidade adaptativa extraordinária, podendo viver facilmente nas cidades, onde a intervenção do homem é muito intensa, como é o caso do *Tityus serrulatus* (SILVA, 2005).

O *Tityus serrulatus*, apesar de primitivamente ser habitante do cerrado e de campos abertos, adaptou-se muito bem à vida domiciliar urbana, possivelmente em decorrência da rápida e desorganizada colonização pelo homem das regiões originalmente ocupadas pelo aracnídeo. Além disso, esses animais adaptaram-se facilmente às condições oferecidas pelas moradias humanas, com grandes possibilidades de abrigo, como lixo, entulho, resíduos da construção civil (tijolos, telhas) e uma alimentação abundante (BUCHERL, 1980; LIKES e outros, 1984). A falta de competidores e de predadores, como macacos, quatis, sapos e rãs, permitiu a rápida proliferação de escorpiões, uma vez que esses fatores contribuem decisivamente para o controle populacional da espécie.

2.5 REPRODUÇÃO

São vivíparos, ou seja, não colocam ovos, e os filhotes nascem depois de dois a três meses de gestação. Após o nascimento, sobem para a região dorsal da mãe, a fim de não serem devorados, permanecendo por uma ou duas semanas nesse local. O número de descendentes por fêmea é de aproximadamente 20 indivíduos. A reprodução da espécie *Tityus serrulatus* é partenogenética, isto é, as fêmeas reproduzem-se sem a presença de machos, os óvulos se desenvolvem, gerando filhotes sem necessidade de fecundação realizada pela inclusão de machos. A idade adulta dos escorpiões é alcançada com cerca de um ano de vida. Em vida livre, podem viver, em média, de três a quatro anos (SILVA, 2005).

2.6 IMPORTÂNCIA ECOLÓGICA

Representando um grupo importante, o *Tityus serrulatus* é eficiente, sendo considerado o principal predador de insetos, aranhas e outros pequenos animais, muitas vezes nocivos ao homem, contribuindo para o equilíbrio populacional dessas presas, conforme mostra na figura 2 (SILVA, 2005).

Figura 2: *Tityus serrulatus*. Fonte: Silva, 2005.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Para que o trabalho tivesse início, foi necessária a elaboração de um pré-projeto que juntamente com um ofício fora encaminhado para os órgãos ambientais (Ibama[1] e IAP[2]), com o intuito de conseguir a licença de captura de animais silvestres e o registro do cativeiro deles.

Dez exemplares de *T. serrulatus* (Figura 2) foram coletados em maio de 2009, no município de Porto União, localizado a 22° 13' 46" S e 51° 04' 54" W, no sul do Estado de Santa Catarina, divisa com a cidade de União da Vitória, no norte do Estado do Paraná, área de fronteira entre Brasil e Argentina.

Esse município localiza-se no planalto norte de Santa Catarina, possui uma área de 845,8 km². O relevo é constituído de planícies, montanhas, vales, grandes várzeas nas bacias dos Rios Iguaçu e Jangada, na divisa com o Estado do Paraná, e do Rio Timbó; apresentando altitude média de 795 m acima do nível do mar. O clima é o mesotérmico úmido, com temperaturas médias de 17°C e precipitação anual de 1.400 mm³.

Os espécimes foram cuidadosamente capturados nas instalações de um terreno baldio, localizado no bairro São Pedro, na cidade de Porto União e mantidos em grupo, como geralmente ocorre em estado natural.

Inicialmente, dez animais adultos foram acondicionados em um terrário coberto por uma tela e forrado internamente por uma fina camada de terra e resíduos de construção civil, do local no qual ocorreu a captura. Os resíduos serviram de abrigo e, do lado oposto, foi colocada uma placa de Petri com água. Este terrário foi alojado em um dos laboratórios do Centro de Estudos de Engenharia e Madeira (Cemad), pertencente ao Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), em local com a devida ventilação e evitando o excesso de luminosidade e trânsito de pessoas.

Dentro do terrário foi colocado um termômetro simples, para monitorar a temperatura que é mantida entre 18°C a 25°C, para que os escorpiões continuassem ativos.

[1] Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.

[2] Instituto Ambiental do Paraná.

[3] A informação foi retirada do site da cidade.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

O tamanho dos animais é entre 68 mm e 72 mm, todos apresentam colorido amarelo-claro nas pernas, pedipalpos (com dedo fino e granulações no dedo móvel) e cauda. O tronco, dedos e parte final do último segmento da cauda são escuros, serrilha com cinco dentes no quarto segmento da cauda e presença de espinho subaculear no télson. Segundo Lourenço (2002), as medidas são características de indivíduos adultos.

Conforme com Lourenço e Cuellar (1995); Soerensen (1996), *T. serrulatus* está presente nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil. De acordo Lourenço e Cloudsley-Thompson (1999), a espécie é típica de ambientes de mata de transição, florestas secas, cerrados e caatinga. Atualmente, tem sido encontrada em diversos tipos de ambientes, incluindo áreas urbanizadas (SOARES e outros, 2002). *T. serrulatus* quando encontra condições adequadas, possui grande adaptação, devido ao fato de apresentar características oportunísticas e ser a única espécie do gênero que se reproduz por partenogênese (CANDIDO, 2009).

5 CONCLUSÃO

Este trabalho, parte de um projeto mais longo, vai determinar a região com maior incidência de escorpiões, a espécie, o número de acidentes, a quantidade encontrada e o comportamento em cativeiro. A identificação mais detalhada dos escorpiões coletados, bem como a coleta de dados dos espécimes, e a falta de dados mais técnicos dos órgãos competentes na região que possa ajudar a desenvolver o trabalho que terá de ser superada. A pesquisa encontra-se em andamento, sendo ainda possível a obtenção de novos dados.

6 REFERÊNCIAS

BORTOLUZZI, L. R. *et al.* Notas sobre a ocorrência de *Tityus serrulatus* Lutz & Mello, 1922 (*Scorpiones, Buthidae*) no oeste do Rio Grande do Sul, Brasil. **Biota Neotrop.** Campinas, SP, vol. 7, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: < http://www.biotaneotropica.org.br/v7n3/pt/abstract?article+bn00707032007 >. Acesso em: 5 jun. 2009.

BUCARETCHI, F. *et al. A comparative study of severe scorpion envenomation in children caused by Tityus bahiensis and Tityus serrulatus.* **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical de São Paulo.** São Paulo, vol. 37, n. 4, jul./aug. 1995.

BUCHERL, W. **Acúleos que matam.** 4. ed. São Paulo: Livraria Cosmos, 1980.

CAMPOS, J. A. *et al. Signs, symptoms and treatment of severe scorpion sting in children.* In: **Natural Toxins**. Oxford, 1980.

CANDIDO, D. M. Escorpiões. In JOLY, C. A., BICUDO, C. E. M. (ed.) **Biodiversidade do Estado de São Paulo.** Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. São Paulo, 1999. Disponível em: < http://www.biota.org.br/pdf/v5cap03.pdf >. Acesso em: 5 jun. 2009.

LIKES, K.; *et al. Centruroides exilicauda envenomation in Arizona*. **Western Journal of Medicine**. San Francisco, EUA, v. 141, p. 634-47, 1984.

LOURENÇO, W. R. ***Scorpions of Brazil***. Paris, France: Les Éditions l' If, 2002.

_____; CLOUDSLEY-THOMPSON, J. L. *Discovery of a sexual population of Tityus serrulatus, one of the morphs within the complex Tityus stigmurus (Scorpiones; Buthidae)*. **The Journal of Arachnology**. 1999.

_____; CUELLAR, O. *Scorpions, scorpionism, life history strategies and parthenogenesis*. **Journal of Venomous Animals and Toxins**. Botucatu, SP, vol. 1, n. 2, 1995.

_____; VON EICKSTEDT, V. R. D. **Escorpiões de importância médica**. São Paulo: Sarvier, 2003.

RUPPERT, E. E; BARNER, R. D. **Zoologia dos invertebrados**. 6. ed. São Paulo: Roca, 1996.

SILVA, S. T. da. *et al.* **Escorpiões, aranhas e serpentes:** aspectos gerais e espécies de interesse médico no Estado de Alagoas. Maceió: Edufal, 2005.

SOARES, M. R. M. *et al.* Escorpionismo em Belo Horizonte, MG: um estudo retrospectivo. **Revista da Sociedade Brasileira de MedicinaTropical**. Uberaba MG, 2002.

SOERENSEN, B. **Animais Peçonhentos:** um estudo abrangente: reconhecimento, distribuição geográfica, produção de soros, clínica e tratamento dos envenenamentos. Rio de Janeiro: Atheneu, 1996.

TURISMO DE PORTO UNIÃO DA VITÓRIA. Porto União, 2009. Disponível em: < http://www.turismoportouniaodavitoria.com.br/pu/dados.php >. Acesso em: 12 jun. 2009.

Caracterização demográfica de populações de *Xylopia emarginata Mart. (annonaceae)* a partir do método de quadrantes

Peterson Jaeger [1]

RESUMO

As espécies vegetais, em especial, as arbóreas, organizam-se no espaço, segundo uma ordem que lhes proporciona a perpetuação da espécie. Essa organização é influenciada por diversos fatores, entre os quais aqueles relacionados à dispersão, sistema reprodutivo e eventos seletivos. Este último, em especial, mantém estreita relação com a capacidade de desenvolvimento da espécie em diferentes ambientes. Além da interação genótipo/ambiente, a estruturação espacial proporciona uma condição especial para cruzamentos preferenciais, resguardando a integridade genética. Com o uso dos recursos naturais, muitas dessas estruturas organizacionais são afetadas, podendo haver interferências nos fatores determinantes de ocupação do espaço, acarretando a perda de características adaptativas, bem como a capacidade de reconstituição das funções ecológicas afetadas. O presente estudo objetivou a caracterização da estrutura espacial de populações de *Xylopia emarginata*, a fim de subsidiar futuros trabalhos de recuperação da vegetação associada a cursos d'água no cerrado. Observou-se que, em função de características de solo, as populações dessa espécie apresentam variações morfométricas, bem como é possível sugerir a ocorrência de um processo seletivo.

Palavras-chave: Processos ecológicos. Conservação. Manejo.

[1] Engenheiro Florestal, graduado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR; mestre em Ciências Florestais na área de concentração de Manejo Ambiental, pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Lavras, Minas Gerais; cursando doutorado em Ciências Florestais, pela UFPR; professor no Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), e na Universidade do Contestado (UnC), Campus Canoinhas/ Porto União. Endereço eletrônico: peterson_jaeger@yahoo.com.br

Demographics of populations of *Xylopia emarginata* Mart. (Annonaceae) from the quarter method

Peterson Jaeger

ABSTRACT

Plant species, in particular, the trees, are organized in space, according to an order that provide the perpetuation of the species. This organization is influenced by several factors, including those related to dispersal, breeding system and selective events. The latter, in particular, is closely linked with the development capacity of the species in different environments. In addition to the genotype-environment interaction, the spatial structure provides a special condition for preferred breeding, preserving the genetic integrity. With the use of natural resources, many of these organizational structures are affected, and there may be interference in the determinants of land use, resulting in the loss of adaptive traits, as well as on the restoration of ecological functions affected. This study aimed at characterizing the spatial structure of populations of *Xylopia emarginata*, in order to support future restoration of the vegetation associated with water streams in the savannah. It was observed that, depending on soil characteristics, the populations of this species present morphometric changes, and can suggest the occurrence of a selection process.

Keywords: Ecological process. Conservation. Management.

1 INTRODUÇÃO

A estrutura populacional de uma espécie, definida como o conjunto de suas características genéticas e demográficas, é o resultado da ação e das interações de uma série de mecanismos evolutivos (tais como a variação no conjunto gênico e sua organização, a distribuição espacial dos genótipos e o sistema reprodutivo) e ecológicos (como polinização, dispersão, predação, mortalidade e regeneração). A união dos princípios teóricos da genética com os de ecologia de populações resulta em uma gama de informações que oferece fundamento consistente para analisar e interpretar, sob o enfoque evolutivo, a dinâmica populacional. Pode-se dizer, então, que a conservação da biodiversidade depende atualmente de estudos de ecologia e genética que utilizem indicadores precisos, relacionados à composição, estrutura da floresta e aspectos funcionais. Partindo dessas informações, há condições para planejar tanto o manejo de espécies como a recomposição de áreas que foram alteradas por alguma ação antrópica, garantindo que a variabilidade genética da população remanescente ou implantada seja suficientemente grande para a manutenção dos processos evolutivos locais.

O estudo de padrões espaciais é uma das ferramentas mais utilizadas para se entender o comportamento de diversos fenômenos. Em Ciências Florestais, uma grande aplicação é no estudo da distribuição espacial das árvores, principalmente aquelas em seu ambiente natural. O conhecimento do padrão de distribuição espacial pode fornecer informações para melhorar técnicas de manejo e auxiliar em processos de amostragem ou simplesmente entender a estrutura espacial de espécie florestal (ANJOS, 1998). Para Crawley (1986), o arranjo espacial das plantas é de vital importância na determinação de sua adaptação, sendo as interações entre elas mais locais do que as encontradas em animais. As propriedades emergentes das comunidades de plantas (diversidade, biomassa, duração, produtividade, etc.) resultam das interações de indivíduos com o seu meio e de um círculo muito limitado de vizinhos co-específicos ou de espécies diferentes. Dessa forma, plantas diferentes terão diferentes padrões demográficos que, por sua vez, estão correlacionados a diferentes padrões de desenvolvimento.

As várias estruturas que podem ser identificadas em populações de plantas resultam da ação de forças bióticas e abióticas de seus membros e, em alguns casos, de seus ancestrais. O impacto mais óbvio das forças dos ancestrais de uma população é a estrutura genética, mas a estrutura espacial de plantas em uma população é também um legado do arranjo espacial dos parentais e das interações do lugar com as plantas no passado (HUTCHINGS, 1986). Para estudos de dinâmica nos níveis de comunidade ou população, deve-se observar a demografia dos indivíduos dentro da área de estudo. Dessa forma, estudos de demografia de populações de plantas, geralmente, são divididos em estudo das estruturas horizontal e vertical da população. A estrutura horizontal está relacionada à distribuição espacial dos indivíduos daquela espécie em uma determinada Área. A estrutura vertical refere-se ao tamanho dos indivíduos da população, estando ligada às taxas de mortalidade, crescimento e recrutamento. Além desses dois tipos, observam-se ainda estudos da estrutura etária da população que, no caso de espécies arbóreas tropicais, muitas vezes, são de difícil acesso (HARPER; WHITE, 1974).

Uma das mais fundamentais questões sobre a natureza das comunidades de plantas, diz respeito à forma pela qual cada espécie responde a gradientes em condições ambientais (CRAWLEY, 1986). Os estudos demográficos de populações naturais propiciam informações que possibilitam elaborar medidas e práticas

para o manejo da espécie, permitindo sua manutenção em seu habitat natural. Além do que, podem identificar fatores ambientais que contribuem para variações com relação ao número de indivíduos, crescimento, desenvolvimento e capacidade reprodutiva da espécie (SARUKÁN e outros, 1984). O padrão espacial de uma espécie caracteriza a forma como os indivíduos estão distribuídos na área, sendo uma das características da estrutura populacional. Vários autores discutem diferentes causas que podem determinar o padrão espacial de distribuição dos indivíduos das espécies arbóreas na floresta.

Nesse contexto, o presente estudo aborda populações naturais de *Xylopia emarginata* Mart., buscando caracterizar padrões demográficos em três subpopulações naturais dessa espécie, bem como complementar os resultados abordados por Jaeger e outros (2007).

2 MATAS DE GALERIA

A importância da existência de florestas ao longo dos rios e ao redor de lagos e reservatórios fundamenta-se no amplo espectro de benefícios que esse tipo de vegetação traz ao ecossistema, exercendo função protetora sobre os recursos naturais bióticos e abióticos. Do ponto de vista dos recursos bióticos, as matas ciliares criam condições favoráveis para a sobrevivência e manutenção do fluxo gênico entre populações de espécies animais que habitam as faixas ciliares ou mesmo fragmentos florestais maiores, que podem ser por elas conectados. Do ponto de vista dos recursos abióticos, as florestas localizadas junto aos corpos de água desempenham importantes funções hidrológicas, compreendendo: proteção da zona ripária, filtragem de sedimentos e nutrientes, controle do aporte de nutrientes e de produtos químicos aos cursos d'água, controle da erosão das ribanceiras dos canais e controle da alteração da temperatura do ecossistema aquático (MARINHO FILHO; REIS, 1989; MANTOVANI, 1989; DURIGAN; SILVEIRA, 1999).

As florestas ribeirinhas são caracterizadas pela grande heterogeneidade ambiental, gerada por fatores físicos e bióticos (BERTANI, 2000). Como fatores físicos podem-se citar as variações topográficas e edificar e a influência do regime de cheias do rio, resultando na deposição e retirada de sedimentos e na retirada da camada de serrapilheira. Os fatores bióticos seriam a influência das áreas florestais adjacentes e a formação de corredor de vegetação dessas áreas, que poderiam proporcionar um trânsito maior de polinizadores e dispersores, além de uma maior possibilidade de fluxo gênico com áreas mais remotas.

Segundo Passos (1998), para a fauna terrestre, os ecossistemas ripários servem como local de abrigo, reprodução, alimentação e para saciar a sede, principalmente, em áreas onde a vizinhança se constitui de campos e cerrados, onde os recursos necessários para a sobrevivência da fauna são escassos.

Uma revisão dos termos utilizados para denominar as florestas relacionadas a cursos fluviais no Brasil, feita por Mantovani (1989), encontrou, para as planícies das regiões amazônicas e centro-oeste, o termo mata ciliar, na qual os grandes rios correm entre diques marginais, formados por deposição de sedimentos e por trás dos quais há várzeas extensas, formando verdadeiras "pestanas" dos rios. Já para a floresta mesofítica de qualquer grau de deciduidade, que orla um ou dois lados de um curso de água em uma região onde a vegetação do interflúvio não é uma floresta contínua, dá-se o nome de mata de galeria (PASSOS, 1998). Essa conceituação é reforçada por Kellman (1996), afirmando que florestas de galeria são formações florestais ripícolas presentes em biomas cuja formação vegetal dominante é não

florestal, ocorrendo naturalmente, em forma de inclusão de vegetação florestal.

Eiten e outros (1993) sugerem como definição para "floresta de galeria", aquela que depende da aproximação do lençol freático à superfície, ao longo dos fundos de vales, de maneira que uma boa quantidade de água está disponível a todas as raízes das árvores o ano todo, suficiente para suprir integralmente as necessidades da planta. De forma mais específica, mata de galeria é a designação para a vegetação florestal ocorrente em cursos de água de pequena largura, em que as copas das árvores de ambas as margens se tocam, formando a galeria propriamente dita, permitindo um ambiente característico para a vegetação (KAWAGUICI, 2001).

Ab'Saber (1971) associa as florestas de galeria ao cerrado, como elementos típicos da paisagem dos planaltos tropicais do centro-oeste do Brasil. As florestas de galeria teriam sofrido interferência dos grandes maciços florestais, como a Mata Atlântica, Floresta Amazônica e do rio Paraná e desenvolveram-se no domínio do Cerrado, acompanhando a rede de drenagem.

3 CARACTERIZAÇÃO DA ESPÉCIE

A *Xylopia emarginata* Mart. é uma espécie pertencente à família Annonaceae, conhecida popularmente por pindaíba-d'água, pindaíba-do-brejo ou pimenta-do-brejo. Segundo Paula (1997), morfologicamente, ela apresenta fuste reto, casca fina, aromática e com o desenvolvimento de liquens na superfície; folha oblonga ou oblongo-elíptica, pecíolo curto; flor axilar, aos pares ou isolada; frutos glabros, apocárpicos, baciformes, constituídos de três a cinco carpídios cada, os quais se abrem através de uma fenda longitudinal na sutura carpelar; semente preta com arilo. Lorenzi (1992) acrescenta ainda que a altura esteja entre 10 metros e 20 metros de tronco, com 20 a 30 cm de diâmetro. Sua copa é pequena e piramidal, com folhas estreitas, luzidias e glabras, com 4 cm a 6 cm de comprimento. Considerando os aspectos ecológicos, a *X. emarginata* Mart. é uma planta perenifólia, heliófila, pioneira, característica de terrenos alagadiços, chegando a formar maciços homogêneos. Ocorre, principalmente, em formações secundárias de quase todas as formações florestais, porém sempre em terrenos alagadiços de beira de rios. Sua presença no interior da mata primária densa é menos comum. Geralmente ocorre em grandes agrupamentos, chegando a formar populações quase puras. Ratter (1971) descreve a *X. emarginata* como uma espécie alta, muitas vezes emergente, com tronco fino e reto e com copa estreita, e com a aparência característica de muitas matas de galeria. Ainda, em áreas pantanosas, raízes tabulares (sapopemas) e raízes superficiais são abundantes e caracterizam várias espécies. Indivíduos jovens de *X. emarginata* possuem raízes escoras; tais raízes saem do tronco até três metros acima do nível do solo; à medida que o tronco cresce, as raízes vão-se unindo a ele até formarem raízes tabu-lares nos indivíduos grandes. Apesar de sua escassa produção de sementes viáveis, é citada como espécie potencial para recuperação de áreas ciliares degradadas (LORENZI, 1992).

A ocorrência natural de *X. emarginata* é registrada desde a Bahia até São Paulo (CASTELLANI e outros, 2001), em Brasília (RATTER, 1971), no Triângulo Mineiro (SCHIAVINI, 1992) e no Mato Grosso (OLIVEIRA-FILHO, 1989).

4 MÉTODO DE QUADRANTES

O fundamento em que se baseiam todos os métodos de distâncias é o de que a distância média, estimada por meio de medições de distâncias numa floresta real, é proporcional à raiz quadrada da área média ocupada por cada indivíduo na população. Ou seja, os métodos de distâncias baseiam-se em que deve haver uma relação inversa entre a densidade dos indivíduos por área e a distância entre eles, numa população de distribuição espacial aleatória (MARTINS, 1993). Em 1950, Cottam e Curtis desenvolveram o método de quadrantes, baseados no método de distâncias utilizado pelo U.S. Land Survey Service, entre 1833 e 1934 (MARTINS, 1993). Nele, eram medidas as distâncias entre o centro e a árvore mais próxima em cada quadrante, bem como as distâncias entre as quatro árvores assim medidas (MARTINS, 1993). Dessa forma, o método de quadrantes tornou-se o método de distância mais comumente usado em levantamentos fitossociológicos, consistindo no estabelecimento, dentro da formação a ser estudada, de pontos ao acaso, que servirão como centro de círculos divididos em quatro quadrantes (DIAS, 1993). A unidade amostral é definida por um ponto. Dentro de cada quadrante, seleciona-se a árvore mais próxima ao ponto e mede-se a distância radial deste ao centro da árvore (BRENA, 1996, citado por MOSCOVICH, 1998).

Martins (1979) comenta que, no Brasil, o método de quadrantes foi utilizado inicialmente em 1969 e 1971, por Goodland, para avaliar uma vegetação de cerrado no Triângulo Mineiro. A partir daí, o mesmo autor cita outros trabalhos, empregando esse método, como o de Lobão (1993), Heiseke (1976) e Souza (1977), em vegetação de cerrado; Martins (1979), introduzindo o método em floresta tropical, Gibbs e outros (1980) e Silva (1982) em Floresta Atlântica de encosta, Martins e outros (1982) e Mori e outros (1983) em mata hidrófila, Schlittler (1984) em sub-bosque de um plantio de *Eucaliptus tereticornis* e Costa Neto (1990) buscando subsídios técnicos à elaboração de um plano de manejo sustentável em área de cerrado.

A análise fitossociológica de um fragmento de Mata Atlântica, realizado por Lobão (1993), demonstrou que o método de quadrantes foi adequado à análise e à determinação das estruturas qualitativa, quantitativa e biométrica de matas tropicais secundárias. Esse autor também ressalta a facilidade de utilização, os baixos custos e a maior velocidade de amostragem como sendo as vantagens que o método de quadrantes apresenta em relação ao método de parcelas, tornando-o uma técnica de amostragem viável na elaboração e na condução de planos de manejo florestal sob regime sustentável. Mais recentemente, Moscovich (1998) comparou o método de quadrantes com outros métodos de Área fixa em uma Floresta Ombrófila Mista e constatou a superestimação do volume comercial (+25,81%), da área basal por hectare (+19,73%) e do número de árvores por hectare (+26,66%), estimados por esse método. Entretanto, em nenhum dos casos houve diferença estatisticamente significativa a 1%. Assim, a importância dos métodos de distâncias não reside apenas na estimativa dos parâmetros fitossociológicos, mas também na avaliação do padrão de distribuição espacial das populações dentro da fitocenose (COTTAN; CURTIS, 1956; BRAY, 1962).

5 DESCRIÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O campo rupestre ocorre em província de Cerrado, sobre os topos de serras e chapadas de altitudes moderadas (1.000 m a 1.800 m). Os solos são quase sempre rasos e derivados de certos tipos de rocha, usualmente, o metaquartzito, ortoquartzito, certos casos de minérios de ferro, de manganês, etc. Quando é derivado de quartzito, o solo é areia branca pura e, onde esta fica mais úmida, acumula húmus, que torna o solo preto. A rocha-mãe aflora em blocos, de maneira que o solo pode variar em profundidade, drenagem e conteúdo de húmus sobre distâncias de poucos centímetros. A fisionomia da vegetação varia; geralmente é uma savana arbustiva com moitas de escrube aberto ou fechado. Às vezes, arvoredo de escrube e árvores baixas ou prados de campo limpo graminoso. Além das partes bem drenadas, certos campos rupestres têm áreas de campo úmido graminoso (brejo estacional). Ao longo dos cursos d'água, há florestas ou escrubes galerias, contínuos ou interruptos (EITEN e outros, 1993).

Sob essas condições, foram selecionadas três subpopulações de *Xylopia emarginata* Mart., em áreas que caracterizam-se por matas de galeria que apresentam limites bem definidos, com uma formação não florestal (campo rupestre), com altitude média de 1.000 m. A região em questão está localizada a 14 km da sede do município de Itumirim, MG e tem como referência as coordenadas S 21° 21' 42,8" e W 044° 46' 05,2". Cada subpopulação é o resultado de uma interrupção natural da vegetação ao longo do curso d'água, a qual dá lugar a afloramentos rochosos, característicos da formação local. Dessa forma, foram denominadas como subpopulações 1, 2 e 3 aquelas pertencentes ao Córrego Batatal, indicadas na Figura 1.

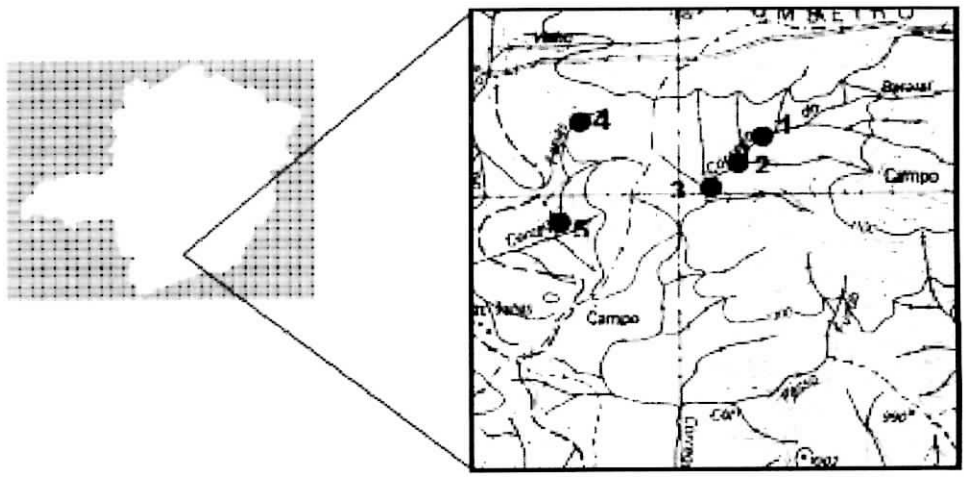


Figura 1 - Localização da Área experimental e identificação das subpopulações de *Xylopia emarginata*. Itumirim, MG. Fonte: do autor (2009).

6 CARACTERIZAÇÃO DEMOGRÁFICA

O presente levantamento visou caracterizar alguns fatores ambientais como solo, desnível, altura do dossel e largura da mata de galeria e associá-los aos padrões demográficos da espécie. A largura da mata de galeria e a altura do dossel foram estimadas visualmente, em cada ponto amostral. Em cada ponto, uma amostra de solo composta foi coletada, à profundidade de 0 a 20 cm, levando em consideração as variações existentes nos locais de coleta, a qual se destinou a caracterizar a fertilidade e a granulometria.

Para o levantamento demográfico, utilizou-se o método de quadrantes, considerando, para tanto, a existência de três classes de diâmetro em cada quadrante, sendo elas: inferior (de 2,5 cm a 5,0 cm de DAP), intermediária (acima de 5,0 cm a 10,0 cm da DAP) e superior (acima de 10,0 cm 20,0 cm de DAP). Os pontos quadrantes foram dispostos sistematicamente, dentro de cada população, distantes a 20 m entre si e acompanhando o curso d'água. Para descrever a estrutura demográfica da espécie, foram calculadas as densidades, a distribuição diamétrica e a frequência para as três classes de tamanho. Para a classe superior de tamanho, foram calculados o diâmetro médio, a altura média e a dominância. Para a determinação desses parâmetros demográficos foi utilizado o software Fitopac 1 (SHEPHERD, 1995).

A frequência é definida como a probabilidade de encontrar uma espécie em uma unidade de amostragem e é dada por:

$$FAi \ \frac{Pi}{Px100}$$

em que:
FAi - frequência absoluta da espécie i;
Pi - número de ocorrência da espécie i;
P - número de pontos de amostragem.

A densidade é definida como o número de indivíduos de uma dada espécie por unidade de área. Para o método de quadrantes, a densidade absoluta é estimada por meio da área média ocupada por cada um dos indivíduos, a qual é obtida utilizando-se a distância medida entre o ponto de amostragem e a árvore. Entretanto, nesse momento, surge uma fonte de erro, descrita por Ashby (1972), a qual consiste na medição da distância do ponto até a circunferência da árvore, acarretando um erro sistemático médio de 9%, nas estimativas de densidade por área. Esse erro é corrigido somando-se à distância inicial a metade do diâmetro

$$dc = di = (0,5\ DAP)$$

obtido em cada medição em campo, como segue:

em que:
dc - distância corrigida;
di - distância medida em campo;
DAP - diâmetro à altura do peito.

A partir desses valores corrigidos, determinou-se a distância média (dm). Esta é elevada ao quadrado, gerando a estimativa de área média (a). Então, dividindo-se a unidade de área pela área média, tem-se um valor de densidade por área (DTA):

$$DTA = \frac{10.000}{a}$$

em que:
DTA - densidade total por hectare;
a - área média ocupada por indivíduo.

É definida como a taxa de ocupação de ambiente pelos indivíduos de uma espécie. Para espécies florestais, a dominância é obtida por meio da área basal, que expressa o espaço, em metros quadrados, que uma espécie ocupa em uma unidade de área.

$$g = \frac{DAP^2\pi}{40.000}$$

$$Gm = \frac{\Sigma g}{n}$$

$$DoA = Gm \times DTA$$

em que:
g - seção transversal de cada indivíduo;
Gm - Área basal média;
n - número de indivíduos amostrados;
DTA - densidade total por hectare.

Com o intuito de fornecer uma ideia da dinâmica da população de *Xylopia emarginata* Mart., foi elaborado o histograma de frequência das classes de diâmetro previamente estabelecidas para o desenvolvimento do presente levantamento.

Foi utilizado o Índice de Johnson-Zimmer, baseado na medida da distância entre o ponto locado e o indivíduo mais próximo (LUDWIG; REINOLDS, 1988) e é dado por:

$$JZ = (n + 1)\frac{\sum(Xi^2)^2}{[\sum(Xi^2)]^2}$$

em que:
JZ - Índice de Johnson-Zimmer;
Xi - distância entre o i-ésimo ponto e o indivíduo mais próximo;
n - número de distâncias tomadas.

A determinação do padrão de distribuição dos indivíduos da população com a aplicação do Índice de Johnson-Zimmer pode ser obtida por meio das seguintes relações:

JZ = 2: distribuição aleatória
JZ > 2: distribuição agregada
JZ < 2: distribuição uniforme

Para testar se o valor do Índice de Johnson-Zimmer difere significativamente de 2, pode ser empregado o teste a seguir:

$$Z = \frac{JZ - 2}{\sqrt{4(n-1)/(n+2)(n+3)}}$$

O valor calculado de Z é comparado a uma tabela de valores críticos de uma distribuição normal padronizada, para se obter o nível de significância de qualquer distância da aleatoriedade (LUDWIG; REINOLDS, 1988). Quando Z calculado é menor que o tabelado (Z=1,96 para P=0,05), assume-se a distribuição aleatória.

7 RESULTADOS

Considerando-se os pontos amostrais, observou-se uma frequência de 100% para indivíduos de *X. emarginata* nas subpopulações 1 e 3. Na subpopulação 2, a frequência foi de 90%, pois no ponto B5 não houve ocorrência da espécie. Utilizando-se os quadrantes como critério frequência, foram observados valores de 85% para a subpopulação; 1, 50% na subpopulação 2; e 75% na subpopulação 3. Esses valores são justificados pela pequena largura da mata ciliar, fazendo com que alguns quadrantes estivessem localizados na borda da formação

ciliar ou, ainda, próximo ao curso d'água. A Tabela 1 mostra os dados gerais estimados para as três subpopulações e a média entre estas para densidade, dominância, diâmetro médio e altura média.

Tabela 1 - Dados estimados para densidade, dominância, DAP e altura para as três subpopulações de *Xylopia emarginata* Mart. e respectivas médias.

	Média geral	SP1	SP2	SP3
Densidade/há	519	541	444	611
Dominância/há	7,6730	7,7007	5,3486	11,8014
DAP médio (cm)	12,68	12,76	12,36	13,10
Altura média (m)	9,26	10,36	7,32	10,55
DAP/Altura	1,37	1,27	1,57	1,33
Agregação	-	4,12	1,35	4,73

Fonte: do autor (2009).

O DAP médio em cada ponto amostral variou de 7,7 cm a 21,2 cm na subpopulação 1, de 6,2 cm a 22,8 cm na subpopulação 2 e de 10,6 cm a 17,5 cm na subpopulação 3. Esses dados são demonstrados graficamente na Figura 2. As médias gerais de cada população foram de 12,76 cm, 12,36 cm e 13,10 cm para as subpopulações 1, 2 e 3, respectivamente (Tabela 1).

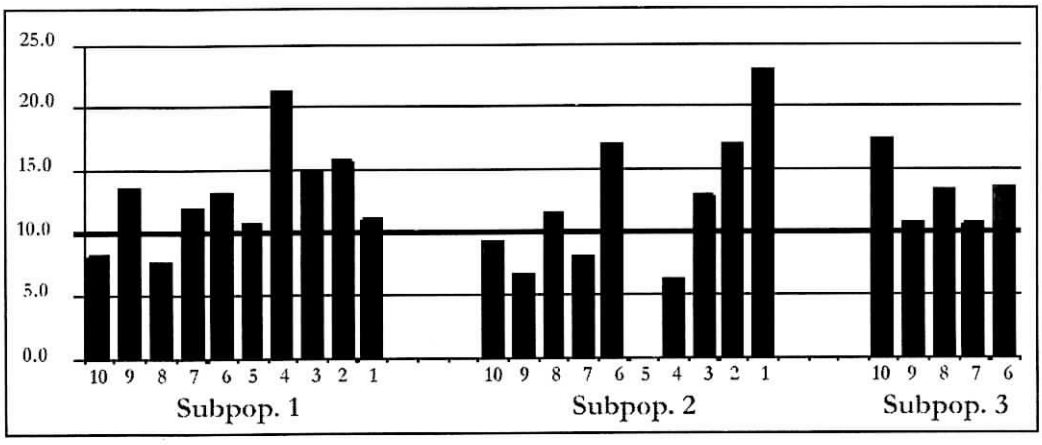


Figura 2 - Diâmetro na altura do peito (DAP) médio para indivíduos de *Xylopia emarginata* na classe superior de tamanho. Fonte: do autor (2009).

A estimativa da densidade, segundo o método de quadrantes, é fortemente influenciada pela distância em que se encontram os indivíduos amostrados em relação ao centro do quadrante. Para este estudo, o número de indivíduos encontrados por ponto também teve grande influência, pois não foram encontrados em todos os quadrantes, resultando em uma amostragem heterogênea.

Houve grande variação em densidade e dominância ao longo das três subpopulações, podendo-se observar valores emergentes em alguns pontos amostrais. A densidade estimada

em cada ponto amostral variou de 59 a 1205 indivíduos por hectare, na subpopulação 1; de 72 a 1442, na subpopulação 2; e de 71 a 1204, na subpopulação 3. Os valores de dominância variaram entre 0,79 a 20,10 cm2/ha, na subpopulação 1; 0,41 a 15,75 cm2/ha, na subpopulação 2 e 0,67 a 30,38 cm2/ha, na subpopulação 3. As estimativas de densidade e dominância para as três subpopulações são demonstradas graficamente nas Figuras 3 e 4, respectivamente.

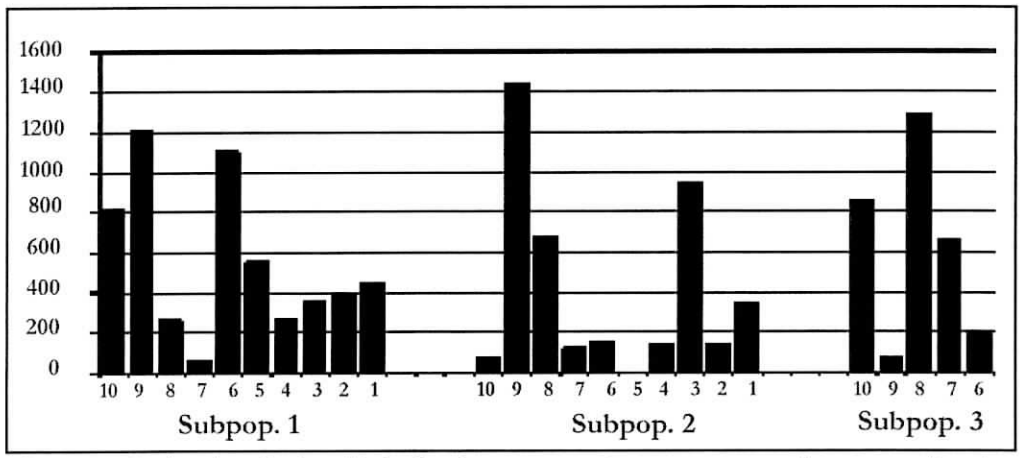


Figura 3 - Estimativa da densidade de plantas em cada ponto amostral, para as três subpopulações de *Xylopia emarginata*. Fonte: do autor (2009).

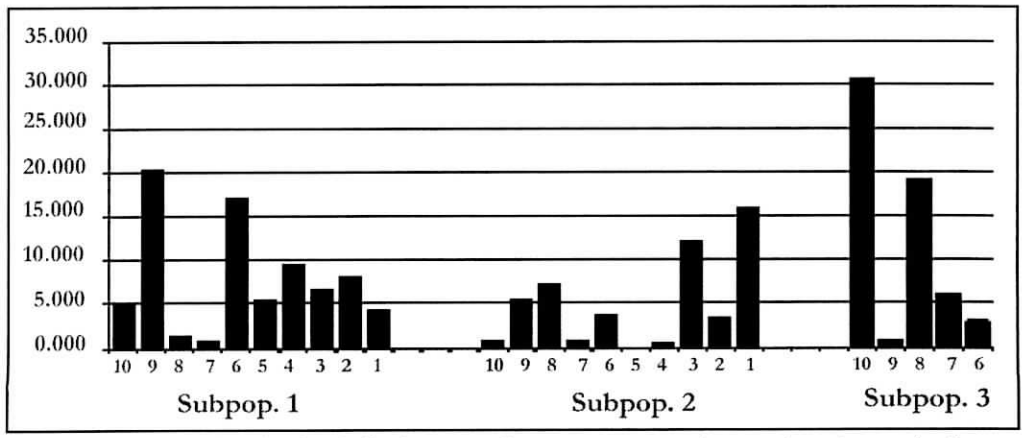


Figura 4 - Estimativa da dominância em cada ponto amostral, nas três subpopulações de *Xylopia emarginata* Mart. Fonte: do autor (2009).

A altura estimada para cada ponto amostral é mostrada na Figura 5, bem como as alturas mínima e máxima de indivíduos de *Xylopia emarginata*, na três subpopulações. Os valores das alturas médias para a classe de tamanho superior variaram de 6,3 a 15,5 metros na subpopulação 1; de 3,8 a 12,0 metros na subpopulação 2 e de 7,5 a 14,0 metros na subpopulação 3. Ainda segundo a Figura 5, observam-se menores alturas na subpopulação 2. As amplitudes da altura nessa mesma população são também menores, tendo sido observados

valores nulos. Esse comportamento deu-se em relação ao número de indivíduos amostrados, em que, segundo o critério adotado, não foi detectada a presença de indivíduos suficientes para preenchimento dos quadrantes. Situação semelhante foi encontrada na subpopulação 3 e inversa foi verificada na subpopulação 1, na qual houve maior número de indivíduos amostrados por ponto amostral.

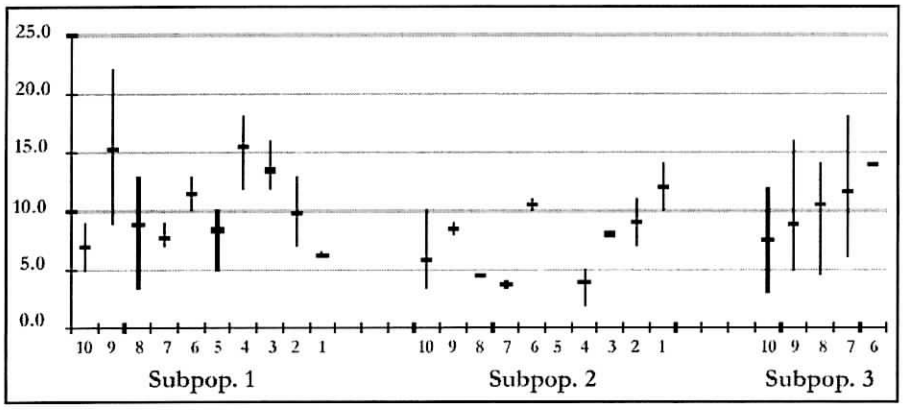


Figura 5 - Alturas mínima, média e máxima de indivíduos de *Xylopia emarginata* para as três subpopulações. Fonte: do autor (2009).

As estimativas das alturas máximas e da altura do dossel, demonstradas na Figura 6, indicam a predominância da espécie no local, com valores emergentes para a maioria dos pontos amostrais. Schiavini (1992), em estudo no Triângulo Mineiro, aponta a *X. emarginata* como uma espécie que ocupa o estrato mais alto da mata, ocorrendo frequentemente como emergente.

Além dos emergentes, a espécie apresenta um grande número de indivíduos, em todos os estratos, indicando a estruturação da população. A agregação dos indivíduos, dada pelo Índice de Johnson-Zimmer, não foi significativa em nenhuma das subpopulações, indicando uma distribuição espacial aleatória para a espécie. Esse padrão é dependente da densidade das sementes dispersadas, da capacidade de sobrevivência das plântulas, da influência de fatores de mortalidade e das interações intra e interespecíficas (JANZEN, 1970; HUBBELL, 1980; HUTCHING, 1986).

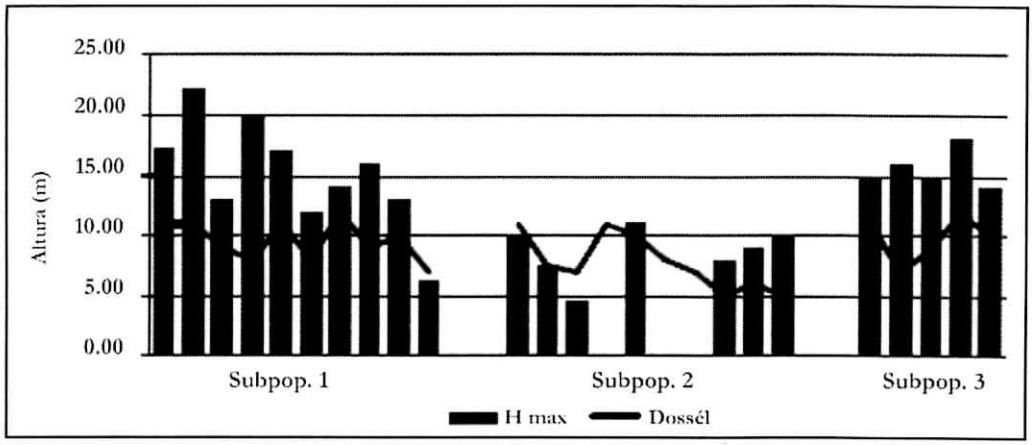


Figura 6 - Altura do dossel e altura máxima dos indivíduos de *Xylopia emarginata*, para a classe superior de tamanho. Fonte: do autor (2009).

Os dados sobre densidade, dominância, DAP, altura e a relação DAP/altura foram comparados entre cada subpopulação, por meio do teste F, sendo apenas as variáveis altura e DAP/altura a apresentarem diferenças significativas entre as subpopulações. A comparação entre as subpopulações 1 e 3 não mostrou diferenças significativas para a altura média. Porém a comparação entre as médias pelo teste F das subpopulações 1x2 e 2x3 demonstrou significância a 5%. Esses dados demonstram a diferenciação da subpopulação 2 em relação às demais, para a característica altura média. Para a relação alométrica DAP/altura, a diferença estatística foi verificada apenas entre as subpopulações 1 e 2, a uma probabilidade de 5%.

Tabela 2 - Teste F para as variáveis DAP, altura média, DAP/altura, densidade e dominância de indivíduos de *Xylopia emarginata* Mart, entre as três subpopulações.

Comparações	DAP	Altura	DAP/Altura	Densidade	Dominância
1x2	0,174	2,070	2,542	0,489	0,871
1x3	0,196	0,123	0,216	0,277	0,686
2x3	0,327	2,141	1,359	0,614	1,091

Fonte: do autor (2009).

Os resultados da análise química do solo foram testados pelo teste F, para verificar a existência de diferenciação entre as subpopulações, como demonstrado na Tabela 3. Observou-se que SB, K e Prem não apresentaram diferenças em nenhuma situação, ao contrário de Ca, Al, H+Al, V, T e m, que apresentaram diferenças nas três subpopulações. Entre essas últimas variáveis, apenas Ca teve comportamento diferenciado, tendo V aumentado e os demais elementos decrescido, ao longo do gradiente topográfico. Mg, P, MO, pH e (t) mostraram-se diferentes sempre em uma das subpopulações.

Tabela 3 - Comparação entre as características químicas do solo, segundo o teste F, em subpopulações de *Xylopia emarginata* Mart.

	Subpopulação 1	Subpopulação 2	Subpopulação 3
pH	4,63a	5,13B	5,34b
P	1,42ab	1,24A	2,04b
K	30,90a	33,29A	34,20a
Ca	0,30ab	0,28Ab	0,40ac
Mg	0,11a	0,25B	0,14ab
Al	1,33a	0,79B	0,54c
H+Al	11,51a	5,97B	3,08c
SB	0,51a	0,56A	0,66a
(t)	1,84a	1,34B	1,20b
T	12,02a	6,10B	3,72c
V	5,50a	10,08B	17,04c
M	71,40a	60,75B	46,20c
MO	3,25a	2,00B	1,24b
P-rem	41,85a	38,80A	36,44a

Fonte: do autor (2009).

Foram tomadas 22 variáveis químicas do solo, porém, na análise de componentes principais (PCA), apenas 8 contribuíram para a ordenação das parcelas (Figura 7). Ainda, apenas o primeiro eixo apresentou elevado autovalor ("*eigenvalue*"); sendo assim, o único com informação suficiente para ordenação das parcelas, explicando 76% dos dados.

Segundo a PCA, a ordenação gerada com dados de solos mostrou um gradiente indicando a subpopulação 1 em um dos extremos, influenciada por matéria orgânica (MO), alumínio (Al), saturação por alumínio (m), capacidade de troca catiônica efetiva (t) e em pH 7,0 (T) e soma de hidrogênio e alumínio (H+Al). No outro extremo, teve-se a subpopulação 3, influenciada por pH e Í¬ndice de saturação de bases (V). A subpopulação 2 assumiu uma posição de transição, não apresentando um padrão de ordenação de suas parcelas. Na subpopulação 1 foi possível verificar a formação de dois grupos distintos, um deles formado pelas parcelas localizadas no plano mais elevado (A6, A7, A8 e A9) e o outro com as demais parcelas. A exceção, nesse caso, é a parcela A10, a qual está localiza no plano mais elevado, porém apresentou dados de solo similares às parcelas localizadas abaixo. Assim, foi possível observar que as características químicas do solo estão ordenadas no plano topográfico, pois se observa que parcelas opostas ao sentido das variáveis também são afetadas por estas, mas em sentido inverso. Assim, à medida que se desce a encosta da serra, seguindo o curso d'água, a matéria orgânica e T são diminuídos, assim como o H+Al, Al e m, implicam o aumento do Ph e V.

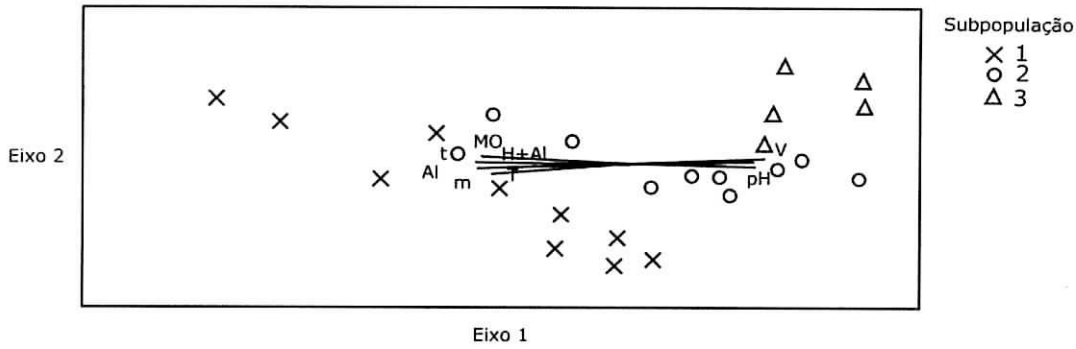


Figura 7 - Gráfico de ordenação de parcelas, baseado em características químicas do solo, segundo análise de componentes principais (PCA). Fonte: do autor (2009).

8 CONCLUSÃO

Existe diferenciação na estrutura vertical da população de *X. emarginata*, sendo significativa na subpopulação 2, a qual apresenta menores valores para a altura dos indivíduos. Esse comportamento não está diretamente relacionado com as variáveis consideradas neste estudo, porém a existência de diferentes características químicas do solo demonstra um processo de gênese diferenciado. Considerando a tipologia local, a subpopulação 2 pode estar sendo influenciada pelos afloramentos rochosos característicos dos campos rupestres. Assim, são esperados solos menos profundos, o que dificulta o crescimento da vegetação em geral. Aliado a esse fato, é possível que, com uma vegetação menos desenvolvida, a influência de ventos também seja significativa nessa subpopulação, objeto este sugerido como estudo futuro.

Pelos mesmos fatores supracitados pode-se concluir sobre o número de indivíduos encontrados, sendo a subpopulação 2 aquela de menor ocorrência.

A espécie X. emarginata apresentou estreita relação com características do solo, sendo este considerado como um fator limitador para determinados indivíduos. Esse fato está diretamente relacionado à estrutura genética da população, conforme descrito por Jaeger e outros (2007), evidenciando a relação genótipo x ambiente para essa espécie.

5 REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. N. Contribuição à geomorfologia da àrea dos cerrados. In: Simpósio Sobre o cerrado, 3., 1971, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Edgar Blucher, 1971.

ANJOS, A. **Análise do padrão de distribuição espacial do palmiteiro (Euterpe edulis) utilizando a função K de Ripley**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura, Luiz de Queiroz, Piracicaba, SP, 1998.

ASHBY, W. C. *Distance measurements in vegetation study.* **Ecology**, Washington, EUA, v. 53, n. 5, p. 980-981, 1972.

BERTANI, D. F. **Análise da estrutura e dinâmica de uma comunidade de espécies arbóreas em um fragmento de floresta ribeirinha**, Ipeúna, SP. 2000. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura, Luiz de Queiroz, Piracicaba, SP, 2000.

BRAY, J. R. *Use of non-area analytic data to determine species dispersion.* **Ecology**, Washington, EUA, v. 43, n. 2, p. 328-333. 1962.

CASTELLANI, E. D.; DAMIAO FILHO, C. F.; AGUIAR I. B. **Sementes de *Xylopia emarginata* Mart. (annonaceae):** aspectos morfológicos. Jaboticabal, SP: Fapesp/CNPq/Unesp, 2001.

COTTAN, G.; CURTIS, J. T. *The use of distance measures n phytosociological sampling.* **Ecology**, Washington, EUA, v. 37, n. 3, p.451-460, 1956 .

CRAWLEY, M. J. *The structure of plant communities.* In: CRAWLEY, M. J. **Plant ecology.** Blackwell Scientific Publications, 1986. p. 1-50.

DIAS, A. C. **Estrutura e diversidade do componente arbóreo e a regeneração do palmito (*Euterpe edulis*) em um trecho de mata secundária, no Parque Estadual de Carlos Botelho, SP**. 1993. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura, Luiz de Queiroz, Piracicaba, SP, 1993.

DURIGAN, G.; SILVEIRA, E. R. Recomposição da mata ciliar em domínio de cerrado. **Scientia Forestalis**, Piracicaba, SP, v. 56, p. 135-144, dez. 1999.

EITEN. Vegetação do cerra dão. In: PINTO, M. N. (Ed.). **Cerrado:** caracterização ocupação e perspectivas. 2. ed. Brasília, DF: UnB, 1993. p. 17-73.

HARPER, J. L.; WHITE, J. *The demography of plants.* **Annual Review of Ecology and Systematics**, Palo Alto, California, EUA, v. 5, p. 419-463, 1974.

HUBBELL, S. P. ***Seed predation and the coexistence of tree species in tropical forests.*** Oikos, Copenhagen, Denmark, v. 35, n. 2, p. 214-229, 1980.

HUTCHINGS, M. J. The structure of plant populations. In: CRAWLEY, M. J. ***Plant ecology.*** Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1986. p. 97-136.

JAEGER, P.; MOURA, M. C. O.; VAN DEN BERG, E.; CARVALHO, D. Caracterização genética de populações naturais de *Xylopia emarginata Mart.* (Annonaceae). **Scientia Forestalis**, Piracicaba, SP, n. 73, p. 91-99, 2007.

JANZEN, D. H. *Herbivores and the number of tree species in tropical forests.* **American Naturalist**, Chicago, EUA, v. 104, n. 940, p. 501-528, 1970.

KAWAGUICI, C. B. **Diversidade genética de três grupos de indivíduos (adultos, jovens e plântulas) de *Calophyllum brasiliense Camb.* (Clusiaceae), em mata de galeria.** 2001. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura, Luiz de Queiroz, Piracicaba, SP, 2001.

KELLMAN, M.; TACKABERRY, S.; MEAVE, J. The consequences of prolongeg fragmentation: lessons from tropical gallery forests. In: ***Forest Patches in Tropical Landscapes.*** Eds. Schelhas, J. & Greenberg, R. p. 37-58. Washington. Dc, EUA: Island Press, 1996.

LOBAO, D. E. V. P. **O emprego do método de quadrantes na análise fitossociológica de um fragmento de Mata Atlântica, no sudeste da Bahia.** 1993. 121 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1993.

LORENZI, H. **Árvores brasileiras:** manual para identificação e cultivo de plantas arbóreas do Brasil. Nova Odessa, SP: Plantarum, 1992.

LUDWIG, J. A.; REYNOLDS, J. F. ***Statistical ecology:*** a primer on methods and computing. New York, EUA: John Wiley & Sons, 1988.

MANTOVANI, W. Estudo fitos sociológico de Áreas de mata ciliar em Mogi-Guaçu, SP, Brasil. In: SIMPÓSIO SOBRE MATA CILIAR, 1989, São Pulo. **Anais...** Campinas, SP: Fundação Cargill, 1989. p. 235-267.

MARINHO FILHO, J. S.; REIS, M. L. A fauna de mamíferos associada às matas ciliares. In: SIMPÓSIO SOBRE MATA CILIAR, 1989, São Pulo. **Anais...** Campinas, SP: Fundação Cargill, 1989. p. 43-60.

MARTINS, F. R. **Estrutura de uma floresta mesófila.** Campinas, SP: Unicamp, 1993. (Série Teses).

MARTINS, F. R. **O método de quadrantes e a fitossociologia de uma floresta residual no interior do Estado de São Paulo:** Parque Estadual de Vuçununga. São Paulo, 1979. 239 P. Tese (Doutorado). Instituto de Biociência, Universidade de São Paulo, 1979.

MOSCOVICH, F. A. **Comparação de diferentes métodos de amostragem, de Área fixa e variável, em uma floresta ombro fila mista.** 1998. 99 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de santa Maria, Rio Grande do Sul, 1998.

OLIVEIRA-FILHO, A. T. Composição florística e estrutura comunitária da floresta de galeria do córrego da Paciência, Cuiabá (MT). **Acta Botânica Brasílica**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 91-112,

jan./abr. 1989.

PASSOS, M. J. **Estrutura da vegetação arbórea e regeneração natural em remanescentes de mata ciliar do rio Mogi Guaçu, SP**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura, Luiz de Queiroz, Piracicaba, SP, 1998.

PAULA, J. E. de; IMAÑA-ENCINAS, J.; PEREIRA, B. A. S. **Parâmetros volumétricos e da biomassa da mata ripária do córrego dos macacos.** Cerne, Lavras, MG, v. 2, n. 2, p. 091-105, 1996.

RATTER, J. A. **Notas sobre a vegetação da Fazenda Água Limpa (Brasília-DF)**. Brasília, DF: UnB, 1971. (Coleção Textos Universitários, n. 3).

SARUKAN, J. MARTINEZ-RAMOS, M. PIERO, D. *The analysis of demographic variability t the individual level and its population consequences.* In: DIRZO, R.; SARUKAN, J. (Ed.). **Perspectives on plant population ecology.** Sunderland, Massachusetts, EUA: Sinauer, 1984. p. 83-106.

SCHIAVINI, I. **Estrutura de comunidades arbóreas de mata de galeria da Estação Ecológica do Panga (Uberlândia-MG).** 1992. Tese. (Doutorado) - Universidade Federal de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1992.

SHEPHERD, G. J. **Fitopac 1.0.** Campinas, SP: Unicamp, 1995. SOFTWARE

Ciências Sociais Aplicadas

Natureza jurídica do adicional de insalubridade: indenização ou prevenção

Denise Cristine Borges [1]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns aspectos do adicional de insalubridade, sua conceituação, sua utilização em nosso país, previsão legal, base de cálculo e sua natureza jurídica. Enfatiza, principalmente, a questão referente ao pagamento de valores sobre o salário do trabalhador, como forma de compensar o sofrimento causado pela exposição a produtos químicos, elétricos, condições precárias e prejudiciais à saúde do empregado. Nessa ótica, seria o adicional uma prévia indenização pelos danos causados ao bem-estar e à saúde do trabalhador. Muitos países desenvolvidos desconhecem a existência do adicional de insalubridade, por entenderem que o empregador tem a obrigação de zelar pela saúde da sua empresa, eliminando qualquer risco que o tipo de função, local ou agentes possam representar.

Palavras-chave: Adicional de Insalubridade. Indenização. Salário. Riscos.

[1] Bacharel em Direito, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR; especialista em Direito do Trabalho, pela Unibrasil, Curitiba, PR; cursando mestrado em Desenvolvimento Regional, pela Universidade do Contestado (UnC), Canoinhas, SC; advogada e professora universitária. Email: adv_denise@hotmail.com

Legal nature of the additional health hazards: compensation and prevention

Denise Cristine Borges

ABSTRACT

This article aims at presenting some aspects of the additional of unsoundness, its concepts, its use in our country, its legal prevision and its calculation basis. It emphasis mainly the issue concerning the payment of amounts on the employee's salary as a compensation for the suffering caused by exposure to chemicals, electrical, poor and detrimental work conditions causing damage to the health of the employee. From this perspective, the additional would be a previous compensation for the damage caused to the well-being and health of workers. Many developed countries are unaware of the existence of the additional of unsoundness, because they understand that the employer has an obligation to ensure the health of his company, eliminating any risk that the type of function, local or agents may represent.

Keywords: Additional of unsoundness. Compensation. Salary. Risks.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta-se como um dos poucos países que instituiu o pagamento do adicional de insalubridade, enquanto países considerados de primeiro mundo abominam tal ideia, partindo do princípio que o empregador deve procurar meios para diminuir os riscos da atividade do trabalhador e, não, remunerar o fato de ele estar se expondo a agentes prejudiciais a sua saúde.

Seguindo as palavras de Belfort (citado por DESIDERI, 1998, p. 7):

> É condenada a visão imediatista e puramente utilitária que, ao preço do sacrifício da saúde do trabalhador, preconiza o pagamento de adicionais de natureza salarial para compensar os serviços insalubres, perigosos ou penosos (monetarização da saúde), em lugar da adoção de medidas que visem à eliminação da nocividade dos ambientes de trabalho com tais características.

Por conseguinte, o presente trabalho objetiva apresentar não somente as origens e finalidades do adicional de insalubridade, mas, também, as justificativas encontradas para o pagamento de tal verba trabalhista.

Para atingir o propósito retroexposto, serão abordados assuntos correlatos ao tema, tais como a base de cálculo utilizada para o pagamento do adicional de insalubridade e sua inconstitucionalidade, a saúde do trabalhador, visto que o pagamento do referido adicional pode ser percebido como meio para compensar, de forma antecipada, os prejuízos que o trabalhador terá em sua saúde. Também serão apresentados, de forma sucinta, alguns aspectos do meio ambiente do trabalho, que, muitas vezes, são deixados em segundo plano, prejudicando a implantação de medidas tendentes a reduzir o risco à saúde do trabalhador.

2 CONCEITO DE INSALUBRIDADE

A palavra "insalubre" vem do latim e significa tudo aquilo que origina doença, e a insalubridade é a qualidade de insalubre. Em razão da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu artigo 189, ao tratar da questão da insalubridade com grande clareza, não se faz necessário um maior aprofundamento em relação à conceituação do termo insalubre.

> Art. 189 - Serão consideradas atividades ou operações insalubres aquelas que, por sua natureza, condições ou métodos de trabalho, exponham os empregados a agentes nocivos à saúde, acima dos limites de tolerância fixados em razão da natureza e da intensidade do agente e do tempo de exposição aos seus efeitos (BRASIL, 2005, p. 85).

Observa-se que a insalubridade será caracterizada somente quando o limite de tolerância for superado, porém a CLT deixa de estabelecer quais seriam esses limites, cabendo ao Ministério do Trabalho a classificação das atividades e dos limites que caracterizam a existência de insalubridade, conforme previsão do artigo 190 do mesmo diploma legal.

A Norma Regulamentadora n.° 9, com a redação dada pela Portaria n.° 25 de 29.12.1994, define como riscos ambientais os

> agentes físicos, químicos e biológicos existentes em ambientes de trabalho que, em função de sua natureza, concentração ou intensidade e tempo de exposição, são capazes de

causar danos à saúde do trabalhador (item 9.1.5) (BRASIL, 2005).

Para Belfort (2003, p. 89)

> Consideram-se agentes físicos as diversas formas de energia a que possam estar expostos os trabalhadores, tais como ruído, vibrações, pressões anormais, temperaturas extremas - radiações não ionizantes, radiações-ionizantes, bem como o infrassom e o ultrassom. Agentes químicos são substâncias, compostos ou produtos que possam penetrar no organismo pela via respiratória, nas formas de poeiras, fumos, névoas, neblinas, gases ou vapores que, pela natureza da atividade de exposição possam ter contato ou ser absorvidos pelo organismo, pela pele ou por ingestão. Agentes biológicos podem ser bactérias, fungos, bacilos, parasitas, protozoários, vírus, entre outros.

Essa regulamentação é feita pela NR-15 do Ministério do Trabalho, a qual estabelece o quadro de atividades insalubres, as normas de caracterização da insalubridade, os limites de tolerância e os meios de proteção. O Ministério do Trabalho, na Portaria n.° 3.214, estabeleceu três critérios para a caracterização da insalubridade:

> a) *avaliação quantitativa* - nesse caso o perito terá que medir a intensidade do agente e compará-lo com os respectivos limites de tolerância. A insalubridade será caracterizada somente quando o limite for ultrapassado. Tais limites de tolerância estão definidos nos anexos 1, 2, 3, 5, 8, 11 e 12 da Portaria n.° 3.214;
>
> b) *avaliação qualitativa* – o perito deverá analisar detalhadamente o posto de trabalho e a função do trabalhador, utilizando os critérios técnicos da Higiene Industrial. Deve-se levar em conta na avaliação, entre outros, o tempo de exposição, a forma de contato com o agente e o tipo de proteção usada, e até mesmo os limites internacionais existentes. Esses limites estão previstos nos anexos 7, 8, 9, 10 e 13 e na NR –15;
>
> c) *avaliação qualitativa de riscos inerentes à atividade* – encontra-se prevista nos anexos 6, 13 e 14. Enquadram-se nesse critério as hipóteses em que não há meio de eliminar ou neutralizar a insalubridade, visto ser ela inerente à atividade.

O adicional de insalubridade pode ser remunerado em três graus, conforme a natureza da atividade a ser exercida, podendo ser de 40% para insalubridade de grau máximo, 20% por insalubridade de grau médio, 10% por insalubridade de grau mínimo, estabelecido pela NR-15 (BRASIL, 2005), segundo abaixo citado:

> 15.2. O exercício de trabalho em condições de insalubridade, de acordo com os subitens do item anterior, assegura ao trabalhador a percepção de adicional, incidente sobre o salário mínimo da região, equivalente a: *(115.001-4 / I_i)*
>
> 15.2.1.40 (quarenta) por cento, para insalubridade de grau máximo;
>
> 15.2.2. 20 (vinte) por cento, para insalubridade de grau médio;
>
> 15.2.3.10 (dez) por cento, para insalubridade de grau mínimo.

Na prática, só existe insalubridade após a inclusão da atividade como insalubre pelo Ministério do Trabalho, antes disso, mesmo existindo laudo pericial que constate a existência de agentes insalubres no trabalho, o empregado não tem fundamentação jurídica para fazer jus ao adicional de insalubridade.

Nas palavras de DESIDERI (1998, p. 7),

> a insalubridade só existe a partir da inclusão das respectivas atividades na relação baixada pelo Ministério do Trabalho. Do ponto de vista conceitual são insalubres as atividades ou operações que exponham a pessoa humana a agentes nocivos à saúde [...].

Desse modo, pouco importa a atividade ser ou não insalubre, para ter direito à percepção do adicional de insalubridade faz-se necessário que tal atividade esteja inserida na NR-15 da Portaria n.° 3.214 de 08.06.1974. A própria CLT, em seu artigo 196, prevê que:

> Art. 196 Os efeitos pecuniários decorrentes do trabalho em condições de insalubridade ou periculosidade serão devidos a contar da data da inclusão da respectiva atividade nos quadros aprovados pelo Ministério do Trabalho, respeitando as normas do art.11 (BRASIL, p. 87).

Esse fato configura uma grande falha na conceituação da insalubridade, visto que as portarias do Ministério do Trabalho jamais acompanham a evolução das atividades, encontrando-se sempre desatualizadas, resultando em prejuízo à saúde do trabalhador. Essa situação é bem traduzida nas palavras de Câmara (2005):

> Neste justo instante em que digitamos estas linhas pode estar sendo gerada, ali adiante, uma nova e inusitada fonte de insalubridade que a portaria ministerial não tem o alcance imediato (como deveria ter), mas que o operário está sendo colhido de forma imediata por tal fonte que, por falta de previsão, não é considerada insalubre para que se instaure, de plano, a proteção do obreiro, ainda que todo um universo de médicos especialistas em medicina do trabalho digam em uníssono: **"o operário esteve exposto, por todo o tempo, a uma fonte de insalubridade de grau exacerbado"**.

Por conseguinte, causa indignação o fato de existir, inclusive, orientação jurisprudencial nesse sentido, traduzida na OJSDI n.° 170 do Tribunal Superior do Trabalho (TST), que assim versa:

> A limpeza em residências e escritórios e a respectiva coleta de lixo não podem ser consideradas atividades insalubres, ainda que constatadas por laudo pericial, porque não se encontram entre as classificadas como lixo urbano, na Portaria do Ministério do Trabalho (BRASIL, 2008).

De acordo com Câmara (2005):

> ... trata-se, aqui de questão de importância transcendental e de cuja sacralidade não se descuram Princípios regentes da Magna Carta e do Ordenamento que a mesma encima. Não cabe ao TST, pois, tratar do direito em questão sem pelo menos atentar (- antes de atentar para a estrutura dogmática arcaica e na qual se insere a NR-15 -, já que o Direito do Trabalho e considerado por unânime doutrina como o **"direito realidade"**) se o obreiro, ao exercitar seu trabalho está sujeito a riscos reais

> (que existe, não no "mundo do faz de conta" desse asteróide chamado NR-15, mas no mundo do real e do racional) que incidem sobre sua saúde e atribuir-lhe a contrapartida legal, ou seja, o adicional de insalubridade.

Acredita-se que essa injusta classificação venha a ser mudada por meio da consolidação de jurisprudências dos Tribunais pátrios que, pela aplicação do Princípio da Primazia da Realidade, consigam mostrar ao legislador o erro cometido. Prova de tal entendimento e da atuação competente e mais próxima da realidade do trabalhador, por parte do Poder Judiciário, vislumbra-se no exemplo jurisprudencial a seguir:

> **ADICIONAL DE INSALUBRIDADE – NÃO INCLUSÃO DA ATIVIDADE NO QUADRO DO ARTIGO 195 – IRRELEVÂNCIA** - "O direito ao adicional de insalubridade decorre do trabalho em condições nocivas à saúde do trabalhador. A não inclusão da atividade no quadro a que alude o artigo 195 da CLT não retira o direito ao adicional, pois é mera formalidade, que não supera o Princípio da Realidade" (DISTRITO FEDERAL, 2005).

Porém, como a conceituação de insalubridade não é o objeto principal deste artigo, mister se faz deixar registrada a indignação sentida com o descaso que os legisladores e aplicadores do direito têm demonstrado com esse tema de suma importância, haja vista que envolve um dos principais direitos consolidados pela Constituição Federal de 1988, que é o direito à saúde do trabalhador.

3 ORIGEM DO ADICIONAL DE INSALUBRIDADE

Os romanos foram os primeiros a reconhecer a relação entre trabalho e doença, chegando mesmo a mencionar algumas doenças comuns entre escravos, a doença dos ferreiros, e tentando criar meios de reduzir os riscos dos trabalhadores com mínio, utilizando uma membrana de bexiga como máscara. Porém foi no período da Revolução Industrial que começaram a ser catalogadas várias doenças dos operários, mineiros e artesões, todas decorrentes da função exercida.

O médico Bernardino Ramazzini, em livro publicado em 1700, na Itália, sob o título *De Morbis Artificium Diatriba*, que recebeu a tradução em português de *As Doenças dos Trabalhadores*, já denunciava, em estudos de grupos de trabalhadores, as várias doenças relacionadas ao trabalho.

Belfort (2003) aponta que a origem histórica da proteção jurídica à saúde do trabalhador nasceu com o Direito do Trabalho, ao advento da Revolução Industrial, e o processo de degradação do meio ambiente natural que daí surgiu propiciou o aparecimento de doenças ocupacionais e acidentes do trabalho.

Os mineiros e os metalúrgicos foram os primeiros a receber estudos específicos sobre suas doenças ocupacionais, visto que nos séculos 15 e 16 havia a busca incessante de pedras preciosas, aumentando as doenças e acidentes ocorridos com esses trabalhadores.

A ausência de condições adequadas de trabalho vem sendo, ao longo da história, a causa de morte, doenças, incapacidade física e outras consequências prejudiciais à saúde. Para tentar eliminar os riscos à saúde do trabalhador, o Direito do Trabalho começou a se preocupar com os agentes a que os empregados encontravam-se expostos, com a quantidade de peso que eram obrigados a carregar, tentando criar formas de neutralizar esses riscos, com o uso de equipamentos de proteção, de máquinas capazes

de efetuar serviços mais pesados, etc.

Juntou-se a isso ainda a preocupação oriunda do Direito Ambiental, que começou a interferir no meio ambiente do trabalho, e da Medicina do Trabalho. A junção de várias áreas do conhecimento fez o homem perceber que a busca de lucro em todas as atividades laborais estava tirando um bem maior, que é a saúde do trabalhador.

Tem sido grande a influência do Direito Ambiental no que diz respeito à verificação das condições de trabalho ofertadas pelo empregador, tanto que o conceito de meio ambiente passou a acolher o meio ambiente do trabalho, o qual, segundo as palavras de Santos (citado por FELICIANO, 2005), é "o conjunto de fatores físicos, climáticos ou qualquer outro que, interligados, ou não, estão presentes e envolvem o local de trabalho da pessoa".

Belfort (citado por ROCHA, 1997, p. 47) diz que a poluição do meio ambiente do trabalho consiste na degradação da salubridade do ambiente, afetando diretamente a saúde, o bem-estar e a segurança dos trabalhadores. Diversas são as situações que alteram o estado de equilíbrio do ambiente, como: gases, os produtos tóxicos, as irradiações, as altas temperaturas, etc.

Apesar da preocupação de vários ramos do direito, ainda hoje, depara-se com absurdos que demonstram, de forma clara, a intenção de lucro desmedido por parte do empregador, com o desrespeito à saúde do trabalhador.

O jornal Folha de São Paulo, em 22.9.2002, noticiou o envenenamento paulatino de trabalhadores rurais na região de Araraquara (laranjais). Apurou-se que, nessa região, a indústria de suco de laranja não remunera o dia de trabalho de quem adoece, contrata trabalhadores de forma irregular (os condomínios de trabalhadores, apresentados como alternativa para as malsinadas cooperativas de trabalho que mercadejavam mão de obra no meio rural, contrataram coletores por tempo determinado, o que é vedado pela portaria ministerial que disciplinou a matéria) e ainda expõe os trabalhadores a agrotóxicos, sem qualquer proteção. Constatou-se, nesse particular, que "ao chegar à fazenda, eles são obrigados a molhar, em produtos químicos, os pés, as mãos e os garrafões de água que carregam", ao argumento de que "isso é necessário para evitar a proliferação do cancro cítrico, uma doença dos pomares, e outras pragas". Élio Neves, presidente da Federação dos Trabalhadores Rurais no Estado de São Paulo, narrou que as fazendas da região chegavam a pulverizar os trabalhadores com agentes químicos, "no frio e no calor como num lava-rápido". Feita a denúncia ao Ministério Público do Trabalho, limitaram-se a exigir a imersão de pés, mãos e garrafões no produto, cuja identificação química ainda é incerta (FELICIANO, 2005, p. 6).

4 DA BASE DE CÁLCULO DO ADICIONAL DE INSALUBRIDADE

O artigo 192 da CLT estabelece que a o adicional de insalubridade será calculado da seguinte forma:

> Art. 192 - O exercício de trabalho em condições insalubres, acima dos limites de tolerância estabelecidos pelo Ministério do Trabalho, assegura a percepção de adicional respectivamente de 40% (quarenta por cento), 20% (vinte por cento) e 10% (dez por cento) do salário mínimo vigente da região, segundo se classifiquem nos graus máximo, médio e mínimo (BRASIL, 2005. p. 86).

Pode-se alegar que, além de inconstitucional, tal dispositivo é, da mesma forma, injusto. Inconstitucional porque o artigo 7.°, IV da Constituição Federal de 1988 prevê,

de forma expressa, que é vedada a vinculação do valor do salário mínimo para qualquer fim. Encontrando-se o referido adicional vinculado ao valor do salário mínimo, conclui-se que tal previsão contraria o dispositivo constitucional em questão. Em resumo, o salário mínimo não pode ser utilizado como valor de referência para o cálculo de qualquer tipo de verba, seja ela trabalhista ou não.

Tal fato veio a ser ratificado pela edição da Lei n.º 7.789/89 que dispõe em seu artigo 3.º: "Art. 3.º - Fica vedada a vinculação do salário mínimo para qualquer fim, ressalvados os benefícios de prestação continuada pela Previdência Social" (BRASIL, 2005).

O posicionamento supramencionado é defendido por vários juristas, como se pode observar nessa decisão da 3.ª Turma do Tribunal Regional do Trabalho (TRT) 3.ª Região abaixo transcrita:

> **EMENTA: ADICIONAL DE INSALUBRIDADE SOBRE REMUNERAÇÃO** - "Ao usar no art. 7.º, item XXIII, o termo 'remuneração' em vez de 'salário' para qualificar o adicional que deve ser pago pelo trabalho prestado em condições penosas, insalubres ou perigosas, o legislador constituinte teve a clara intenção de aumentar a base sobre o qual incide o trabalho realizado em condições adversas, revogando assim o art. 192 da CLT. Esta interpretação está autorizada, não só pela clara distinção entre remuneração e salário, assentada pelo próprio legislador consolidado no art. 457, como também pelo espírito do legislador constituinte ao prometer, no item XXII do art. 7.º 'redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança'. Qualquer outra interpretação colocaria a Constituição em contradição consigo própria, pois, enquanto promete a redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança, facilita sua prestação, permitindo que o empregador pague menos pelo trabalho exercido em condições desfavoráveis. Jamais se preservará o trabalho, valor repetidamente estimado pela Constituição Brasileira (art. 1.º, item IV, arts. 170 e 193), sem se preservar o trabalhador, que é a fonte única dos bens e serviços de que carece toda e qualquer coletividade organizada" (MINAS GERAIS, 2005).

Corolário do exposto configura-se extrema injustiça estabelecer o parâmetro de salário mínimo, quando pode haver grandes diferenças salariais entre atividades exercidas em condições ou meios insalubres. Prova de tal fato encontra-se no exemplo de um médico que ganha como salário base o valor de R$ 3.000,00, e que, devido à exposição a agente químicos e biológicos, tem sua atividade enquadrada como insalubre devido à exposição a agente biológico, em seu grau médio, que é 20%; do outro lado tem-se um açougueiro que recebe o salário base de R$ 450,00 e que tem direito ao adicional de insalubridade, na porcentagem de 20%, devido à câmara fria. Não se pretende aqui, de forma alguma, menosprezar qualquer atividade laboral, uma vez que todas são estritamente essenciais para o desenvolvimento da sociedade, mas, para o médico, o recebimento de 20% do valor do salário mínimo (que dá em torno de R$ 52,00) é tão pequeno, que chega a ser vexatório acreditar que tal importância poderia compensar a exposição à atividade insalubre.

A tendência de desvincular o pagamento do adicional de insalubridade do valor do salário mínimo encontra-se atualmente mais fortalecida, principalmente em vista do recente posicionamento do STF, que assim decidiu:

> O Senhor Ministro Sepúlveda Pertence (Relator): "...ante o exposto conheço do recurso extraordinário e lhe

> dou provimento, para afastar, a partir da promulgação da Carta de 1988, a vinculação ao salário mínimo (piso nacional de salário) estabelecida pelas instâncias ordinárias...." (BRASIL, 2005).

Diante da referida decisão, que considerou INCONSTITUCIONAL a utilização do salário mínimo como base de cálculo para o adicional de insalubridade, restaram derrogados o artigo 192 da CLT e os verbetes sumulares das Cortes Superiores que seguiam idêntica trilha. Apesar de ser uma decisão judicial, ela não deixa de ter força modificativa na estrutura das leis, uma vez que representa a aplicação da lei ao caso concreto, refletindo as circunstâncias em que ela deve ser utilizada e seus efeitos no mundo dos fatos. Nítida a clareza com que as jurisprudências representam a interpretação da lei, no intuito de descobrir se estão de acordo com o ordenamento jurídico, e se, realmente, podem ser utilizadas para regular a conduta humana e assegurar os direitos que necessitam de preservação.

Segundo as palavras de Campos Filho (2005, p. 39):

> O dispositivo celetizado (art.192) foi revogado parcialmente (apenas no tocante à base de cálculo do adicional de insalubridade) pelo que está dito no inciso IV, do artigo 7.º, da CF/88 e isto desde 05/10/88, data em que entrou em vigor a nova ordem constitucional. A dicção constitucional é a seguinte
> IV – salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, (...), sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

Ora, isso todos sabemos. Mas o que temos de novo, no mundo jurídico, a partir dessa decisão da Suprema Corte, é que se a este excelso pretório compete a guarda da Constituição Federal (conforme se vê do *caput* do art. 102, constitucional) e se, por posicionamento judicial, da mesma corte, está dito que a vinculação ao salário mínimo, estabelecida pelas instâncias ordinárias, contraria o disposto no art. 7.º, IV, da Constituição, quem mais pode dizer o contrário? Para nós, ninguém (CAMPOS FILHO, 2005).

Quanto aos verbetes sumulares, não podemos esquecer que os Enunciados do TST que tratavam dos planos econômicos foram cancelados, porque o Supremo Tribunal Federal decidiu contrariamente ao que estava neles disposto. Ou, por outras palavras, uma decisão do STF, em matéria constitucional, (especialmente as unânimes, como é o caso em análise) tem o condão de "revogar" (ou modificar), na prática forense, as regras jurídicas contidas nas decisões judiciais, nas súmulas e, até mesmo, nos dispositivos legais (CAMPOS FILHO, 2005).

Uma vez reconhecida a inconstitucionalidade do artigo 192 da CLT, deverá ser adotada uma nova base de cálculo para o adicional de insalubridade, a qual, aplicando-se a analogia, será a mesma base de cálculo aplicada para o pagamento do adicional de periculosidade, que é o salário-base do empregado. É a solução apresentada pela própria CLT, em seu artigo 8.º, *caput*:

> As autoridades administrativas e a Justiça do Trabalho, na falta de disposições legais ou contratuais, decidirão, conforme o caso, pela jurisprudência, por analogia, ... (BRASIL, 2005, p. 51).

Em linhas de conclusão, podemos dizer, sem medo de errar, que, a partir da decisão do STF (em 20/11/98, acima exposta), o adicional de insalubridade (20%, 30% ou 40%, conforme o grau máximo, médio ou mínimo) deverá incidir sobre o salário contratual do trabalhador, acrescido, obviamente, dos demais componentes salariais, à exceção das gratificações, prêmios e participação nos lucros da empresa, conforme previsão do § 1.º, do artigo 193, da CLT, aplicado analogicamente.

5 NATUREZA JURÍDICA DO ADICIONAL DE INSALUBRIDADE

5.1. VERBA REMUNERATÓRIA

Até hoje não encontramos uma solução pacífica que afirme, de forma exata, a natureza jurídica do adicional de insalubridade. Alguns dizem que o respectivo adicional teria natureza remuneratória, uma vez que passa a integrar a remuneração-base do empregado para todos os fins. Outros defendem que a melhor interpretação está em considerar-se o adicional de insalubridade como verba indenizatória, visto que, cessando a insalubridade existente no local de trabalho, cessa o dever de pagar tal parcela.

Grande parte da doutrina classifica o adicional de insalubridade como verba remuneratória, uma vez que os valores do adicional são integrados à remuneração do empregado, servindo para base de cálculo de 13.° Salá-rios, férias, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Em resumo, o adicional de insalubridade passa a integrar a remuneração do empregado.

A maioria dos manuais de Direito do Trabalho colocam o adicional de insalubridade como um dos tipos especiais de remuneração, conforme conceitua o jurista Amauri Mascaro do Nascimento:

> Adicional, no sentido comum, significa algo que se acrescenta. No sentido jurídico, adicional é um acréscimo salarial que tem como causa o trabalho em condições mais gravosas para quem o presta. A taxa salarial sofre as influências das condições em que o trabalho é prestado. Adam Smith já dizia que os salários variam de acordo com a facilidade ou dificuldade, limpeza ou sujeira, dignidade ou indignidade do emprego.... (1996, p. 513).

Verbas remuneratórias são aquelas pagas em face de uma contraprestação, nesse caso, o empregado fornece sua mão de obra, sua força de trabalho, obedecendo às ordens ditadas pelo empregador que, em contraprestação ao serviço prestado, beneficia o empregado com determinado valor monetário. Em poucas palavras, é a monetarização da força de trabalho, ou, como se encontra descrito nos dicionários, remuneração vem do latim *remuneratione*, que significa ato ou efeito de remunerar; paga; salário; recompensa; prêmio.

No entendimento de Padilha (2002, p. 37), conclui-se que:

> a existência do pagamento de adicionais para tais atividades não pode significar a monetarização do risco profissional ou mercantilização da saúde do trabalhador, mas deve ser entendida como medida de caráter excepcional.

A súmula 248 do TST retira o caráter remuneratório do adicional de insalubridade, ao confirmar que o referido adicional poderá ser excluído da remuneração do empregado, sem configurar ofensa a direito adquirido ou à irredutibilidade salarial.

> Súmula 248 do TST. "A reclassificação ou descaracterização da insalubridade por ato da autoridade competente repercute na satisfação do respectivo adicional, sem ofensa a *direito adquirido* ou ao princípio da irredutibilidade salarial" (BRASIL, 2005, p. 485).

Diante desse impasse, ainda inexiste uma conclusão unânime no sentido de que tipo de verba o adicional de insalubridade representaria o que abre espaço para outros doutrinadores afirmarem que ela teria natureza de verba indenizatória.

5.2. VERBA INDENIZATÓRIA

O adicional de insalubridade tem a finalidade de compensar o sofrimento causado ao empregado, em virtude de estar exposto a condições adversas, em seu ambiente do trabalho, sejam elas advindas do calor excessivo, frio, ruído, pressão anormal, entre outras. Em poucas palavras, podemos definir o referido adicional como a "compensação financeira pelo desgaste e/ou risco consentido" (FELICIANO, 2005).

A indenização pressupõe a ocorrência de um descumprimento de dispositivo legal ou contratual que tenha como consequência a produção de um dano patrimonial ou extrapatrimonial. O meio ambiente insalubre não apresenta condições de trabalho seguro e inofensivo, porém, não havendo possibilidade de extinguir os riscos da atividade, resta devido o adicional de insalubridade, conforme previsão dos incisos XXII e XXIII do artigo 7.° da Constituição Federal de 1988.

Nesse caso, não existe transgressão a dispositivo legal ou contratual. Da mesma forma inexiste dano pré-existente, há previsão de eventual dano em decorrência da exposição do empregado a agentes insalubres, porém o dano ainda não foi configurado.

Dessa forma, entende-se que o adicional de insalubridade não pode ser classificado como verba de natureza indenizatória.

5.3. VERBA COMPENSATÓRIA

O adicional de insalubridade não teria natureza indenizatória, uma vez que tal adicional passa a integrar o salário do empregado. Da mesma forma, não se pode afirmar que tenha natureza remuneratória, pois uma vez cessada a condição insalubre (seja pela mudança de atividade do empregado, pelo uso de equipamentos de proteção ou outras medidas que neutralizem a insalubridade), cessa o dever de o empregador efetuar o pagamento do respectivo adicional.

Conclui-se que o adicional de insalubridade tem natureza jurídica eclética (híbrida), porque apresenta aspectos de verba remuneratória e indenizatória também. De forma mais específica, afirma-se a natureza compensatória de tal adicional, uma vez que visa compensar a situação de desconforto encontrada no ambiente de trabalho. O pagamento de tal verba tenta compensar o incômodo sofrido pelo empregado ao ter que realizar suas atividades num local que apresenta condições prejudiciais a sua saúde, ou realizar atividades que, pela sua própria natureza, são consideradas insalubres.

6 MEDIDAS PREVENTIVAS

O Brasil é um dos poucos países que instituiu o pagamento de adicionais para compensar eventuais danos causados à saúde e ao bem-estar do trabalhador. Na Europa, a ideia de adicional de insalubridade chega a ser absurda, visto que o direito à saúde do trabalhador é um bem indisponível e isento de valoração econômica.

Dessa forma, a prevenção de riscos do trabalho deve ser considerada como uma atividade que tem por objetivo a promoção de melhores condições de trabalho, para elevar o nível de proteção à saúde e segurança dos trabalhadores. Tal objetivo pode ser obtido mediante um conjunto de atuações a serem realizadas por empresários, fabricantes, importadores, fornecedores de maquinário e equipamentos, pelos trabalhadores e, pelo Estado, seja nas esferas federal, estadual ou municipal. O cumprimento

das obrigações de cada um destes, assim como o exercício dos direitos deles é necessário para viabilizar a pretensão mencionada. O empregador (em sentido amplo, abrangendo toda e qualquer vinculação hierárquica) que tenha obrigação de garantir a saúde e a segurança dos trabalhadores a seu serviço em todos os aspectos relacionados com seu labor, deve evitar os riscos, avaliá-los, e, planificar a aplicação da atividade preventiva.

Constata-se que o pagamento do adicional de insalubridade torna-se mais vantajoso ao empregador, uma vez que ele não precisa preocupar-se com as condições de segurança do local da prestação de serviços e com o bem-estar do trabalhador. Estando paga a referida verba, o empregador encontra-se dispensado de qualquer outra medida que vise a melhorar o meio ambiente do trabalho.

Por essa razão, alguns autores argumentam a existência de conflito de normas entre os incisos XXII e XIII do artigo 7.º da Constituição Federal de 1988 (2004, p. 37).

> Artigo 7.º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem a melhoria de sua condição social:
> XXII – redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;
> XXIII – adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;

Como bem observa FELICIANO (2005, p. 8):

> São normas aparentemente conflituosas, eis que aquela parece proscrever os riscos ambientais evitáveis, enquanto essa monetariza um tal risco, ensejando ganho adicional pelo sacri-fício da saúde (atual ou potencial). Ao intérprete põe-se a questão de como, do ponto de vista exegético, conciliá-las, enquanto ao jusfilósofo indaga-se da realidade dessa antinomia. São de fato, duas normas contraditórias no mesmo âmbito normativo?

A solução mais equilibrada para tal conflito é o entendimento de que, uma vez esgotados todos os meios para reduzir os riscos da atividade, e, inexistindo medidas capazes de extinguir esse risco, aplica-se, de forma subsidiária o pagamento de adicionais que venham a compensar o desconforto sofrido pelo empregado.

O artigo 191 da CLT prevê duas hipóteses em que a insalubridade poderá ser eliminada ou neutralizada:

> Artigo 191. A eliminação ou a neutralização da insalubridade ocorrerá:
> I – com a adoção de medidas que conservem o ambiente de trabalho dentro dos limites de tolerância;
> II – com a utilização de equipamentos de proteção individual ao trabalhador, que diminuam a intensidade do agente agressivo a limites de tolerância (BRASIL, 2005, p. 86)

Além disso, usando as palavras de Saliba e Correa (1994):

> A NR-6 estabelece que a empresa é obrigada a fornecer gratuitamente o EPI adequado à atividade, treinar o trabalhador para o uso, e torná-lo obrigatório. Já o trabalhador é obrigado a conservar e usar o EPI.

Convém lembrar a previsão do Enunciado 289 do TST:

> O simples fornecimento do EPI não exime o pagamento do adicional de insalubridade, cabendo ao empregador adotar medidas que conduzam à diminuição do agente agressivo, entre as quais as relativas ao uso efetivo do EPI.

Porém o mais complicado não é convencer os empregadores de que a adoção de medidas preventivas é o caminho mais adequado para melhorar o meio ambiente do trabalho. A maioria dos empregadores concorda com essa visão, que só não tem sido aplicada por apresentar custos mais elevados. O problema encontra-se na mentalidade dos empregados, que, por receberem salários que não garantem seu sustento, preferem acumular migalhas para compensar seu sofrimento a aceitar mudanças em seu ambiente de trabalho.

Isso é consequência direta dos ínfimos salários, pois, na maioria das vezes, são essas "migalhas" percebidas em detrimento da saúde e do bem-estar do trabalhador que garantem a sua sobrevivência e de sua família.

Vendrame (1999, citado por BELFORT, 2003) afirma que o adicional, criado com a finalidade de obrigar os empregadores a proporcionar melhoria nos ambientes de trabalho, para prevenir os riscos com a remoção dos agentes insalubres que afetavam a saúde de seus empregados, e visava à proteção coletiva dos empregados, foi desvirtuado, pois, além de não promoverem aos empregadores a proteção coletiva e, sim, individualmente, hoje o trabalhador prefere laborar em ambiente insalubre, somente para receber o pagamento extra.

7 CASO CONCRETO

Tomamos como exemplo de aplicação prática da importância da natureza jurídica do adicional de insalubridade o funcionário que trabalha em frigoríficos. Devido à oscilação de temperatura a que seu organismo encontra-se exposto, o empregado tem direito ao adicional de insalubridade, o qual é regularmente pago pelo empregador.

Ocorre que, em decorrência dessa atividade, o empregado contraiu uma pneumonia, doença que deixou várias sequelas no indivíduo, não somente no seu organismo, mas, também, na sua mente. Além de ter cuidados redobrados com sua saúde, como não pegar chuvas, não se expor a baixas temperaturas, o indivíduo sofre de tosse constante. Como se não bastasse, tal indivíduo, nas horas vagas era maratonista, tendo inclusive ganho diversas competições, representando o Estado. A doença deixou de trazer somente danos ao seu corpo, passando a influenciar na sua índole, uma vez que a partir dessa doença teria por encerrada sua promissora carreira de maratonista. Indivíduo jovem, com um futuro brilhante na sua carreira esportiva, mas que precisava do salário da sua atividade no frigorífico para manter seu sustento.

O indivíduo, indignado com seu estado físico, entra com uma ação indenizatória por danos materiais e morais.

Obviamente a empresa tem o dever de patrocinar os custos do tratamento do empregado, os medicamentos e, também, oferecer uma recolocação na empresa. Quanto aos danos morais também entendemos serem devidos, em vista do sofrimento que a doença causou ao empregado. Mas na quantificação desses valores não poderá a empresa alegar que sempre pagou o adicional de insalubridade, que por essa razão, deverão ser descontados da indenização os valores já pagos a título de adicional de insalubridade?

Uma vez configurada a natureza jurídica indenizatória do adicional de insalubridade, abrir-se-ia uma lacuna para que o empregador utilizasse tal elemento para tentar furtar-se do pagamento de indenização por acidente de trabalho ou por doença decorrente do trabalho. O empregador poderia alegar a inexistência de obrigação de indenizar, uma vez que sempre pagou os valores referentes ao adicional de insalubridade, o qual era utilizado para indenizar, de forma antecipada, a probabilidade de dano.

Na existência de dano maior à sua saúde, o empregado já estaria indenizado, pois, ao receber o adicional de insalubridade, estaria aceitando o risco e arcando com os prejuízos em sua saúde, decorrentes do serviço realizado.

Parece ser um absurdo, e realmente é. Porém, enquanto houver indeterminação quanto à natureza jurídica do adicional de insalubridade haverá abertura para a invenção de teorias, no sentido de desobrigar o empregador da obrigação de indenizar.

Tal dúvida jamais ocorreria se a natureza jurídica do referido adicional tivesse caráter remuneratório, mas, conforme explicado anteriormente, não há possibilidade de se encarar o adicional de insalubridade como verba remuneratória, uma vez que ele não é pago em virtude de uma contraprestação, e porque se trata de uma compensação financeira pelo desgaste e/ou pelo risco consentido. Conforme Oliveira (1981, citado por SOUZA, 2000, p. 59):

> Assim, mesmo sendo lícito o exercício de atividades perigosas ou insalubres, quando o empregador deixar de impor medidas de segurança e ou prevenção, como a instalação de equipamento antipoluente, deve responder civilmente pelo meio ambiente do trabalho impróprio ante sua omissão, pois é sua obrigação adotar as medidas destinadas a abrandar os efeitos danosos ou a excluí-los de todo, quando possível.

Não há como negar que, no caso apresentado acima, resta devido ao empregado tanto indenização por danos materiais, como indenização por danos morais, uma vez que além de ter perdido seu bom estado de saúde, ele teve sua honra afetada pela impossibilidade de continuar sua carreira de maratonista. Tem-se encontrado nos Tribunais Trabalhistas várias decisões nesse sentido, como a abaixo transcrita:

> EMENTA: DANO MORAL - OCORRÊNCIA - CRITÉRIOS PARA A FIXAÇÃO DA RESPECTIVA INDENIZAÇÃO. A honra do indivíduo não tem preço, não é mensurável, não é quantificável, enfim, não pode ser medida. Todo o ouro do mundo não é suficiente para o restabelecimento de um prejuízo tão severo na honra subjetiva do indivíduo. Daí porque, após severos embates doutrinários, nosso direito positivo passou a admitir o ressarcimento pecuniário do dano moral. Tal ressarcimento, obviamente, tem um caráter meramente simbólico posto que, como já afirmamos anteriormente, não tem o condão de reparar o estrago no patrimônio moral do indivíduo. Logo, a fixação de indenização astronômica, distanciada da realidade econômica local não é medida eficaz, nem justa para a solução do impasse. Não se pode conceber a ação de ressarcimento dos prejuízos morais como uma loteria, como uma mina de ouro pronta a satisfazer os mais mesquinhos desejos de consumo do indivíduo. Adotar tal postura é desvirtuar um instituto que tem por finalidade realçar e dignificar a cidadania. A magnitude do dano moral não pode ser compreendida em cifras, mas sim na intensidade da ação do Estado contra o responsável pela ofensa, através, inclusive, do exercício do jus puniendi. Nesse sentido, o valor da indenização deve ser razoável, tendo em vista a oneração do responsável pela ofensa, mas não tão grande ao ponto de inviabilizar a atividade econômica (PARAÍBA, 2008).

Além do mais, seguindo o entendimento de Ramanauskas (2005, p. 7), em seu artigo *Dano Moral no Direito do Trabalho*:

> Sabemos que o direito do trabalho

> é o campo propício e fértil por excelência. É válido destacar, que o direito do trabalho confere especial dimensão à tutela da personalidade do trabalhador empre-gado, em virtude do caráter pessoal, subordinado e duradouro da prestação de serviço. Uma das finalidades fundamentais do Direito do Trabalho é a de assegurar o respeito da dignidade do trabalhador, pelo que a lesão que em tal sentido se lhe inflija e exija uma reparação.

Finaliza-se com o entendimento de Silas Gonçalves Mariano (2008), em seu artigo Indenização por *Danos Morais Trabalhistas*:

> A indenização por danos morais trabalhista é extremamente importante, pois visa, além de satisfazer o obreiro, punir o agente causador do dano, para que este não cometa o mesmo dano a outros, gerando, assim, uma maior ordem social. Deve-se esclarecer que, a função punitiva da indenização tem, como um de seus fundamentos, alertar a sociedade em geral de que os atos ora punidos são desqualificados e serão severamente repudiados pelo nosso Ordenamento Jurídico, no caso de haver reincidência.

8 CONCLUSÃO

Os legisladores, juristas e doutrinadores devem dar mais atenção à denominação, regulamentação e classificação do adicional de insalubridade, tanto no que se refere à base de cálculo utilizada, como à delineação de sua natureza jurídica. Verificou-se, de forma superficial, a inconstitucionalidade da vinculação do salário mínimo ao cálculo dos valores devidos, como compensação pela exposição a agentes insalubres e à injustiça que esse "simples" fato acarreta aos contratos de trabalho, desvalorizando a atividade do empregado diante da ínfima remuneração que ele recebe.

Não somente para evitar prejuízos financeiros acarretados pelo incorreto e inconstitucional critério de cálculo do adicional de insalubridade, mas, principalmente, para tentar evitar o desrespeito à saúde do trabalhador.

Além disso, torna-se necessário redefinir os critérios utilizados para tornar exigível o pagamento do referido adicional. Entende-se justíssimo que tal pagamento passe a ser devido a partir da constatação de agentes insalubres na atividade laboral, sem a necessidade de aguardar que tal atividade seja arrolada como prejudicial à saúde do trabalhador, em Portarias do Ministério do Trabalho. Se as leis editadas pelo Poder Legislativo já não conseguem acompanhar a evolução dos acontecimentos no mundo dos fatos, certamente não será uma portaria de órgão administrativo que conseguirá esse feito. Tais formalidades, em face da importância do tema, que envolve o direito à saúde e à própria vida do trabalhador, devem ser deixadas para trás, em obediência a um dos principais princípios do Direito do Trabalho, que é o Princípio da Primazia da Realidade sobre as formas.

Ainda, deve-se estabelecer a natureza jurídica compensatória do adicional de insalubridade, para que tal lacuna não venha a criar precedentes absurdos, que visem suprimir direitos constitucionalmente assegurados, em especial, os previstos nos incisos XXII e XVIII do artigo 7.º da CF/88 (BRASIL, 2008):

> Artigo 7.º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
>
> XXII – redução dos riscos inerentes

> ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;
> XXVIII – seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa.

Porém, mais importante que todas as modificações acima ilustradas, será necessária uma mudança no tratamento dado às atividades insalubres, incluindo-se as atividades periculosas e penosas. Em lugar de remunerar a exposição a condições de risco deve-se, em primeiro lugar, tentar eliminar os riscos decorrentes de certas atividades laborais. Sendo impossível tal eliminação, que sejam diminuídos os riscos do trabalho, na tentativa de criar um meio ambiente laboral de qualidade, adequado e seguro, investimento que resultará na diminuição dos acidentes do trabalho, aumento da produção, e, redução de gastos com indenizações.

9 REFERÊNCIAS

BELFORT, F. J. C. **Meio ambiente do trabalho.** São Paulo: LTR, 2003.

BRASIL **Consolidação das Leis do Trabalho.** Decreto Lei 5.452 de 1.° de maio de 1943. CLT Acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **Lei n. 7.789, de 3 de julho de 1989.** Dispõe sobre o salário mínimo. Brasília, DF: Diário Oficial da União (DOU), 4 jul. 1989. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7789.htm >. Acesso em: 2005.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego - MTE. **Portaria n°. 25 de 29.12.1994.** Disponível em: < http://www.mte.gov.br/legislacao/normas_regulamentadoras/nr_9.asp >. Acesso em: fev. 2005.

_____. _____. **Norma Regulamentadora 15.** Publicação Portaria GM n. 3.214, de 8 de junho de 1978. Brasília, DF: DOU, 6 jul. 1978. Disponível em: < http://www.mte.gov.br/legislacao/normas_regulamentadoras/nr_15.pdf >. Acesso em: fev. 2005.

_____. Superior Tribunal Federal - STF. **Recurso Extraordinário RE-236396/MG.** 1. Turma, Unânime. Ementário Volume 1932-10, p. 2140, 2 de outubro de 1998. Diário da Justiça (DJ), em 20 de novembro de 1998, p. 24. EMENTA: Adicional de insalubridade: vinculação ao salário mínimo, estabelecida pelas instâncias ordinárias, que contraria o disposto no art. 7.°, IV, da Constituição. Recorrente: Fiat Automóveis S/A Recorrido: Silas dos Reis. Relator: Ministro Sepúlveda Pertence. Disponível em: < http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=(RE$.SCLA.%20E%20236396.NUME.)%20OU%20(RE.ACMS.%20ADJ2%20236396.ACMS.)&base=baseAcordaos >. Acesso em: 2005.

_____. Tribunal Superior do Trabalho - TST. OJ-SDI n. 170. **Livro de Súmulas, Orientações Jurisprudenciais- SBDI-1, SBDI-2 e SDC - e Precedentes Normativos.** Disponível em: < http://www.tst.gov.br/Cmjpn/livro_html_atual.html >. Acesso em: 2008.

CÂMARA, E de A. **Adicional de insalubridade e suas perplexidades.** A questão da limpeza e coleta de lixo em sanitários. A ótica distorcida do TST. Disponível em: < http://recreio.senado.gov.br:4505/ALEPH/SESSION-84984/full-set/000010 >. Acesso em: 12 fev. 2005.

CAMPOS FILHO, A L. O salário mínimo não pode mais ser a base de cálculo para adicional de insalubridade. **Jus Navigandi.** Teresina, a. 3, n. 32, jun. 1999. Disponível em: < http:// www1. jus.com.br /doutrina/texto.asp?id=1160>. Acesso em 4 fev.2005.

DESIDERI, S. L. **Da insalubridade.** Campinas/SP: Julex Edições, 1998.

DISTRITO FEDERAL E TOCANTINS. Tribunal Regional do Trabalho - TRT (10. Região). RO n. 2.485/95, 1.° T. Relator: Juiz André R. P. V. Damasceno. **Diário da Justiça da União (DJU)**, 26/7/96.

FELICIANO, G. G. Meio ambiente do trabalho (aspectos gerais e propedêuticos). **O Neófito** – Informativo Jurídico. 24/10/2002. Disponível em < http://www.neofito.com.br/artigos/art03/trabalho_pdf003_neofito.pdf >. Acesso em: 25 fev. 2005.

MARIANO, Silas Gonçalves. **Indenização por Danos Morais Trabalhistas.** Disponível em: < http://www.conjur.com.br/1999-nov-30/reflexao_indenizacao_area_trabalhista >. Acesso em: 2008.

MINAS GERAIS. Tribunal Regional do Trabalho - TRT (3. Região). Processo RO n. 16.545/93. Acórdão da 3.° Turma, de 23.2.94. Adicional de insalubridade - base de cálculo. Publicado no **Diário da Justiça de Minas Gerais (DJMG)**, em 29 de março de 1994. Recorrente: Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira. Recorridos: Antônio Martins Mendes e outro. Relator: Juiz Antônio Alvares da Silva.

NASCIMENTO, A. M. **Curso de Direito do Trabalho.** São Paulo: Saraiva, 1996.

PADILHA, N. S. **Do meio ambiente do trabalho equilibrado.** São Paulo: LTR, 2002.

PARAÍBA. Tribunal Regional do Trabalho - TRT (13. Região). Vara do Trabalho de Mamanguape. Autos: 1.0923/99. Juiz: Wolney de Macedo Cordeiro – 21/03/2000. **Revista do TRT da 13.ª Região.** João Pessoa, PB, v. 8, n. 1, 2000. p. 225-230. Disponível em: < http://www.trt13.jus.br/ejud/images/revistasdigitais/revista08_trt13.pdf >. Acesso em: 2008.

RAMANAUSKAS, F. A. **Dano Moral no direito do trabalho.** Disponível em: < http://www.advogado.adv.br/artigos/2001/edsonramanauskas/danomoraltraballho.htm >. Acesso em 16 mar. 2005.

ROCHA, J. C. de S. **Direito Ambiental e meio ambiente do trabalho: dano, prevenção e proteção jurídica.** São Paulo: LTR, 1997.

SALIBA, T. F.; CORRÊA, M. A. C. **Insalubridade e periculosidade** – aspectos técnicos e práticos. São Paulo: LTR, 1994.

SOUZA, M. C. M. **Responsabilidade civil decorrente do acidente do trabalho.** Campinas, SP: Agá Júris, 2000.

A importância do profissional de Recursos Humanos na redução do abstenseísmo e rotatividade nas empresas – um estudo de caso nas Indústrias Novacki S.A.

Cássio Robin Portes [1]
Leliane Aparecida Masnik Cordeiro [2]

RESUMO

O grande desafio das organizações modernas é o de melhor aproveitar o potencial dos colaboradores, em busca do sucesso. O que diferencia uma empresa de outra são os seres humanos, a maneira como se comportam, decidem, agem, executam e aperfeiçoam suas atividades. Se trabalhos são interrompidos ou descontinuados por ausência do colaborador, quebra a sinergia operacional, perde-se a continuidade e, consequentemente, cai a produtividade, sendo necessário que algumas medidas sejam tomadas, antes que se convertam em prejuízo para a empresa. A função do setor de Recursos Humanos na administração das empresas representa todo o esforço da organização em realizar as melhores escolhas, desde o recrutamento até o enquadramento do colaborador, de forma permanente, no sentido de encontrar o esforço produtivo do profissional que a organização necessita. Na Indústria Novacki, por meio dos estudos realizados, pode-se afirmar que o absenteísmo, quase sempre, é consequência de um evento que não foi detectado anteriormente. Quando os índices de ausência mostram-se excessivos, indica que algo está errado na organização. Qualquer perda do colaborador, seja ela temporária ou efetiva, é traumática para a organização, tornando-se oneroso para a empresa, tanto o absenteísmo quanto a rotatividade de pessoal que essas ausências causam. Observa-se que o grande desafio é conseguir determinar o nível da ocorrência de problemas de saúde, que prejudicam o desempenho dos colaboradores, pois não basta tê-los na empresa, é preciso ter essa presença refletida em produtividade. Combater o absenteísmo é uma tarefa impossível, portanto as chaves para o controle da questão são a: conscientização dos gestores sobre o problema, a identificação dos problemas de saúde específicos, que afetam os colaboradores e a orientação e educação, por meio de programas preventivos, indispensáveis nesse processo.

Palavras-chave: Absenteísmo. Rotatividade. Recursos humanos.

[1] Bacharel em Ciências Econômicas, pela Fundação Municipal Faculdade de Administração e Ciências Econômicas de União da Vitória (Face), atual Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), PR; especialista em Administração Empresarial, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR; especialista em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR; mestre em Economia Industrial, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC; professor da Uniuv. E-mail: cassio_portes@yahoo.com.br

[2] Licenciada em Pedagogia, pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuv), PR; especialista em Gestão Estratégica em Recursos Humanos, pela Uniuv, União da Vitória, PR. E-mail: leliane.masnik@novacki.com.br

The importance of the professional of human resources to reduce the absences and turning over in companies – a study of case in Novacki Industries A. S.

Cássio Robin Portes
Leliane Aparecida Masnik Cordeiro

ABSTRACT

The great challenge of modern organizations is the better use of the potential of the workers, searching for success. What makes a company different from another are the human beings, the way how they behave, decide, act, execute and develop their activities. Whether jobs.are interrupted or discontinued by the absence of the collaborator, it breaks the operational synergy, the continuity is lost and, consequently, the production falls down, becoming necessary that some measures are taken, before there is a loss for the company. The function of the human resources sector in the administration of the companies represents all the effort of the organization in carrying out the best choices, from the recruiting to the placement of the collaborator, in a permanent form, in order find the productive effort of the professional who the organization needs. At Novacki Industries, after some carried out studies, we can state that the absence, almost always, is a consequence of a non-detected previous event. When the indexes of absence seem to be excessive, it indicates that something is going wrong in the organization. Any loss of the collaborator, even temporary or effective, is traumatic to the organization, becoming expensive to the company, as well as the absence while the turning over of workers that these absences lead to. It is observed that the great challenge is to determine the level of frequency of health problems, which harm the performance of the collaborators, because having them in the company is not enough, we need to have their presence reflecting in productivity. Fighting against the absence is an impossible task, thus the keys to control the question are: aware the managers about the problem, the identification of specific health problems that affect the collaborators and the orientation and education, by preventing programs, indispensable in this process.

Keywords: Absence, Turning over. Human Resources.

1 INTRODUÇÃO

O que diferencia uma empresa de outra são os seres humanos, a maneira como se comportam, decidem, agem, executam e aperfeiçoam suas atividades. Se trabalhos são interrompidos ou descontinuados por ausência do colaborador, quebra a sinergia operacional, perde-se a continuidade e, consequentemente, cai a produtividade, sendo necessário que algumas medidas sejam tomadas, antes que se convertam em prejuízos para a empresa.

A função do setor de Recursos Humanos (RH) na administração das empresas representa todo o esforço da organização em realizar as melhores escolhas, desde o recrutamento até o enquadramento do colaborador, de forma permanente, no sentido de encontrar o esforço produtivo do profissional de que a organização necessita.

No presente artigo, procurou-se relatar a atuação do profissional de RH na empresa, sua atuação efetiva no sentido de tentar reduzir a ausência dos colaboradores ao local de trabalho. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise dos dados fornecidos pela Indústria Novacki, empresa do ramo de papel, que atua nas cidades de União da Vitória, Paraná e Porto União, Santa Catarina. Os números aqui analisados e convertidos em dados estatísticos foram fornecidos pelo setor de RH da empresa, e são relativos ao ano de 2009. Por meio dos estudos realizados, pode-se afirmar que, na Indústria Novacki, a ausência do colaborador, também chamada de absenteísmo, quase sempre é consequência de um evento que não foi detectado anteriormente. Vários são os motivos que levam os colaboradores a se ausentarem do trabalho, porém se torna como uma dor refletida de uma causa, que precisa ser diagnosticada.

As empresas, por intermédio do profissional de RH, precisam ter domínio total da situação, tendo sempre em mãos dados estatísticos que revelem os níveis de absenteísmo, podendo, dessa forma, intervir positivamente nas atitudes dos colaboradores, principalmente em relação às suas intenções de ausentarem-se do trabalho. Quando os índices de ausência mostram-se excessivos, indicam que algo está errado na organização. É o momento de analisar o porquê desse alto índice, afinal, não se pode esquecer que os chamados colaboradores, funcionários ou trabalhadores, são, antes de tudo, pessoas. E, como seres humanos, têm necessidades e criam vínculos, e relacionam-se com os colegas da empresa, ou mesmo com clientes e fornecedores.

Qualquer perda do colaborador, seja ela temporária ou efetiva, é traumática para a organização, por mais argumentos que existam a seu favor, sempre poderá incorrer remanejamento de pessoal e queda de produtividade. Basta imaginar o quanto foi gasto com treinamento dessa mão de obra, com a burocracia contratual, benefícios, encargos e outros gastos operacionais não são tão facilmente mensuráveis. De uma forma ou de outra, a empresa normalmente sai perdendo. Talvez uma política de contratação mais adequada ou um processo de contratação mais bem executado, ou mesmo, uma melhor definição das atribuições do cargo poderiam ter evitado esses gastos inúteis e o trauma gerado ao colaborador demitido, que pediu demissão ou faltoso. Daí a importância de o profissional de RH estar atento a esses níveis e essas alterações. Nesse caso, ele terá várias funções, como psicólogo, conselheiro, analista, médico, enfim, ele terá de resolver os problemas do colaborador, para não afetar o desempenho da organização.

Nesse contexto, é oneroso para a empresa tanto o absenteísmo quanto a rotatividade de pessoal que essas ausências causam, pois a cada saída ou ausência de um colaborador, segue-se uma admissão ou uma reposição de outro colaborador, e esse giro cria um custo

alto de mão de obra. Logo, quando, por algum motivo, um profissional ausenta-se ou é dispensado, todo o investimento e energia que a empresa desprendeu para a capacitação dele torna-se sem efeito, isso sem contar com a colocação ou contratação de outro profissional.

2 GESTÃO DE PESSOAS

Gerir pessoas é estar atento às necessidades humanas, fazendo com que sintam-se envolvidas com o ambiente de trabalho, que gostem daquilo que fazem e, consequentemente, sintam-se mais animadas, confiantes e determinadas a fazer com que a empresa consiga alcançar o sucesso.

Sabe-se que o conhecimento passou a ser o diferencial nas organizações. Ele é adquirido com o passar dos anos, pelas pessoas, e jamais sairá da vida delas, por meio de suas habilidades, atitudes e competências, no ambiente em que trabalham.

Segundo Chiavenato (1981), as pessoas passam a maior parte do seu tempo vivendo ou trabalhando nas organizações e a produção de bens e serviços não pode ser desenvolvida por pessoas que trabalham sozinhas. Elas precisam trabalhar unidas, com boas relações, para não causar conflitos que façam criar um ambiente, sem motivação para o trabalho.

A maneira de administrar uma empresa evoluiu muito, hoje, sem uma eficiente gestão de pessoas, a empresa possui dificuldade de sobreviver. São as pessoas que fazem o diferencial da organização, trazendo-lhe competência, sucesso e lucratividade. Uma empresa é constituída por pessoas, que são seu capital intelectual. Essas pessoas tornam-se operadores e líderes na organização. Esses líderes precisam saber lidar com problemas, e, principalmente, com outras pessoas, para que todas juntas tragam benefícios para a organização.

Bulgacov (1999) afirma que, para haver uniformidade nos critérios utilizados nessa gestão, convém que haja um grupo de profissionais que venha a formar uma assessoria, ou até um departamento, se houver necessidade, no sentido de estabelecer políticas e procedimentos que determinem níveis de eficiência e eficácia na gestão de pessoas da organização.

A emoção, o envolvimento, a participação e a comunicação são fatores que compõem a vida dos seres humanos, o que muitas vezes é difícil de ser entendido ao se tentar criar paradigmas, em razão de problemas de formação ou de conjuntura, mas se a empresa não possuir funcionários que pensem em como melhorar, criar e agregar cada vez mais valores ao seu trabalho, não terá a sinergia de que necessita para vencer a competitividade.

2.1 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA GESTÃO DE PESSOAS

O planejamento estratégico da gestão de pessoas é muito importante para a organização, por ter o objetivo de tornar a política, os objetivos e a cultura das empresas mais claro a quem nela trabalha. Toda e qualquer organização tem um planejamento estratégico que deve ser voltado para as pessoas. De acordo com Chiavenato (1999), o planejamento de RH deve ser *parte integrante* do planejamento estratégico da organização, ou seja, é *preciso ter* uma integração da função de RH com os objetivos globais da empresa. Elas (as pessoas), precisam saber por que estão ali e o que precisam fazer para conseguirem alcançar os objetivos da organização e sua ascensão profissional.

Para Chiavenato (1999), o planejamento consiste na tomada antecipada de decisões. Trata-se de decidir agora o que fazer, antes que

ocorra a ação necessária. Não se trata da previsão das decisões que deverão ser tomadas no futuro, mas da tomada de decisão que produzirá efeitos e consequências futuras.

Um líder em gestão de pessoas deve saber tomar decisões certas e no exato momento, pois, se deixar para mais tarde, pode não ocorrer o mesmo impacto que a decisão tomada na hora, e todas essas decisões que tomadas hoje, com certeza, terão grandes efeitos no amanhã.

De acordo com Davis e Newstrom (1992), as pessoas trazem para a organização seus objetivos psicológicos, sociais e econômicos, que elas expressam individual e coletivamente. Porém as pessoas se comportam conforme seu estado emocional, e cada reação que a pessoa tiver estará ligada a seu lado emocional, que será reforçado ou não, de acordo com as diferenças de personalidade.

A personalidade de uma pessoa, em muitos casos, vem desde o momento do nascimento, ou também pode ser formada com o passar do tempo e do ambiente em que vive. Durante a existência de um indivíduo ocorrem diversos conflitos, tanto pessoais quanto profissionais, e, no decorrer do tempo, como afirmam Davis e Newtrom (1992, p. 4):

> O comportamento humano nas organizações é bastante imprevisível. Isso ocorre porque ele nasce de necessidades humanas profundamente arraigadas e dos sistemas de valores, todavia ele pode ser parcialmente comprometido em termos dos pressupostos das ciências do comportamento, da administração e outras disciplinas.

As pessoas extrovertidas são mais fáceis de lidar, pois elas expressam com mais facilidade suas emoções e sentimentos. Há diversos tipos de personalidade, com gostos diferentes, maneiras de agir, pensar, fazer, completamente diferentes umas das outras. Para Chiavenato (1999), aquilo que se vê é o que se obtém. Obtém-se aquilo que se deseja, e luta-se para alcançar, não precisando seguir os outros. As pessoas precisam desenvolver sua própria personalidade, não copiando ninguém, pois só assim pode existir um crescimento intelectual e profissional.

Participação significa fazer parte, tomar parte ou ter parte, porém é impossível viver sem participar do contexto em que se vive. Nas organizações o gestor deve dar oportunidade de participação contínua aos colaboradores, dando-lhes oportunidade de aprender, crescer, evoluir seus conhecimentos.

Marras (2000) corrobora o autor acima citado, dizendo que fazer as coisas em conjunto, com certeza, é bem melhor e mais proveitoso do que fazê-las sozinho, pois assim obtemos melhores resultados, além dos benefícios do convívio com outras pessoas.

Quando existe participação na organização, as pessoas ficam aptas e mais confiantes quando se defrontarem com determinadas situações. Elas adquirirão mais conhecimento sobre a empresa, saberão que rumo a organização pretende tomar. De acordo com Heller (2002), todos devem saber, com detalhes e, de imediato, o que está ocorrendo na organização. Quanto maior for a comunicação, melhor vai ser a integração dos grupos e o relacionamento com seus superiores.

Quando as pessoas conhecem o histórico da empresa, fica muito mais fácil responder sobre ela, caso contrário, as pessoas estarão perdidas no seu próprio local de trabalho. Se o gestor fizer com que participem em conjunto, com certeza, verá resultados.

Segundo Jerris (1995, p. 34):

> [...] O principal objetivo da orientação geral é fazer com que novos funcionários se sintam bem-vindos e orgulhosos por fazerem parte de sua empresa [...]

A empresa passa por mudanças a cada momento, e precisa estar preparada com medidas estratégicas claras, alinhadas a uma gestão, com amplo envolvimento e participação, para, assim, gerar mais produção das equipes. É preciso estar compromissado com o trabalho, baseado em respeito e comunicação aberta. Segundo Vergara (2000), as organizações precisam adotar meios para administrar as pessoas, pois elas também têm suas necessidades como de segurança, sociais, de estima, de autorrealização.

Os seres humanos têm sentimentos, emoções, tristezas, angústias e alegrias, e, em seu ambiente de trabalho, elas precisam estar motivadas para alcançarem o que realmente precisam. Elas precisam realizar-se profissionalmente, para conseguirem realizar-se pessoalmente.

Conforme Bulgacov (1999), uma das grandes preocupações do gestor de pessoas é utilizar, da melhor forma possível, os instrumentos que permitam atrair e escolher profissionais do mercado de trabalho, que sejam interessantes para a organização e que desejem nela permanecer atuando. Quando as pessoas realizam um trabalho, seja ele qual for, colocam nele seu raciocínio, sua emoção. Elas vivem junto com as empresas, suas etapas, ou de sucesso ou de fracasso.

> As pessoas representam o sistema social interno da organização. Elas consistem de indivíduos e grupos, tanto grupos grandes como os pequenos. Existem os grupos oficiais e informais e os grupos mais oficiais ou formais. Os grupos são dinâmicos. Eles se formam, mudam e se dissolvem. A organização humana hoje não é a mesma de ontem, ou do dia anterior. As pessoas são seres que estão vivendo pensando e sentindo que trabalham na organização para atingirem a seus objetivos. As organizações existem para servir as pessoas, em lugar das pessoas existirem para servir as organizações (DAVIS; NEWSTROM, 1992, p. 5).

Em toda organização existem pessoas e, sem elas, não existirá empresa, pois são as pessoas que fazem a alma do negócio e fazem uma empresa, que não é sua, obter sucesso. Para isso ela precisa ser valorizada por tudo o que faz, para continuar ajudando a al-cançar as metas da organização.

> [...] a escolha da pessoa certa se torna vital para o funcionamento da empresa. Construir e manter uma boa equipe são uma das tarefas mais importantes de liderança, pois boa parte da eficácia do gerente depende diretamente da eficácia de sua equipe como um todo e de cada pessoa que constitui em particular [...] (CHIAVENATO, 2000, p. 77).

Empresas precisam saber aonde querem chegar, para assim repassarem a seus funcionários, pois, segundo Sêneca, filósofo e poeta romântico: "Não há vento favorável para quem não sabe a que ponto se dirige." Saber aonde quer chegar significa visualizar a empresa dos sonhos; é definir o que no jargão administrativo convencionou-se chamar de visão, futuro que o gerente/líder e seus liderados desejam construir. Tal visão deve estar em sintonia com a missão da empresa, seu propósito, aquilo que justifica sua existência.

3 ABSENTEÍSMO

Para Chiavenato (2000), ter colaboradores nem sempre quer dizer tê-los produzindo na empresa, durante todos os momentos relativos ao horário de trabalho. Para o autor (2000, p. 68):

> Absenteísmo ou ausentismo é a frequência e/ou duração do tempo de trabalho perdido quando os empregados não comparecem ao trabalho. O absenteísmo constitui a soma dos períodos em que os funcionários se entram ausentes do trabalho, por falta, atraso ou algum motivo interveniente.

Absenteísmo é colocado por Marras (2000) como o montante de faltas no trabalho, assim como atrasos e saídas antecipadas, em um determinado período. É um fator comum nas empresas, podendo apresentar-se com mais frequência em determinadas organizações, dependendo do segmento. Geralmente essa frequência e elevação de ausências estão relacionadas aos motivos de doenças comprovadas ou não, motivos familiares ou pessoais, dificuldades ou problemas financeiros, problemas de transporte, baixo nível de motivação, deficiência nas lideranças, políticas inadequadas da organização. Essas problemáticas, geralmente, são os motivos que levam as pessoas a se ausentarem das empresas, gerando um custo muito alto para as organizações, uma vez que, dependendo das proporções, desestabilizam o processo produtivo, com elevações significativas no custo da mão de obra, consequentemente refletindo no preço final do produto (CARDOSO; NOVAIS, 2010).

As empresas, dependendo da política adotada, costumam punir com atos disciplinares, descontos salariais ou por demissões, uma vez que é um comportamento facilmente observável, até mesmo pelo transtorno causado para o restante da equipe, independente do porte da empresa. Além de os próprios colegas de trabalho identificarem aquele que sempre atrasa, o pontual, aquele que falta com frequência, e, também, aquele que, mesmo tendo boa frequência, tem pouca produção (muitas saídas para tomar água, ir ao sanitário, atender telefone, além das doenças relativas ao próprio trabalho, como depressão e Dort, Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho), também chamado de presenteísmo. Antes da Lei Antifumo, ainda se observavam funcionários que saíam do local de trabalho para fumar, cultura que começa a cair em desuso, por razões legais.

A literatura especializada utiliza a fórmula adotada pelo *Bureau of National Affairs* (BNA), conforme Chiavenato (2000), Milkovich; Boudreau (2006) e Bohlander, Snell e Sherman (2005), conforme segue:

$$\frac{\text{Dias de trabalho perdidos no mês em função do absenteísmo}}{\text{Número médio de empregados X Número de dias úteis no mês}}$$

A fórmula acima mostra o número de dias de ausências dos colaboradores, mas não mostra como ficam as ausências por atrasos de minutos ou de horas. Para isso, pode-se transformar os dias em horas, para incluir faltas e atrasos, ficando a fórmula da seguinte maneira:

$$\frac{\text{Total de pessoas / horas perdidas}}{\text{Total de pessoas / horas de trabalho}}$$

O cálculo do índice de absenteísmo, conforme pesquisa realizada junto ao site da Associação Brasileira de Controle de Qualidade[1], pode ser efetuado da seguinte forma:

$$\text{Índice de absenteísmo} = \frac{\text{Horas perdidas} \times 100}{\text{Horas trabalhadas}}$$

Para o cálculo do índice não há uma exigência legal do período a ser utilizado para o cálculo, cada empresa deve fazer uso do período que melhor satisfizer suas necessidades, podendo ser mensal, quinzenal, semanal ou mesmo diário. Chiavenato (2000) afirma que se deve efetuar os cálculos, considerando ausências de curto prazo, como, as faltas por motivos médicos justificados, ou não, e atrasos, e o índice no qual se consideram afastamentos mais longos e amparados por lei, como férias, licenças ou afastamentos.

Cada organização, de acordo com a sua política da qualidade e seus objetivos, deve definir os indicadores que melhor traduzem o desempenho de seus negócios, produtos e serviços. De acordo com a Associação Brasileira de Controle de Qualidade, o índice ideal de absenteísmo seria de 1,5%, porém vários autores afirmam como sendo aceita a variação de até 2,7%. Na prática, sabe-se que são níveis muito baixos e difíceis de serem encontrados nas organizações, pelas razões citadas.

3.1 RAZÕES DO ABSENTEÍSMO

De acordo com Chiavenato (2000), as causas e consequências das ausências foram intensamente estudadas, e as pesquisas mostram que o absenteísmo (sem justa causa) é afetado pela capacidade profissional dos colaboradores e pela sua motivação para o trabalho, além de fatores internos e externos ao trabalho, ligados à direção da empresa: falta de perspectivas de carreira, sem critérios claros de promoção; falta de reconhecimento; ambiente tenso e de muita pressão; comunicação deficiente; deficiência em treinamento; mais de um emprego; controles inadequados de frequência; indiferença da chefia quanto às ausências; problemas familiares; problemas financeiros e emocionais; ofertas mais atraentes por outras empresas; instabilidade econômica; ambiente e imagem organizacional; insatisfação quanto à política salarial da organização; política de benefícios insuficiente; o tipo de supervisão exercido sobre o pessoal; falta de política e estratégias para crescimento, aprendizagem e carreira; o tipo de relacionamento humano na organização; as condições de trabalho da organização; rotina sem desafios; a cultura organizacional da empresa; a política de recrutamento e seleção de recursos humanos.

De acordo com Bohlander, Snell e Sherman (2005), o índice de absenteísmo está diretamente ligado ao planejamento e recrutamento, porém certa quantidade de falta no trabalho é natural e inevitável. Sempre há aqueles que precisam faltar por motivo de doença, acidentes, sérios problemas familiares ou outras razões legítimas. O absenteísmo crônico pode ser sinal de problemas mais profundos no ambiente de trabalho, e requer atenção especial do profissional de RH.

[1] Disponível em: <hhttp//www.abcq.org.br> Acesso em 16 jan. 2009.

4 ROTATIVIDADE

A rotatividade, também conhecida como "*turnover*", está diretamente ligada ao absenteísmo, como afirma Chiavenato (2000). É o resultado da saída ou ausência de um colaborador e a entrada de outro para substituí-lo. A rotatividade refere-se ao fluxo de entrada e saída de pessoas para compensar o absenteísmo, contribuindo para a baixa da produtividade. De acordo com Jubilato (2010):

> [...] a rotatividade de pessoal ou *turnover*, vêm aumentando no país. Segundo estudos do Dieese, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (publicados em 2007), no ano de 2006 a taxa mensal de rotatividade no Brasil era de 3,5% ao mês, que representa um índice anual de 42%. Em 2002, este índice era de 35% ao ano, ou seja, em cinco anos a rotatividade aumentou 20%, o que significa que em aproximadamente 2,5 anos, as empresas trocam seus quadros de funcionários.

Para Peconik (2010), a saúde de uma empresa pode-se definir pela relação entre o número de pessoas que entra e pelo número de pessoas que sai, durante um determinado período, em relação ao total de colaboradores existentes naquela empresa.

Muito usado pelas áreas de RH das organizações, a rotatividade é o percentual de substituição que uma empresa possui e serve como indicador de saúde organizacional, ou seja, o giro entre entradas e saídas de uma empresa.

Dependendo do tipo de organização, se a rotatividade estiver com um alto percentual, maior do que 5%, indica que algo está errado na organização. É o momento de analisar o porquê dessa alta rotatividade (PECONIK, 2010).

A alta rotatividade pode ser ocasionada por vários fatores, semelhantes aos motivos do absenteísmo, entre eles: recrutamento e seleção com problemas; baixo comprometimento organizacional; problemas com clima organizacional; suporte organizacional com problemas; política interna de pessoal com falhas em alguns ajustes; remuneração inadequada; benefícios insuficientes ou mal empregados; mercado de trabalho aquecido (CHIAVENATO, 2000).

A rotavidade apresenta várias discussões da forma mais adequada de cálculo. Entre essas temos a mais clássica que apresentamos a seguir (citado por PECONIK, 2010):

$$\text{Índice de Rotatividade Geral} = \frac{\frac{A+D}{2} \times 100}{EM}$$

A = admissões de pessoal no período considerado (entradas);
D = desligamentos de pessoal (tanto por iniciativa da empresa como por iniciativa dos colaboradores) no período considerado (saídas);
EM = efetivo médio no período considerado. Pode ser obtido pela soma dos efetivos existentes no início e no final do período, dividida por dois.

O índice de rotatividade de pessoal exprime um valor percentual de colaboradores que circulam na organização em relação ao número médio de colaboradores. Assim, se o índice de rotatividade de pessoal for de, por exemplo 5%, isso significa que a organização pode contar apenas com 95% de sua força de trabalho naquele período. Para poder contar com 100%, a organização precisaria planejar um excedente de 5% de pessoal para compensar esse fluxo de pessoal.

De acordo com um estudo realizado pela Business School de São Paulo (QUÉGE, 2008), 64% dos profissionais consultados afirmaram que o tempo de permanência das pessoas nas empresas tem sido menor, por três razões distintas, apontadas pelo estudo: os profissionais mais jovens estão em busca de carreiras meteóricas e se a empresa não dá sinais claros e objetivos desse caminho, a tendência é que o profissional saia logo na primeira oportunidade; outros buscam estabilidade, é a geração que entrou e tem como objetivo ficar na mesma empresa até o final, porém sua tendência é a baixa produtividade e pouca perspectiva de crescimento; e, finalmente, o profissional que está tentando encontrar-se no mundo profissional e ainda não descobriu sua vocação, ou jovens que querem expandir seus conhecimentos e conhecer outras áreas.

O Estudo revela que a diminuição da rotatividade espontânea pode acontecer já no momento da contratação, pois é nesse momento que as expectativas deveriam ser tratadas de forma clara e transparente para construção do acordo de contratação, segundo os dados levantados neste estudo. Os três principais fatores são: falta de perspectivas de crescimento profissional (30,88%); as relações hierárquicas sem qualidade e com muito desgaste (26,23%); falta de uma estrutura de incentivos e benefícios (16,67%) (QUÉGE, 2008).

4.1 CUSTO DA ROTATIVIDADE DE PESSOAL

Substituir um colaborador por outro, seja substituição provisória ou permanente, gera custos. Bohlander, Snell e Sherman (2005, p. 96) afirmam que, em geral, os custos podem ser divididos em três categorias:

> [...] de saída do funcionário que está saído; de reposição e de treinamento de um novo funcionário. Esses custos são estimados conservadoramente como de duas a três vezes o salário mensal dos funcionários que está saindo, e eles não incluem custos direitos como a baixa produtividade antes de sua saída e o baixo moral e horas extras de outros funcionários em função do cargo vago.

Analisando a afirmativa acima, reduzir a rotatividade pode resultar em economias significativas para a empresa, e para reduzir o índice de rotatividade de pessoal, primeiro é necessário, pesquisar as principais causas que podem estar acontecendo internamente na empresa e, por meio delas, diagnosticar cada uma e finalmente atribuir uma solução. Chiavenato (2000) afirma que a rotatividade não é uma causa, mas o efeito de algumas variáveis internas e externas. A razão é que a rotatividade envolve vários custos, como mostra o quadro a seguir:

CUSTOS DE RECRUTAMENTO	CUSTOS DE SELEÇÃO	CUSTOS DE TREINAMENTO	CUSTOS DE DESLIGAMENTO
- Processamento da requisição de empregado - Propaganda - Visitas à escolas - Atendimento aos candidatos - Tempo de recrutadores - Pesquisa de mercado - Formulários e custo do processamento	- Entrevistas de seleção - Aplicação aferição de provas de conhecimento - Aplicação e aferição de testes - Tempo dos selecionadores - Checagem de referências - Exames médicos e laboraroriais	- Programa de integração - Orientação - Custos direitos de treinamento - Tempo dos instrutores - Baixa produtividade durante o treinamento	- Pagamento de salários e quitação de direitos trabalhistas (férias proporcionais, 13.° salário, FGTS, etc.) - Pagamento de benefícios - Entrevista de desligamento - Custos de *outplacement*[2] - Cargo vago até a substituição

Quadro 1 – Os custos de reposição em função da rotatividade. Fonte: Chiavenato (2000, p. 71).

A produtividade sem rotatividade permanece linear. Já com a rotatividade essa produtividade, no primeiro momento, declina, chegando ao nível mais baixo, enquanto a vaga não é preenchida. Mas, com o preenchimento da vaga, em pouco tempo volta a atingir a produtividade anterior, para, finalmente, superar e se estabilizar em patamares mais elevados, em relação à produtividade anterior, quando a reposição, obviamente, é bem efetuada pela organização. Jubilato (2010) afirma que a perda de colaboradores faz parte dos negócios, porém alerta que uma taxa superior a 20% é desnecessária e um desperdício.

Portanto, diante do exposto acima, mesmo não existindo um índice ideal de rotatividade, pode-se afirmar que índices médios, entre 10% e 20%, propiciam às empresas um desempenho superior em relação às empresas que possuem baixo índice de rotatividade (em torno de 5%) e alto índice de rotatividade (entre 30% e 40%), que é a média das empresas brasileiras, de acordo com Jubilato (2010). A rotatividade na empresa pode proporcionar ao colaborador oportunidade de mostrar seu potencial, e, consequentemente, sua ascensão hierárquica.

4.2 PRODUTIVIDADE

A grande finalidade de qualquer empresa é a obtenção de lucro, sobre o produto ou serviço oferecido, e o sucesso da organização depende da aliança entre o bom serviço prestado e a boa qualidade do produto oferecido, sendo assim, a organização que possuir técnicas administrativas eficazes, terá um grande diferencial diante do mercado concorrente.

A busca constante das empresas é o aumento da produtividade, sendo esse um

[2] *Outplacement* é uma solução profissional, elaborada com o objetivo de conduzir com dignidade e respeito os processos de demissão nas companhias. É um sistema de ganha-ganha, que busca o benefício de todos os envolvidos. Fonte: Winkipédia (disponível em: < http://pt.wikipedia. org/wiki/Outplacement >. Acesso em: 2 fev. 2010.

diferencial da empresa frente a seus concorrentes, em um mercado globalizado com produtos similares, de boa qualidade e preço competitivo. Para se conquistar produtividade nos processos desenvolvidos pela organização é necessária a organização da produção focada na alta produtividade. O planejamento, a programação e o controle da produção estão presentes em todas as atividades da organização, a fim de obter a melhor produtividade possível.

Segundo Chiavenato (2005), nos objetivos da administração da produção, deve-se levar em consideração dois grandes destaques entre eles, a eficiência, e a eficácia. Eficiência significa a utilização adequada dos recursos empresariais, relacionam-se com os meios-métodos, procedimentos, normas, programas, processos, etc. coincidem basicamente em fazer as coisas corretamente, isto é, da melhor maneira possível. Produzir com eficiência significa utilizar métodos e procedimentos adequados de trabalho, executar corretamente a tarefa, aplicar da melhor maneira possível os recursos da empresa. Eficácia está ligada aos fins, aos objetivos que a empresa pretende alcançar por meio de suas operações, basicamente fazer coisas que são importantes e relevantes para os resultados e objetivos da empresa. A administração da produção busca fazer com que os processos sejam eficientes e eficazes, por meio da gestão das pessoas.

Segundo Chiavenato (2005, p. 15):

> [...] Produtividade é a relação ótima entre insumos e resultados, isto é, custos e benefícios, entre recursos aplicados e o volume produzido. Uma máquina é mais produtiva que outra na medida em que consegue produzir maior quantidade de peças no mesmo período. Um operário é mais produtivo do que outro quando produz mais no mesmo período e utilizando os mesmos recursos de produção.

Produtividade é uma decorrência de eficiência. À medida que a produção é eficiente, ela alcança maiores níveis de produtividade. Produtividade é a relação ótima entre insumos e resultado, isto é, entre custos e benefícios, entre recursos aplicados e o volume produzido. Uma máquina passa a ser mais produtiva que outra, à medida que ela passa a produzir maior quantidade de peças no mesmo período em que a outra. Aumentar a produtividade significa aumentar a produção, sem aumentar o volume de recursos, número de máquinas ou colaboradores.

4.2.1 Capacitação

De acordo com Toledo e Millioni (1994), capacitar uma pessoa é uma atividade constante de instrução, mesmo dos colaboradores já treinados, aperfeiçoando-os, instruindo-os em novos processos. Abrange todos os escalões da hierarquia, do operador de máquina de produção ao executivo de alto nível.

Com a velocidade da globalização da informação e o surgimento de novas tecnologias, as empresas precisam estar sempre atentas ao desenvolvimento do capital humano.

A capacitação do colaborador pode acontecer de várias maneiras, formais ou informais, dentro ou fora da empresa. Montana e Charnov (2006) relacionam algumas dessas formas de capacitação ao local de trabalho, orientação para novos colaboradores, treinamento de aprendizes, estágios, residências, monitorias, atendimentos e intercâmbios, rotação de cargos, instrução direta, reuniões de assessoria departamental, cursos patrocinados pela empresa; fora do local de trabalho: seminários em outros locais, programas de assistência educacional, como financiamento de cursos de nível superior e especializações.

As atividades de capacitação e desenvolvimento, geralmente visam aumentar o

conhecimento da atividade que o colaborador está desenvolvendo ou que poderá vir a desenvolver futuramente, sempre buscando benefícios para a empresa, redução de desperdícios e maior produtividade, porém, cabe lembrar que seres humanos diferem entre si, o nível motivacional e as perspectivas de crescimento profissional variam, assim como os interesses, caberá ao profissional de RH buscar a melhor adequação das habilidades desenvolvidas, estando sempre atento ao desenvolvimento do seu pessoal. Muitas vezes os investimentos na capacitação de determinados colaboradores não trazem retorno à empresa, por aparentar interesse e posteriormente apresentarem-se desmotivados ou desiludidos com a escolha da forma de capacitação, esse tipo de risco é eminente.

4.2.2 Motivação

O dicionário Aurélio define motivação como o ato de motivar, exposição de motivos ou causas, conjuntos de fatores psicológicos, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. Portanto motivar é abastecer as pessoas de motivos para se sentirem motivadas, e é importante que todos ao seu redor se sintam animados, com muita energia, para trabalhar e que, principalmente, não predomine o mau humor, porque ele pode mostrar-se como um alicerce para a falta de motivação, para o desinteresse e indisposição no ambiente de trabalho e, consequentemente, para o aumento do índice de absenteísmo.

Para Chiavenato (2000), motivação é um traço da personalidade humana, que algumas pessoas possuem e outras não. Há aqueles que acreditam que as pessoas com pouca motivação são preguiçosas e indolentes. O conhecimento atual a respeito da motivação demonstra que essas pressuposições são errôneas. As pessoas necessitam de motivos para se sentirem motivadas, cabe ao setor de RH saber o que os seus colaboradores precisam para se sentirem motivados e, consequentemente, gerar mais produção e eficácia para empresa.

A motivação funciona como o resultado da interação entre o indivíduo e a situação que o envolve. As pessoas diferem quanto a seu impulso motivacional básico, e o mesmo individuo pode ter diferentes níveis de motivação, que variam ao longo do tempo, ou seja, ele pode estar mais motivado em um momento e, menos, em outra ocasião. A motivação é um sentimento de autotransformação, por isso deve-se sempre buscar coisas novas, interessantes, desafiadoras e, sobretudo, que tragam prazer em resolvê-las (CHIAVENATO, 2000).

Existem várias maneiras de as pessoas se sentirem motivadas e são esses fatores motivacionais que as influenciam a realizarem suas tarefas com mais entusiasmo, confiança e dedicação. Durante a vida toda, qualquer pessoa tem necessidades como: vestuário, alimentação, moradia e segurança. Para Chiavenato (1999), baseado na teoria da motivação de Maslow, as pessoas motivadas buscam satisfazer cinco necessidades básicas, que mais interessam ao homem. Para Maslow, os indivíduos são motivados a satisfazer as necessidades mais relevantes para determinados graus de sua vida. Geralmente as necessidades fisiológicas, localizadas na base da pirâmide, são as satisfeitas, primeiramente, seguidas pelas demais, até alcançar o topo. Maslow construiu uma teoria, na qual as necessidades humanas podem ser hierarquizadas, mostrando em que termos somos diferentes dos animais, que não teriam uma hierarquia com tantos níveis como os humanos.

Segundo essa teoria, as necessidades humanas podem ser agrupadas em cinco níveis, que são as necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais,

necessidades de status ou de estima e necessidades de autorrealização.

O comportamento das pessoas varia, dependendo da situação, as atitudes são meramente fruto da busca de satisfação de uma necessidade, mas nem sempre isso é possível. Inicia-se sempre buscando pelas necessidades fisiológicas, que é o básico para vida. O fundamental como a água, comida, ar, entre outros, para somente depois sonhar em alcançar outra. Então passa-se a buscar a segurança, que também é muito importante para a vida.

Para Chiavenato (2000), a motivação é o desejo de exercer altos níveis de esforço, em direção a determinados objetivos organizacionais. As pessoas esperam por sua realização profissional, e, quando a atingem, sentem-se de bem com elas mesmas, pois estão automotivadas. Todo e qualquer objetivo alcançado merece ser comemorado para assim quererem buscar novos objetivos para, então, serem recompensados, ou seja, as pessoas gostam quando são elogiadas, são reconhecidas pelo bem que fazem à empresa.

A motivação nas empresas leva as pessoas a estarem realmente dispostas a cooperarem, a serem mais produtivas. Um grande ponto para avaliar é conhecer o que leva os funcionários a se sentirem motivados, para só então entendermos o que leva a motivá-los. Convém citar que o sucesso de uma organização depende, sem dúvida, da motivação de seus colaboradores, pois são eles que fazem a organização funcionar. Sem eles não existe sucesso, consequentemente, nem empresa.

> Uma das forças que podem contribuir em termos das expectativas para o esforço no desempenho é a eficácia pessoal do indivíduo. Esta representa a crença de que uma pessoa tem necessariamente capacidades para desempenhar a tarefa, preencher as expectativas do seu papel, ou enfrentar uma situação desafiante com sucesso (DAVIS; NEWSTROM, 1992, p. 74).

Qualquer pessoa busca ser reconhecida em tudo o que faz, por isso ela dá o melhor de si para contribuir nos trabalhos organizacionais, e quando ela consegue esse reconhecimento é como uma forma de motivação para elas, e isso fará com que ela faça as coisas com mais prazer e entusiasmo, porque ela sabe que tudo que fizer e tenha grande êxito trará reconhecimento profissional, e, consequentemente, sua vida pessoal estará com autoestima e satisfação de si mesma.

Para Kanaane (1999, p. 84),

> [...] o comportamento observado no ambiente de trabalho pode não refletir necessariamente a atitude que o indivíduo possui nessa situação, significando tão-somente o desempenho de papeis profissionais.

As pessoas com grande motivação têm sonhos, propósitos pré-definidos, uma meta a ser atingida, têm força de vontade para lutar em busca de seus ideais. Têm ambição de realizar alguma coisa, pessoas com ambição têm comprometimento, entusiasmo e amor próprio, lutam muito pelo seu próprio sucesso e da organização. Pessoas motivadas são focadas em seus objetivos principais, jamais adiam algum compromisso, são muito produtivas e não somente ocupadas. Pessoas assim têm diversas outras características, como ser confiantes, entusiastas, têm um conhecimento especifico, procuram soluções para os problemas.

> A motivação para a realização é uma força que algumas pessoas têm para vencer desafios e obstáculos na busca de objetivos. Uma pessoa com esse tipo de impulso deseja desenvolver-se, crescer e progredir na escalada do sucesso. A realização é importante em

> si mesma, independente das recompensas que possam acompanhá-la (DAVIS; NEWSTROM, 1992, p. 27).

Quando uma pessoa se sente motivada, com certeza, vai trazer muitos benefícios para a organização, ela produzirá mais e se sentirá de bem com ela mesma, pois a motivação traz para a pessoa um sentimento saudável e isso vai gerar um melhor entendimento no seu ambiente de trabalho, e, consequentemente, todas as pessoas daquele determinado ambiente vão ser contagiadas pelo sentimento bom que é estar motivado.

5 ESTUDO DE CASO

5.1 INDÚSTRIAS NOVACKI: HISTÓRICO

Fundada por Estanislau Novacki, em meio à 2.ª Guerra Mundial, surgiu da dificuldade de importação, e a falta de papel imprensa no mercado e a consequente demanda de papel jornal no Brasil. Deu início à fábrica de pasta mecânica, contando com uma pequena hidroelétrica e com a base da matéria-prima, resíduo de araucárias das serrarias, muito abundante na região, naquela época. Em 1954, a empresa passa a atuar em outro segmento, com a produção de Papelão Paraná – matéria-prima utilizada na fabricação de caixas de sapatos e pires para copos de *chopp* e cerveja, fez com que a Cervejaria Brahma fosse um dos primeiros parceiros comerciais. Buscando sua expansão, em 1976, inicia-se a construção da primeira fábrica de papel, a então chamada "Máquina de Papel 1" (M1), instalada no município de Porto União (SC).

A Máquina de Papel 2 foi instalada em 1995, em União da Vitória, PR, e, em 2001, foi a vez de iniciar uma nova unidade em Monte Mor, SP.

Visando entrar no mercado de embalagens de caixas de papelão, a fábrica de Monte Mor está investindo em máquinas e equipamentos, para melhorar sua participação nesse setor. Com uma produção de 71 mil toneladas/ano de chapas e caixas, a unidade responde por 2,8% da oferta no mercado.

Atualmente, as Indústrias Novacki (Máquina de Papel 1 e Máquina de Papel 2) produzem aproximadamente 84 mil toneladas/ano de papel, com gramaturas entre 38 e 200 g/m². O quadro funcional da empresa conta hoje com 760 colaboradores em todas as unidades, fabricando os seguintes produtos: Papel Kraft Mix, Miolo e Capa; Papel Capa, Milo e Test Liner; Chapas e Caixas de Papelão Ondulado.

Restringir-se-á o presente estudo às Máquinas 1 e 2, atuantes nos municípios de União da Vitória, PR e Porto União, SC.

A Máquina 1, das Indústrias Novacki situa-se na Rua Expedicionário Eugênio Alves de Almeida, s/n, no Bairro Santa Rosa, na cidade de Porto União. A empresa tem área total de 121.408 m², e sua área construída é de 7.646 m². Essa unidade conta com 160 colaboradores no ramo de fabricação de papel.

A Máquina 2, das Indústrias Novacki, S.A., também no ramo de papel, situa-se na Avenida Porto Vitória, s/n, no Bairro São Gabriel, na cidade de União da Vitória. Sua área total é de 83.700 m², e a área construída é de 6.432 m². Conta em seu quadro com 212 colaboradores.

Os dados até aqui registrados foram coletados junto ao setor de RH da empresa, em formato de relatórios, referindo-se ao período de janeiro a dezembro de 2009. O setor de RH da empresa analisa mensalmente os dados contidos nos relatórios, a partir do fechamento da folha de pagamento mensal. Quando detectada alguma discordância, são convocados os gerentes dos respectivos setores, para estudo das possíveis causas e formas de sanar tais problemas.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados foram retirados do relatório de Dados do RH (Reunião Gerencial), e representam resultados mensais da organização, considerando: férias normais; faltas justificadas e faltas não justificadas, uma vez que a política da empresa é a redução de horas extras e atrasos, por tratar-se de um serviço contínuo e que atua pelo sistema de turnos.

Medidas de controle de atrasos são parametrizados no ponto eletrônico, tendo como tolerância máxima cinco minutos. Em relação aos atestados médicos, o colaborador passa por uma perícia realizada pelo médico da empresa, para avaliação e confirmação do tempo de afastamento, ou da razão da sua ausência.

Por meio dos dados coletados, foi possível observar que, na Máquina 1, o maior índice de abstenseísmo apresenta-se no mês de janeiro (6,1%), justificando-se tal fator o fato de os colaboradores solicitarem férias, com o objetivo de coincidir com as férias escolares, quando aproveitam para passar mais tempo com a família, o que, para a qualidade de vida do colaborador, do ponto de vista do profissional de RH é bastante importante.

A média do ano de 2009 ficou da seguinte forma, referindo à totalidade de colaboradores:

a) faltas justificadas: 2,9%;
b) faltas não justificadas: 0,6%;
c) índice de acidentes com afastamento: 1,5%,
d) índice de acidentes sem afastamento: 1,3%,

obtendo um índice geral de 3,3%, acima do índice recomendado (1,5% até 2,7%). Deve ser citado que no período compreendido entre maio de 2009 iniciou o surto da gripe H1N1 Influenza A, quando, certamente ocorreram várias faltas justificadas pelo surto, que se estendeu até o mês de julho, aumentando, dessa forma, tanto os níveis de absenteísmo quanto de rotatividade.

Outro fator que eleva o índice de absenteísmo é o trabalho por turnos. A organização temporal do trabalho em turnos e noturno traz inegáveis prejuízos para a saúde do trabalhador, tanto no aspecto físico, como psíquico, emocional e social; em virtude das organizações do trabalho, ocorrem marcas indeléveis no trabalhador (PINTO; MELLO, 2009).

O trabalho em turnos pode ser causa de uma série de distúrbios fisiológicos e psicossociais devido às mudanças dos ritmos biológicos, desencontro familiar e social da vida do colaborador, levando a um quadro designado como Síndrome de Má adaptação do trabalho em turnos, como afirmam Pinto e Mello (2009):

> Num primeiro mês de trabalhos em turnos e noturnos, o trabalhador já pode apresentar algumas manifestações agudas como a insônia, excessiva sonolência durante o trabalho, distúrbios do humor, aumento de acidentes e problemas familiares, sociais e emocionais. Após alguns anos nesta forma de trabalho, o indivíduo passa a apresentar algumas manifestações crônicas como desordens do sono, doenças cardiovasculares e gastrointestinais, absenteísmo, separação e divórcios.

As Indústrias Novacki S.A. operam no sistema de turnos, de seis e oito horas, conforme o setor.

Já na Máquina 2, os meses que apresentaram maior índice foram fevereiro e dezembro, acredita-se que também por razões de férias.

A média do ano de 2009 ficou da seguinte forma:

a) faltas justificadas: 3,6;
b) faltas não justificadas: 1,0;
c) índice de acidentes com afastamento: 1,6;
d) índice de acidentes sem afastamento: 2,0,

obtendo um índice geral de 4,7%, acima do índice recomendado (1,5% até 2,7%), levando a acreditar que pelas mesmas razões citadas na análise do índice de absenteísmo da Máquina 1.

Índice geral de rotatividade nas Indústrias Novacki S.A. ficou em 4,7%. De acordo com Peconik (2010), se a rotatividade estiver com um alto percentual, maior do que 5%, indica que algo está errado na organização, portanto o índice apresentado encontra-se próximo ao máximo aceitável, cabendo ao profissional de RH tomar medidas para que esse índice abaixe.

Índice geral de rotatividade da Máquina 2 ficou em 2,0%, sendo considerado excelente, uma vez que analisando que, em grande parte do tempo, a Unidade 2 produziu com um efetivo de 98% de seus colaboradores, consequentemente, gerando um aumento significativo no pagamento de horas extras, e o aumento do número de horas de produção.

Ainda em relação à rotatividade, as Indústrias Novacki S.A., oportunizam aos seus colaboradores ascensão profissional, por meio do aproveitamento do potencial dos próprios colaboradores. Quando ocorre alguma baixa voluntária, ou não, são selecionados colaboradores dos serviços gerais, que passam por um treinamento de sessenta dias, e, se, aprovados, são realocados para níveis superiores, suprindo a baixa e oportunizando a contratação de um novo colaborador. Quando não apresentam bom desempenho no treinamento, retornam aos serviços gerais, dando oportunidade a outro colaborador. Esse processo é realizado sempre que necessário. Um dos maiores desafios dos gestores de RH, com certeza, é colocar a pessoa certa no local certo.

5.3 PROGRAMAS DE INCENTIVOS

Mesmo com índices de abstenseísmo e rotatividade relativamente baixos (passíveis de controle), as Indústrias Novacki S.A. mantêm programas voltados à qualidade de vida do colaborador:

a) consultas médicas dentro das dependências da empresa;
b) tratamentos odontológicos, sendo cobrados por meio de desconto em folha, apenas o material utilizado pelo profissional;
c) convênios com médicos e hospitais (com desconto de 50 a 70% do valor da consulta);
d) convênio com a Unimed;
e) a empresa disponibiliza de um colaborador para realizar os encaminhamentos via Sistema Único de Saúde (SUS), para o colaborador e seus familiares;
f) em casos de doenças graves, a empresa libera férias e realiza empréstimos com desconto em folha de pagamento;
g) convênio com farmácias;
h) convênio com bicicletarias (considerando o grande número de colaboradores que utilizam bicicleta como meio de transporte);
i) refeição fornecida pela empresa (sem ônus ao colaborador);
j) cesta básica mensal (no valor aproximado de R$ 110,00);
k) empréstimo consignado com o Banco do Brasil, com juros abaixo do valor de mercado;

l) Telecurso 2000 Estudo (Escolinha);
m) bolsas de estudo integrais para cursos técnicos e universitários;
n) ginástica laboral na empresa;
o) treinamento ambiental;
p) semana de segurança e higiene no trabalho;
q) gincana solidária de inverno;
r) uniformes;
s) refeitório com bufê e TV;
t) inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais;
u) campo de futebol com churrasqueira
v) projeto Saúde em Ação (contra o Tabagismo).

Quando entrou em vigor a lei de combate ao tabagismo (Lei Estadual n.° 16.239 de 29 de setembro), foi feito o projeto que visa estabelecer normas de proteção à saúde dos fumantes e não fumantes, deixando os ambientes de uso coletivo livres do cigarro. Com a nova lei ficou proibido consumir cigarros, cigarrilhas, charutos, cachimbos ou qualquer outro produto fumígeno, derivado ou não do tabaco, que produza fumaça, e o uso do cigarro eletrônico, em ambientes de uso coletivo, públicos e privados, em todo o território paranaense. Diante dessa realidade, a empresa realizou uma pesquisa com seus colaboradores para detectar quantos eram os fumantes e em quais setores mais se concentravam, depois de levantados os dados:

a) Máquina 1:
- Fumantes: 21,13%
- Não fumantes: 37,32%
- Ex-fumantes: 11,27%
- Não declararam: 2,82%

b) Máquina 2:
- Fumantes: 14,49%
- Não fumantes: 31,41%
- Ex-fumantes: 11,68%
- Não declararam: 1,40%

Todos os entrevistados declararam conhecer os males causados pelo tabagismo e grande maioria manifestou vontade de receber acompanhamento médico para deixar o vício. Posteriormente foi oferecida uma palestra, pelo Dr. Hardi Siebeneicher (ortopedista e médico do trabalho), seguida da proibição do fumo nas dependências da empresa, seguindo o contido na Lei Estadual, e, para auxiliar aqueles que tinham interesse em deixar o vício, disponibilizou-se tratamento com acompanhamento médico gratuito.

6 CONCLUSÃO

O absenteísmo é um problema para todas as empresas, seja ele causado por motivos de saúde ocupacional (acidentes típico de trabalho, de trajeto, doenças do trabalho ou doenças ocupacionais) ou assistencial (doenças comuns, tratamentos médicos ou odontológicos, cirurgias) ou ainda por razões pessoais e familiares e até mesmo sem razão alguma.

Observa-se que o grande desafio é conseguir determinar o nível da ocorrência de problemas de saúde que prejudicam o desempenho dos colaboradores, pois não basta tê-los na empresa, é preciso ter essa presença refletida em produtividade. Combater o absenteísmo é uma tarefa impossível, portanto, as palavras-chave para o controle da questão é a conscientização dos gestores sobre o problema, a identificação dos problemas de saúde específicos que afetam os colaboradores e a orientação e educação, por meio de programas preventivos, que são indispensáveis nesse processo.

Um dos maiores desafios dos gestores de RH, com certeza, é colocar a pessoa certa no local certo e, analisando dessa forma, a rotatividade nem sempre é negativa, ela pode descobrir talentos e profissionais com mais facilidade de

captação de conhecimento. Com base em todos os dados levantados nas Unidades 1 e 2 das Indústrias Novacki S.A., é possível dizer que a rotatividade de funcionários pode assustar, mas também pode ajudar muito a organização, no sentido de trazer novos ânimos, oxigenando a estrutura organizacional, na qual a troca de pessoas mais ajuda que atrapalha, proporcionando novas visões e troca de experiências podem ser incorporadas com a chegada de novos colaboradores.

Para o profissional de RH, a interação e integração com as lideranças dos setores é de extrema necessidade, pois vai ser por meio dos líderes que o gestor vai poder acompanhar todos os acontecimentos, monitoramento dos sinais que indiquem se há ou não uma situação de alerta, antecipando-se aos problemas eminentes ou minimizando-os.

Nas duas unidades pesquisadas da empresa, observou-se um índice considerável de absenteísmo e um índice baixo de rotatividade, porém gerando, mesmo assim, um custo alto em horas extras. A empresa apresentou ótimas iniciativas para a redução dos índices de abstenseísmo, por meio dos programas de incentivos, além dos esforços, tanto do médico do trabalho, como o gestor de pessoas (RH), a diretoria da empresa, das chefias, encarregados e lideranças, todos buscam tomar todas as medidas cabíveis para inibir a falta ao trabalho, seja justificada ou não. Nos casos da suspeita de doença ou queixa em relação à limitação funcional ao trabalho desenvolvido pelo colaborador, caberá ao líder mais próximo encaminhá-lo para avaliação médica, com a finalidade de prevenção de doenças, e sempre mantendo contato direto com o setor de RH.

Quando o colaborador se ausenta por alguns dias do local de trabalho, por motivo de doença, o impacto financeiro sobre a empresa nem sempre recai apenas sobre as atividades desempenhadas pelo colaborador ausente. Ele repercute muitas vezes por toda a organização, sobretudo se o colaborador pertencer a um grupo cuja produção tem um cronograma a ser seguido. As Indústrias Novacki mensuram, mensalmente, por meio de relatórios e reuniões, o impacto do absenteísmo e da rotatividade, por meio de dados concretos, onde são detectados os índices e tratados diretamente com os setores em que esses índices aparecerem com maior frequência.

Toda a empresa deve ser saudável do ponto de vista de sua motivação e o rigoroso monitoramento dos pontos de surgimento do absenteísmo, seja de saúde ou não, deve ser enfrentado imediatamente, de modo a não causar desmotivação e doença aos que produzem e trabalham pela empresa. Combater os infratores externos e internos para eliminar os "parasitas de empresas" faz com que a empresa tenha maior produtividade e reduza a insatisfação de quem "veste a camisa", assistindo os colegas obtendo atestados e vantagens inapropriadas. Nesse sentido, a empresa pesquisa utiliza a forma de recrutamento interno, do nível 1 (serviços gerais), posteriormente realizando o recrutamento e seleção externa para reposição do colaborador promovido.

O investimento em educação e capacitação sempre terá um retorno que beneficiará a empresa, desde que ela tenha uma política clara sobre a concessão de tal benefício ao colaborador. O que se observou nas Indústrias Novacki é uma grande preocupação com a educação e a aquisição de conhecimentos específicos dos seus colaboradores, motivando-os a buscarem além, dando oportunidades de ascensão profissional, por meio do interesse e da busca de aprimoramento pessoal e profissional. O convênio com o Sesi, Serviço Social da Indústria, levando o Ensino Fundamental e Médio para as dependências da empresa, é uma iniciativa que certamente tem trazido grandes benefícios para a empresa (não mensurados nessa pesquisa), de acordo com o profissional de RH da empresa:

> Desde que o colaborador apresente interesse em crescimento profissional, na área de sua atuação, a empresa procura dar todo o apoio necessário.

Depois de capacitados, outro problema enfrentado pelos gestores de RH é a retenção desses talentos desenvolvidos, porém procurou-se não entrar no mérito dessa questão, que poderia ser tema de uma nova pesquisa.

O presente trabalho não teve a pretensão de esgotar o tema, buscou-se, a partir da teoria existente, identificar a problemática do absenteísmo e da rotatividade em uma empresa real, com números reais e, principalmente, trabalhando com pessoas, que por mais estudos que sejam desenvolvidos, sempre serão "uma caixinha de surpresa", e tratando-se de uma organização, onde os vínculos são superficiais, afinal, não se trata de uma família, por mais que os colaboradores passem a maior parte do seu tempo entre os colegas de trabalho que com os familiares. Essa pesquisa mostrou que, por mais que seja implantado um novo programa de combate ao absenteísmo, os índices não tendem a diminuir, pois considera-se um excelente trabalho realizado pelo setor de RH, podendo ser melhorado por meio da busca de novas alternativas e da conscientização dos colaboradores de que todos ganham se a empresa prosperar.

7 REFERÊNCIAS

BOHLANDER, G.; SNELL, S.; SHERMANN, A. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

BULGACOV, S. **Manual de gestão empresarial.** São Paulo: Atlas, 1999.

CARDOSO, M. F.; NOVAIS, C. de F. **Rotatividade e absenteísmo de pessoal como fatores de variação no custo do produto.** Disponível em: Disponível em:<http://www.portaleducacao.com.br/ gestao-e-lideranca/artigos/4912/rotatividade-eabsenteismo-de-pessoal-como-fatores-de-variacao-no-custo-do-produto>. Acesso em 10 jan. 2010

CHIAVENATO, I. **Administração da produção:** uma abordagem introdutória. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

_____. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 2000.

_____. _____. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. _____. São Paulo: Atlas, 1981.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho.** São Paulo: Pioneira, 1992.

HELLER, R. **Como motivar pessoas.** 4. ed. São Paulo: Publifolha, 2002.

INDÚSTRIAS NOVACKI S.A. Disponível em: < http://www.novacki.com.br >. Acesso em: *12 abr. 2010.*

JERRIS, L. A. **Como orientar com eficácia seus funcionários.** Rio de Janeiro: Campus, 1995.

JUBILATO, J. **Rotatividade de pessoal:** custos e índice ideais. 2009. Disponível em: <http://www.rh.com.br/Portal/Relacao_Trabalhista/Artigo/4980/ rotatividade -de-pessoal-custos-e-indice-ideais.html>. Acesso em: 16 jan. 2010.

KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações.** 2. ed. são Paulo: Atlas, 1999.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos:** do operacional ao estratégico. 3. ed. São Paulo: Futura, 2000.

MILKOVICH, G. T.; BOURDREAU, J. W. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 2006.

MONTANA, P. J.; CHARNOV, Bruce H. **Administração.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

PECONICK, A. **Saiba o que é *turnover*, e porquê esta palavrinha é tão importante para a saúde de sua empresa.** 2008. Disponível em: <http://www.grupolet.com/noticias_20081027_turnover.asp>. Acesso em: 12 jan. 2010.

PINTO, P. P.; MELLO, B. C. **Distúrbios decorrentes do trabalho em turnos e noturnos.** Disponível em: < http://camto.br.tripod.com/trabalhos/disttn.html >. Acesso em: 2 fev. 2009.

QUÉGE, M. A. Estudo sobre rotatividade de funcionário no Brasil. **Revista Negócios,** Buseiness School São Paulo, v. 1, 2008.

TOLEDO, F. de; MLIONI, B. **Dicionário de recursos humanos.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

VERGARA, S. **Gestão de pessoas.** São Paulo: Atlas, 2000.

A cultura organizacional: gestão por valores

Suely Terezinha Martini [1]

RESUMO

A atual dinâmica das organizações evidencia a necessidade de elas estarem atentas à relevância da gestão de elementos culturais. A gestão de elementos culturais será um dos fatores determinantes para o sucesso ou fracasso de uma organização. Estudar aspectos da arquitetura organizacional, considerando que a cultura organizacional se apresenta como um dos aspectos fundamentais é o foco deste trabalho. A cultura organizacional influencia diretamente no gerenciamento das empresas, que necessitam estar atentas às rápidas transformações no mundo empresarial. Cabe ao gestor promover a adequação e promoção de ações, visando à permanência e ao crescimento da empresa. A gestão de elementos culturais é fator determinante do desempenho de uma empresa e, com esta pesquisa bibliográfica espera-se conhecer teoricamente as possibilidades e os instrumentos de gestão que sejam eficazes frente a suas necessidades.

Palavras-chave: Cultura organizacional. Gestão. Empresas. Mudança. Valores.

[1] Bacharel em Ciências Econômicas, pela Fundação Municipal Faculdade da Administração e Ciências Econômicas de União da Vitória (Face); especialista em Marketing Empresarial, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); mestre em Economia Industrial, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); cursando doutorado em Administração, pela Universidad de La Empresa UDE, Montevidéu, Uruguai; professora no Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv). E-mail: suelymartini@gmail.com

The organizational culture: management by values

Suely Terezinha Martini

ABSTRACT

The current dynamics of organizations highlights the need to be attentive to the importance of the management of cultural elements. The management of cultural elements will be a key factor for the success or failure of an organization. Studying the aspects of the organizational architecture, considering that the organizational culture is presented as one of the key aspects is the focus of this study. The organizational culture influences directly the management of companies that need to be responsive to rapid changes in the business world. It is for the manager to adequate and to promote actions towards the permanence and growth of the company. The management of cultural elements is a determining factor of a company's performance and this research is expected to find out, theoretically, the possibilities and the management tools that are effective to meet their needs.

Keywords: Organizational culture. Management. Company. Changes. Values.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as organizações passaram por grandes transformações e, de acordo com a literatura, a utilização de novas técnicas de gestão trouxe mudanças às formas organizacionais clássicas (VASCONCELOS, 1993).

Para Nora (2006), torna-se requisito fundamental que haja gerência da cultura organizacional, para que as instituições estejam aptas a ser competitivas o suficiente para sobreviver e prosperar.

O mundo contemporâneo rapidamente se transforma e, num processo natural de evolução, as organizações necessitam ser flexíveis e capazes de prever mudanças, se antecipar e estar preparadas para esse processo. Elementos culturais são de grande importância para a percepção e a consequente gestão, na medida em que sua compreensão ajuda a adequá-la ao contexto. Os trabalhos investigados apresentam subsídios para resposta a questões investigatórias e suporte para detalhamentos que visam ao adequado gerenciamento da cultura nas empresas.

Algumas questões, tais como: é possível gerenciar a cultura organizacional por meio de ações que interfiram na formação de valores dos integrantes dos diferentes níveis funcionais nas organizações? Sobre quais elementos estruturais é possível incidir a ação gerencial visando à sua modificação? Nas organizações de pequeno porte, em que os níveis funcionais são reduzidos e a cultura da empresa está basicamente alicerçada na cultura do proprietário, existem condições para o desenvolvimento da cultura de valor? Essas e outras indagações abrem espaço para investigações futuras.

Este trabalho tem como objetivo elucidar, por meio de pesquisa bibliográfica, o que é e como se constrói a cultura organizacional, detalhando aspectos que explicam a sua formação.

2 CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura organizacional é um conjunto de valores, regras e normas que controlam as interações dos membros de uma organização entre si e com o meio externo. Ela determina a maneira como as pessoas se comportam e agem, de que forma tomam decisões e gerenciam o ambiente e reflete a situação da entidade em um determinado momento e o sentimento daqueles que a compõem (NORA, 2006).

Entre os inúmeros conceitos existentes na literatura, um dos mais significativos é o de Schein (1997):

> Cultura organizacional é o modelo de pressupostos básicos que um grupo assimilou na medida em que resolveu os seus problemas de adaptação externa e integração interna e que, por ter sido suficientemente eficaz, foi considerado valido e repassado (ensinado) aos demais (novos) membros como a maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas.

Geertz (1989, p. 15) expõe o seu conceito, discutindo a centralidade da cultura:

> o conceito de cultura que sustento [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal suspenso na teia de significados que ele mesmo teceu, eu assumo a cultura como sendo esta teia e sua análise: então, não como uma ciência experimental a procura de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura do significado [...]

As realidades organizacionais são criadas intersubjetivamente, e elaboradas no curso de um processo de interações simbólicas. Esse modo de pensar a cultura é demonstrado pelos trabalhos de Sahlins (1980, p. 7), na obra em que faz a crítica da ideia de elaboração das culturas humanas "sobre a base da atividade prática e do interesse utilitário". À razão prática, para a qual a cultura "é um precipitado de atividade racional de indivíduos agindo em função de seus interesses" Sahlins (1980, p. 7) opõe uma razão simbólica que vê:

> [...] como qualidade distintiva do homem não o fato de que deve viver em um mundo material, condição que compartilha com todos os organismos, mas o fato de que vive conforme um esquema significante que ele mesmo forjou, no que é único. Em consequência, ele vê como qualidade decisiva da cultura – a qual confere a cada modo de vida as propriedades que o caracterizam – não o fato de que esta cultura deve se conformar a limitações materiais, mas que isto se produz seguindo um esquema simbólico determinado que não é jamais o único possível. Pode-se dizer que é a cultura que constitui a utilidade.

A interpretação de Sahlins (1980) sobre a cultura converge com o pensamento de Berger e Luckmann (1986), em que a relação indivíduo-sociedade exprime primeiro um conjunto de valores considerados naturais ou evidentes (allant de soi), um estoque de conhecimentos objetivados comuns a uma coletividade. Essa visão complementa a distinção que faz Sahlins, entre estruturas prescritivas e estruturas performativas, sendo a segunda compreendida como determinada pelas ações dos indivíduos.

A complementaridade reside no fato de que as estruturas sendo prescritivas apresentam *um conjunto* de valores evidentes, ou seja, valores que não se apresentam como tais aos indivíduos, dos quais eles não necessitam tomar consciência a cada situação vivida, mas que estão presentes em todas as situações. São representações não conscientes, que se faz do mundo e sobre as quais repousam os julgamentos, as ações e os modos de apreender o mundo. A fim de destacar o aspecto evidente (*allant de soi, taken for granted*) dessas representações, define-se cultura como um conjunto de evidências compartilhadas no seio da organização, construídas ao longo de sua história. Essas evidências são compreendidas no sentido de caráter do que se impõe ao espírito, com tal força, que não há necessidade de nenhuma outra prova para se conhecer a verdade, a realidade (BERGER; LUCKMANN, 1986).

Schein (1992, p. 12) define a cultura organizacional:

> Um padrão de pressuposições básicas partilhadas aprendidas por um grupo à medida que foram capazes de solucionar seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que têm funcionado bem o bastante para serem consideradas como válidas e, por essa razão, ensinadas aos novos membros como sendo o modo correto de perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas.

As instituições estão inseridas em um determinado meio, acabam por influenciá-lo e serem influenciadas por ele. O mesmo acontece com os indivíduos na organização. Eles são agentes modificados e modificadores do ambiente a que pertencem e seus valores e crenças criam uma determinada cultura. Cada parte contribui, e, nesse sentido, o desenvolvimento pleno da organização depende da colaboração direta de cada integrante e seu modelo mental (NORA, 2006). Usa-se a expressão modelos mentais "para descrever os processos cerebrais que usamos para dar sentido ao nosso mundo".

São as lentes pelas quais cada pessoa enxerga o mundo; a forma como cada indivíduo percebe a realidade a sua volta. Eles provêm de experiências, mitos, crenças, processos educativos. São os agentes culturais que fazem cada ser humano ser único, com diferentes capacidades de perceber e interagir com o ambiente (NORA, 2006).

As instituições são um sistema em que os atores colaboram ativamente, conscientes ou não, por meio de palavras, gestos, participação e ausência. Cada indivíduo apresenta potencial e limitações próprios. De acordo com Nora (2006), essas diferenças tornam cada um possuidor de seu papel, com distintas funções para uma coletividade posterior. Todos os significados que circulam na empresa a transformam e a alteram. Esses significados variam conforme biografias e geografias, ou seja, sofre a influência de cada um dos sujeitos envolvidos.

A cultura organizacional pode ser reforçada ou alterada, de acordo com as transformações sofridas pelos seus membros ou ainda por influências externas. Mudanças são indispensáveis, pois, por meio de um processo natural de evolução, o mundo é mutável e requer adaptações contínuas de procedimentos. Portanto, para a sobrevivência e o sucesso de uma empresa, existe evidente necessidade de ajustes e conversões constantes (NORA, 2006).

2.1 COMPONENTES DA CULTURA

De acordo com Marras (2001), são componentes da cultura: valores, ritos, mitos e tabus.

- *Valores:* são crenças e conceitos que moldam um grupo por meio de padrões de comportamento, de avaliação e de imagem. Em uma organização, o sistema de valores norteia e demonstra as prioridades e os caminhos que a empresa deseja seguir para atingir seus objetivos. Pode-se citar, como exemplo: seriedade e honestidade, segurança, preocupação com a qualidade, busca de desenvolvimento tecnológico.
- *Ritos:* são práticas com objetivo de perpetuar, no dia-a-dia, os valores organizacionais e tornar a cultura mais coesa. São exemplos: formatura, apresentação de novo funcionário, inauguração.
- *Mitos:* são figuras imaginárias, geralmente oriundas da interpretação de fatos não concretos e que são utilizadas para reforçar crenças organizacionais, com o intuito de manter certos valores históricos.
- *Tabus:* têm a função de orientar comportamentos e atitudes, enfocados por questões proibitivas, como exemplo, questões de raça e religião.

Então, pode-se perceber que a cultura organizacional possui um sistema de retroalimentação de seus valores, seus códigos éticos, seus projetos. Ao mesmo tempo em que o trabalhador é o ator principal da formação da cultura, é igualmente seu maior reforçador, o que demonstra a configuração sistêmica da convivência na empresa.

A cultura organizacional é causa e efeito do comportamento das pessoas que convivem na mesma organização. Ela tem como objetivo essencial vivenciar valores, costumes e regras que reproduzam as relações de poder hierarquicamente estabelecidas, e que proporcionam uma zona de conforto razoável para cada um dos trabalhadores, sendo fundamental a noção de grupo, o sentimento de altruísmo e solidariedade, noção de espaço e de interesses compartilhados (SCHIRATO, 2004).

Quando se colocam em análise as relações interpessoais, em dado contexto

organizacional, identificam-se as sinalizações que caracterizam a cultura existente, uma vez que tais interações retratam o grau de formalidade e de informalidade presentes nos respectivos ambientes organizacionais e denotam maior ou menor grau de flexibilidade das relações entre os seus membros, e em que nível esses membros respondem e participam das condições vigentes (KANAANE, 1999).

2.1.1 Pressupostos da Cultura Organizacional

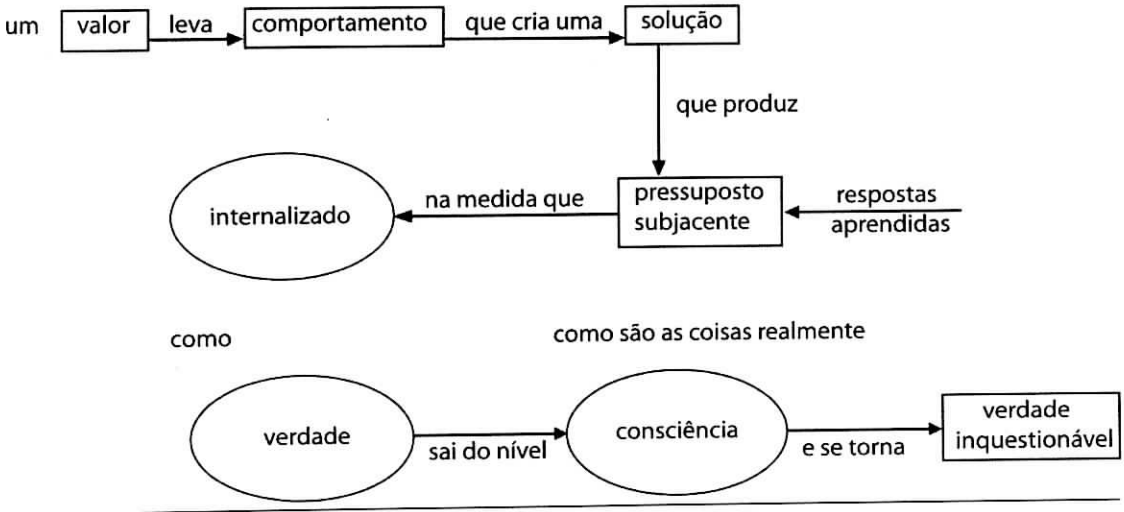


Figura 1 - Fluxograma do modelo de Schein. Fonte: Marras, 2001.

2.2 FORMAÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL

A cultura é, então, um processo de construção social da realidade, de forma contínua, e um fenômeno ativo e vivo, pelo qual as pessoas criam e recriam os mundos em que vivem (MATURANA, 1998; MORGAN, 1996).

De acordo com Zago (2005):

> A cultura pode ser entendida como a resultante cognitiva de uma construção social que é extraída de aspectos importantes da experiência coletiva dos membros de uma sociedade que se configuram como modelos mentais, visão compartilhada ou arquétipos; os quais uma vez incorporados passam para o nível do inconsciente coletivo [...]

Assim, de acordo com Laraia (1989), entende-se que cada organização possui experiências, história e interesses próprios; constrói estruturas, adota tecnologias e processos de trabalho próprios, e assim, seus membros, como componentes organizacionais possuem necessidades imperativas semelhantes e desenvolvem conhecimentos, habilidades e valores específicos. De acordo com isso, a organização se constitui num organismo com identidade própria.

A cultura organizacional é composta por numerosas variáveis, que são relacionadas entre si e se juntam ao somatório das cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégicas, táticas, que se misturam às cargas psicossociais.

Então, as relações no ambiente de trabalho, além de estarem associadas às experiências

de vida, formam, também, um conjunto de conhecimentos e experiências sociais e profissionais. Durkeim (1912, p. 73, citado por ZAGO, 2005, p. 68) diz que esse aspecto pode ser explicado:

> onde há vida coletiva surgem efeitos que se sobrepõem ao nível dos indivíduos que compõem a coletividade, refletindo a própria vida coletiva; a sociedade [...]. A associação dos homens, sua síntese, produz um todo que se sobrepõe às partes que o formam.

2.3 CULTURA ORGANIZACIONAL, MUDANÇA E GESTÃO

Aktouf (2001) resume o que chamou de questionamento da administração iniciado na década de 1980:

> Um dos primeiros recursos emblemáticos utilizados neste questionamento da administração tradicional é o da cultura da empresa". Comum a todas as primeiras tentativas de compreender o "modelo" japonês, este conceito conheceu, na corrente dominante da "corporate culture", um destino cujo impulso e tom foram dados, em especial, COM O FAMOSO *In Search of Excellence de Peters e Waterman*. Eis uma nova noção de administração pela qual convidamos o administrador a se transformar em herói criador de mitos e de valores, catalisador da eclosão de símbolos em torno dos quais, entusiasmados e exaltadas, as massas laboriosas se mobilizariam para a produtividade e para a "performance" sustentadas [...]

É fundamental que as empresas despertem para a necessidade de uma organização flexível, adequando seus produtos ao mercado, acompanhando o ritmo da humanidade.

Comportamentos individuais ou coletivos são profundamente enraizados em valores e, portanto, mesmo que não exista percepção da necessidade de adequação, não significa aceitação imediata de novos procedimentos, métodos e modelos.

Segundo Schein (1985), a cultura organizacional tem como intuito fazer com que uma organização tenha a capacidade de ajustar-se às mudanças ambientais, coordenando e integrando suas operações internas. As crenças e valores de um grupo interferem no sistema operacional de uma organização.

Existem algumas características que tornam a cultura organizacional, embora com alto grau de dificuldade, apta a ser gerida. Os indivíduos são seres racionais, logo, capazes de entender e modificar o ambiente em que atuam.

Greenhalgh (2002, p. 152) afirma que

> os relacionamentos mudam ao longo do tempo, à medida que as pessoas enfrentam desafios juntas, trabalham para resolver conflitos e outros problemas de relacionamentos e amadurecem como indivíduos.

Cada corporação possui uma cultura própria que a diferencia das demais, e Handy (1994, p.10) acrescenta que "precisamos de uma lei de variedade de requisitos em administração, bem como uma teoria de adequação cultural". Para ele é importante perceber que cada uma das culturas ou maneiras de gerir as coisas é boa para alguma finalidade. Segundo Handy (1994, p. 18), "nenhuma cultura ou combinação de culturas é ruim ou errada em si, apenas inadequada para suas circunstâncias".

A conscientização da importância dos elementos culturais nas práticas de gestão poderá ser um fator determinante na diferenciação entre as organizações de sucesso e as demais. O método de compartilhamento da

realidade por parte dos membros do grupo, e o ensaio para se formar uma identidade e gerir as relações entre os indivíduos se dá em torno de um objetivo comum: o pleno desempenho da organização em todos os seus aspectos.

Outro fator importante a ser colocado refere-se à necessidade de participação de uma gama de indivíduos, possuidores de experiências múltiplas. A tendência natural, ao se formar um grupo, é exclusão daqueles que são diferentes. Greenhagh (2002, p. 114) diz que: "[...] a diversidade permite que os grupos se adaptem a novos desafios" caso contrário, "não vão conseguir ser grupos de alto desempenho".

À medida que a cultura pode ser um empecilho ao planejamento estratégico de uma organização, não restará outra opção senão a de torná-la objeto de análise. O gestor precisa ser conhecedor do ambiente ao seu redor, compreendendo seus processos e sistemas para que haja a possibilidade de controlá-lo e manipulá-lo.

3 A CULTURA DE VALOR

Toda sociedade, na construção de sua realidade e na busca de sua sobrevivência, elege mecanismos de controle e garantias de limitações que promovam a acomodação dos interesses de seus membros, por meio da criação de regras de comportamentos aceitáveis, ou não, para aquela determinada comunidade. Essas regras, uma vez arraigadas, constituem-se em valores, que são as ideias presentes em todas as sociedades, acerca dos comportamentos finais desejáveis.

Com isso, os valores podem ser tidos como padrões de referência ou axiomas que fundamentam a ideia do que é certo ou errado, bem ou mal, bom ou mau, bonito ou feio; e atuam como condicionantes para a seleção de preferências e comportamentos dos indivíduos em uma determinada situação social. Assim sendo, as escolhas entre ações e metas alternativas são orientadas pelas hierarquias ou prioridades de valores.

Seguindo o pensamento de Enz (1986), faz-se necessário distinguir entre 'o que é desejável e o que é desejado, pela elucidação dos entendimentos de valores morais ou virtuoso-sociais e valores utilitários, operacionais ou organizacionais.

- Valores morais ou virtuoso-sociais: trata-se dos valores em seu sentido filosófico, relacionados às virtudes dos seres humanos, como caráter, ética, estética, moral; respaldados nos conceitos do bem e do mal. São valores mais arraigados e, portanto, mais difíceis de ser mudados. Uma mudança só ocorre quando a nova condição satisfaz melhor às necessidades e se apresenta mais convincente, mais verdadeira que a antiga, e às vezes, em situações extremamente críticas, os comportamentos podem apresentar dissonâncias com o quadro de valores estabelecido, sem que com isso tenha havido uma mudança; isso sugere que essa alteração de comportamento perdura somente enquanto houver a situação crítica. Nesse sentido, valores não são coisas que se desejam ou que sejam valiosas, mas 'regras' desenvolvidas socialmente para orientação dos indivíduos. São critérios nos quais as pessoas se baseiam para decidir o que devem desejar (ENZ, 1988).
- Valores utilitários, operacionais ou organizacionais: Os valores passam a ter um sentido mais utilitário, de "valoração", ou de importância para um determinado indivíduo, contexto ou realidade.

Em nível individual, podem ser tidos como algo que a pessoa atribui valor ou valoriza; da mesma forma, em nível organizacional, atuam como norteadores para o desempenho das tarefas conforme o que é posto como preferível para o funcionamento da organização, isto é, o que é importante, o que tem valor para ela. Como, por exemplo, valores adotados por uma empresa da ação empresarial, como qualidade total do produto, gestão participativa, cooperação, foco no cliente, entre outros.

Esses valores são, portanto, mais específicos de um determinado grupo, em um determinado contexto, estão voltados para a consecução de objetivos operacionais e são mais provisórios, uma vez que, mudando os objetivos e as necessidades, pode-se mudar os valores que os impulsionam para a operacionalização. Podem, então, ser tidos como preceitos disseminados formal ou informalmente e figuram como a base de princípios que os componentes de uma organização e até o próprio sistema social adota, que se consolidam pela tradição e que passam a fundamentar as suas ações e a nortear o comportamento dos indivíduos, membros organizacionais.

Portanto, assim como as crenças e conhecimentos, o quadro de valores ou sistema de valores organizacionais, quando arraigados na organização, atuam como suporte da padronização de comportamentos adotados ao longo do tempo. Isso porque há um entendimento de que, quanto maior a congruência entre os valores pessoais, organizacionais, e morais, maior será a identificação e o compartilhamento entre os diversos níveis de agregação que suportam a construção de uma cultura organizacional.

Fleury (1989) apresenta a cultura organizacional como:

> [...] um conjunto de valores e pressupostos básicos expressos em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.

As organizações, no final do século 20 e mais intensamente neste século 21, com o avanço do fenômeno da globalização que se caracteriza por maior fluidez na troca de informação, mercadorias e serviços entre os países de praticamente todos os pontos do planeta e com isso a competição, que não é mais um acontecimento local, mas de amplas proporções, necessitam estar atentas às estratégias adotadas.

3.1 GESTÃO DE EMPRESAS COM BASE EM VALORES

Cultura de valor é uma ferramenta de gestão que transcende em importância todas as demais variáveis que levam uma empresa ao sucesso. Mais do que capital ou infraestrutura e tecnologia, é o compartilhamento de valores no âmbito de uma organização que promove o engajamento, a inspiração e a superação de resultados. Os gestores de pessoas nas empresas estão constatando a importância de culturas orientadas para a superação de resultados.

Aquelas organizações mais preparadas, cuja visão ultrapassa o médio prazo, estão conscientes da importância de que ter equipe coesa, que canalize as energias na mesma direção, com ritmos e vontades, representa para a consecução dos objetivos organizacionais. Isso somente se consegue por meio da formalização de princípios ou valores endossados, homologados e difundidos pelas diversas lideranças a todos os componentes da organização (MARRAS, 2001).

De acordo com Schein (1984, 1987), a cultura de uma organização se encontra

distribuída em três níveis de compreensão. O nível mais superficial é o dos artefatos visíveis, que representam manifestações de cultura. No nível seguinte estão os valores organizacionais, influenciando o comportamento das pessoas e os comportamentos. Esses comportamentos e os artefatos refletem os valores da organização e, num nível mais profundo, os pressupostos básicos de cultura explicam como as pessoas sentem, pensam e agem. A aglutinação dos valores dá origem ao terceiro nível, ao das premissas básicas subjacentes, que influenciam a percepção, pensamento e sentimentos dos membros do grupo. É o conjunto de premissas ou paradigma cultural, que dá o contorno e a consistência à cultura da organização.

O progresso de qualquer entidade, pessoa ou organização era determinado basicamente pela sua habilidade para ser mais forte, maior ou mais rápido. No século 21, na era da fome, das guerras, dos desastres naturais, dos escândalos corporativos, o progresso e êxito da gestão das organizações não dependem somente da capacidade de gerir a complexidade, mas de gerir, tendo em conta a capacidade humana como pessoas, com seus valores (DOLAN; JACKSON; SCHULER, 2003).

Cada organização cultiva e mantém a sua própria cultura. Por isso algumas empresas se destacam e têm suas peculiaridades, como: os administradores da Procter & Gamble fazem memorandos que não ultrapassam uma página; todas as reuniões da Dupont começam com um comentário obrigatório sobre segurança; o pessoal da Toyota é perfeccionista; a 3M tem dois valores fundamentais: um deles é a regra dos 25% que exige que um quarto de suas vendas venha de produtos novos introduzidos nos últimos cinco anos; outro é a regra dos 15%, que leva todo funcionário a despender 15% de sua semana de trabalho para fazer qualquer coisa que prefira, desde que relacionada com algum produto da companhia; a IBM leva ao máximo a sua preocupação com o respeito aos funcionários como pessoas.

O conceito de "*Managing by Values*" está rapidamente sendo considerado como uma das principais ferramentas da cultura organizacional competitiva e sustentável.

Assim, os líderes de agora têm que desenvolver a capacidade de gerir complexidade, que também inclui valores, tanto no nível pessoal como no organizacional. Essa evolução é uma consequência da emergência de quatro tendências organizacionais:

- Tendência progressiva – para culturas organizacionais de maior orientação ao cliente e consequente incremento da qualidade de produtos e serviços.
- Tendência das pessoas para um aumento da procura de autonomia no trabalho envolvendo a delegação, desenvolvimento pessoal, *empowerment*.
- Tendência para uma maior exigência sobre os gestores, para que não sejam simplesmente chefes, mas líderes e facilitadores de suas equipes.
- Tendência generalizada para as organizações tornarem sua estrutura reduzida e aumentar o volume de trabalho das equipes.

São três as fases que se observam na Gestão por Valores: definir objetivos e valores; comunicar os objetivos e valores e fazê-los convergir às práticas diárias.

É fundamental decidir quais são os valores fundamentais com os quais se tem intenção de coordenar a estratégia e as táticas da empresa, sendo importante visualizar que os valores não são aplicados às pessoas, mas em conjunto com elas. É um processo que implica colaboração.

Depois de definir, com clareza, a filosofia e os valores da empresa, é necessário associar competências aos valores, para concretizá-los.

A cultura organizacional é forte, quando seus valores são compartilhados intensamente pela maioria de seus funcionários e influencia seus comportamentos e expectativas (CHIAVENATO, 2004).

4 CONCLUSÃO

A gestão da cultura organizacional demanda habilidade, tanto para manter a estabilidade, quanto para a transformação dos elementos existentes.

Para que seja possível gerenciá-la é necessário profundo conhecimento dos valores, não apenas da organização, mas, acima de tudo, dos valores pessoais. Esses valores pessoais é que vão, num conjunto, articular-se e caracterizar a cultura organizacional.

O conhecimento da cultura é fator determinante para a escolha e implementação das ações estratégicas empresariais, principalmente, porque a sobrevivência no ambiente atual, na era da informação e do conhecimento exige maior flexibilidade. Com isso se explicam as similaridades das culturas organizacionais de empresas num mesmo setor, justificadas por aspectos que são comuns nas suas estruturas, necessidades, conhecimentos, habilidades e valores dos seus membros, que participam da construção de cultura específica do setor.

As empresas, independentemente do porte, devem estar conscientes da importância dos elementos culturais nas práticas de gestão, pois esse é atualmente um fator determinante na diferenciação entre as organizações de sucesso e as demais.

O método de compartilhamento da realidade por parte dos membros do grupo, e o ensaio para se formar uma identidade e gerir as relações entre os indivíduos se dão em torno de um objetivo comum: o pleno desempenho da organização em todos os seus aspectos. Para que isso se concretize, todas as pessoas que fazem parte da organização devem estar conscientes e participando da composição dos valores da sua cultura.

Outro fator importante refere-se à necessidade de participação de uma parcela de indivíduos possuidores de experiências múltiplas.

O gestor precisa ser profundo conhecedor do ambiente de sua empresa, compreendendo seus processos e sistemas, para que haja a possibilidade de planejar a criação, manutenção e alimentação dos valores da organização. É o principal gestor o responsável pela adequada adoção de estratégias que estejam de acordo com os valores da empresa e, assim, conduzindo os elementos que a compõem a obter maior grau de satisfação pessoal e melhores resultados organizacionais.

Após esta reflexão fica evidente que o comportamento nas organizações é expressão da estruturas internas e de conhecimento e é resultante das experiências conjuntas que contribuem para a solidificação da cultura. O comportamento é a expressão da cultura.

5 REFERÊNCIAS

AKTOUF, O. *Le symbolisme et la "culture d'entreprise" - des abus conceptuels auxleçons du terrain.* In: Chanlat, J-F. **L'individu dans l'organisation - les dimensions oubliées.** Québec, Canada: PUL, ESKA, 2001.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. ***La construction sociale de la réalité.*** Paris, França: Meridiens Klincksieck, 1986.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas:** e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

DOLAN, S.; Valle, R.; JACKSON, S.; SCHULER, R. ***La gestión de los recursos humanos:*** *preparando profesionales del siglo XXI.* 2da ed. Madrid, España: Mc Graw-Hill, 2003.

ENZ, C. A. ***Power and shared values in the corporate culture.*** Ann Arbor: Umi Research Press, 1986.

_____. *The role of value congruity in intraorganizational power.* **Administrative Science Quarterly**, v. 33, n. 2, p. 284-304, jun. 1988.

FLEURY, M. E. Cultura da qualidade e mudança organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 33, n. 2, p. 26-34, mar./abr. 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GREENHALGH, L. **Relacionamentos estratégicos:** a chave para o sucesso nos negócios. São Paulo: Negócio, 2002.

HANDY, C. **Deuses da administração:** como enfrentar as constantes mudanças da cultura organizacional. São Paulo: Saraiva, 1994.

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

LARAIA, R. de B. **Cultura:** um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos:** do operacional ao estratégico. São Paulo: Futura, 2001.

MATURANA, H. **Da Biologia à Psicologia.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

MORGAN, G. **Imagens da organização.** Tradução de Cecília W. Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

NORA, P. Gestão da cultura organizacional. **Revista Partes**, 2006.

SAHLINS, M. ***Au coeur des sociétés*** *- raison utilitaire et raison culturelle.* Paris: Gallimard, 1980.

SCHEIN, Edgard H. ***Organizacional Culture and leadership.*** San Francisco, EUA: Josseu-Bass, 1992.

_____. ***Organizational culture and leadership.*** San Francisco, EUA: Jossey-Bass, 1984-1987.

_____. *How can organizations learn faster?* **Sloan Management Review**, 1985, 1992, 1997.

SHIRATO, M. A. R. **O feitiço das organizações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VASCONCELOS, I. F. F. G. Cultura organizacional e mudança: o desafio da IBM na implementação de seu programa qualidade. In: Encontro Anual da Anpad, 18, 1993, Salvador, BA. **Anais...**, Salvador, BA: Anpad, 1993. v. 9, p. 73-82.

_____. Cultura organizacional: dimensões estruturais e aspectos dinâmicos. **Revista Informação e Sociedade**, João Pessoa, Paraíba, v. 15, n. 2, p. 63-93, jul./dez.2005.

Sistema de prestação de contas na administração pública

Fernando R. Arkaten [1]
Leandro Lachman [2]
Liana Peruzzo [3]

RESUMO

A Administração Pública Direta ou Indireta, no âmbito do Poder Executivo, Legislativo, Judiciário, Autarquias, Fundações Municipais entre outras, movimentam um orçamento anual expressivo. Todos os órgãos da Administração Pública trabalham com dinheiro público, ou seja, orçamento de arrecadações Municipais, Estaduais e Federais, podendo ser arrecadações de tributos, impostos de categoria municipal, estadual e federal ou de contribuição de melhorias, que são revertidas em verbas para Administração Pública, Prefeituras, Câmaras, entre outras. Sabemos que alguns municípios trabalham com um orçamento anual expressivo e que, para controlar os gastos da Administração Pública, existem os órgãos técnicos auxiliares que são o Tribunal de Contas do Estado, Tribunal de Contas da União e Ministério Público, mediante relatórios enviados por sistemas a esses órgãos: a Prestação de Contas. Por meio desses relatórios, a Administração é informada de como estão seus gastos e investimentos, sempre trabalhando dentro de limites prudenciais e mínimos, que devem ser revertidos em educação e saúde. O sistema de prestação de contas e a Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, cuja súmula estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e da outras providências, fez questão de dispor inicialmente que as contas prestadas pelos Chefes do Poder Executivo incluirão, além das suas próprias, as dos Presidentes dos órgãos dos Poderes Legislativo e Judiciário e do Chefe do Ministério Público. Portanto este artigo tem como objetivo apontar o sistema de acompanhamento e fiscalização dos gastos dos gestores da Administração Pública, a partir da Lei Complementar n.º 101. Para isso utilizou-se como encaminhamento metodológico a análise documental. Conclui-se que com a regulamentação da Lei de Responsabilidade Fiscal, e a prestação de Contas diminuiu, de maneira relevante, a corrupção no Poder Público.

Palavras-chave: Finanças Públicas. Prestação de Contas. Legislação. Corrupção.

[1] Bacharel em Administração, pelo Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), Paraná; cursando especialização em Administração Pública, pela Uniuv; diretor administrativo da Câmara Municipal de Vereadores de Mallet, Paraná. E-mail: aarkaten@hotmail.com

[2] Bacharel em Administração, pelo Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), Paraná; cursando Ciências Contábeis, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati, Paraná; cursando especialização em Administração Pública, pela Uniuv. E-mail: leandroc14@yahoo.com.br

[3] Bacharel em Ciências Contábeis, pela Faculdade da Cidade de União da Vitória (Face), Paraná; especialista em Comportamento Organizacional e Recursos Humanos, pela Face; cursando especialização em Administração Pública, pelo Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), Paraná; contadora pública do escritório de assessoria Tecopar. E-mail: liana_peruzzo@yahoo.com.br

Accountability System in Public Administration

Fernando R. Arkaten
Leandro Lachman
Liana Peruzzo

ABSTRACT

The direct or indirect public administration, in the arena of the Executive, Legislative and Judiciary, municipalities, local foundations among others, move an expressive annual budget. All the organizations in Public Administration work with public money, in other words, budget of local, state and federal raisings, may be raisings from fines, local, state and federal taxes or contributions for improvements, which are reversed in funds for the Public Administration, Town Halls, City councils, among others. People know that some municipalities work with an expressive annual budget and to control the expenses of the Public Administration there are technical aids organizations that are the State Audit office, the Union Audit Office and the Prosecutor, by reports sent by systems for these organizations: the Accountability. Through these reports, the Administration is informed about how the expenses and investments are, always working within the prudential and minimum limits which should be reversed in education and health. The accountability system and the Additional Law number 101, from May 4th, 2000, whose docket establishes rules of public finance directed to the responsibility in the fiscal and providential management, made a point of initially disposing that the reported accounts by the Heads of the Executive Power will include, apart of their own accounts, the ones of the Presidents of the organizations of the Legislative and Judiciary and the Head of the Prosecutor. Thus, this article aims pointing the system of monitoring and supervision of the expenses of the managers of the Public Administration, from the Additional Law number 101. For this, the documental analysis was used as a methodological routing. It was concluded that with the regulation of the Law of Tax Responsibility, and the Accountability, the corruption in the Government has reduced in a relevant way.

Keywords: Public finance. Accountability. Legislation. Corruption.

1 INTRODUÇÃO

Desenvolvemos este trabalho abordando o sistema de prestação de contas de todos os gastos e investimentos da Administração Pública. Usamos como exemplo a prestação de contas dos municípios do Estado do Paraná, nos quais a prestação de contas se faz por envio de relatórios bimestrais, por sistemas informatizados, ao Tribunal de Contas do Estado.

Ao longo dos anos, o sistema de informações vem-se desenvolvendo cada vez mais rápido. As informações chegam às pessoas de modo quase instantâneo, de forma cada vez mais eficiente. Para contribuir muito com o sistema de fiscalização de aplicações do dinheiro público, os Tribunais de Contas investem cada vez mais em sistemas sofisticados de acompanhamentos das contas da Administração Pública.

De modo a demonstrar às pessoas, de forma geral, como se dá o sistema de acompanhamento e fiscalização dos gastos dos gestores da Administração Pública, citamos neste artigo os procedimentos dos órgãos técnicos auxiliares da Administração, de como está cada vez mais rápido o sistema de envio de informações, sistemas financeiros que ajudam os órgãos fiscalizadores a combater a corrupção dos gestores com o gastos e aplicações indevidos de dinheiro público.

O objetivo principal do trabalho é demonstrar como é realizado o sistema de prestação de contas da Administração Pública por meio de sistemas de acompanhamento, como atuam os órgãos fiscalizadores auxiliares do Poder Legislativo com as contas do Poder Executivo, sua eficácia e no que compromete uma desaprovação das contas do gestor público, demonstraremos a eficácia dos sistemas de fiscalização para com os gastos do poder público.

2 APLICABILIDADE DAS LEIS

A transparência administrativa, quando da confecção e posterior publicação da Lei Complementar n.° 101/2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), recebeu um tratamento diferenciado e de grande realce.

Tal preocupação do legislador é visualizada pela dedicação de uma seção própria dentro de um capítulo da LRF, mais precisamente no Capítulo IX, na Lei de Responsabilidade Fiscal os seus objetivos estão claramente dispostos no parágrafo 1.° do art. 1.°:

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

Após a criação da LRF, estamos observando uma grande mudança nas finanças públicas, pois ela é fundada nos pilares da transparência, planejamento, controle e responsabilização, nos níveis federal, estadual e municipal. Os gestores dos recursos públicos estão sendo obrigados a "andar na linha", pois a lei está tratando de puni-los com rigor.

Verifica-se assim, que o legislador está com a constante e eminente atuação na parte de transparência, participação popular, controle

social, bem como outros atos que ensejam de uma forma ou outra a fiscalização do povo.

Pois bem, com a publicação da LRF, tornou-se mais rigoroso o controle das aplicações do dinheiro público pelos gestores na Administração Pública, rigoroso pelo cumprimento do disposto na Lei e, aos Legisladores, pela fiscalização da aplicabilidade da Lei.

A necessidade de um maior rigor, bem como a indispensabilidade de adaptação à constante evolução da sociedade, originou a publicação da Lei Complementar n.º 131, de 27 de maio de 2009, a fim de ampliar as exigências ao cumprimento da transparência dos atos públicos já estampados na Lei de Responsabilidade Fiscal.

Segundo a Lei Complementar n.º 131, de 27 de maio de 2009:

> [...] Acrescenta dispositivos à Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências, a fim de determinar a disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Quando dos gastos do poder público, existe um controle que é feito com a elaboração do projeto de lei orçamentário, que deve ser executado conforme a previsão orçamentária anual e plurianual, projetos de leis elaborados pelo Poder Executivo, encaminhados à Câmara, que depois de aprovados devem ser rigorosamente seguidos.

Elencamos aqui os projetos de execução orçamentária: Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA) e o Plano Plurianual (PPA), que é o projeto estruturado de acordo com o plano de governo do gestor. Uma vez elaborados, esses Projetos contêm ações prioritárias da Administração Pública, metas, riscos fiscais, diretrizes gerais para elaboração da proposta orçamentária, normas de execução financeira, devem ser executadas de acordo com o projetado.

O orçamento é a função primordial da gestão pública de estimar as receitas e fixar as despesas, definindo-se pelas dotações orçamentárias a utilização dos recursos disponíveis nas instituições públicas. O orçamento é elaborado pelo Poder Executivo e aprovado pelo Poder Legislativo.

Nessa esteira, inclusive, o povo deve aproveitar e exigir que metas e outros instrumentos por meio de audiências públicas sejam prescritos na legislação como dever do agente público no seu encargo.

Todo esse raciocínio se forma a partir da lógica de que maiores e melhores instrumentos de transparência dos atos administrativos culminarão em uma fiscalização mais eficiente e, por consequência, numa cura mais responsável e com maior lisura dos recursos públicos por parte dos agentes públicos.

Determina a Constituição da República de 1988, em seu art. 70:

> [...] Parágrafo único. Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária.

O disposto na Constituição Federal aplica-se em consonância com o disposto na Lei Complementar 101, de 4 de maio de 2000, art. 56:

> [...] As contas prestadas pelos Chefes do Poder Executivo incluirão, além das suas próprias, as dos Presidentes dos órgãos dos Poderes Legislativo e

Judiciário e do Chefe do Ministério Público, receberão parecer prévio, separadamente, do respectivo Tribunal de Contas.

Explicitados em Leis, toda e qualquer movimentação de dinheiro público deve ser fiscalizada por órgãos técnicos auxiliares, ou seja, pelo Tribunal de Contas, seja Estadual seja da União.

3 CONTROLE SOCIAL E SEUS DIFERENTES APARATOS

O controle externo é o controle efetuado por órgãos ou terceiros, alheios à Administração. Pode ser parlamentar, controle exercido pelo Tribunal de Contas ou Controle jurisdicional, o controle parlamentar efetua-se pelo controle de autoria do Poder Legislativo.

O controle pelo Tribunal de Contas, conforme o próprio nome induz, é aquele realizado pela Corte de Contas respectiva do ente ou órgão jurisdicionado.

Já o controle jurisdicional é o controle do Poder Judiciário, o qual representa que todo o ato administrativo pode sofrer um controle por intermédio de uma decisão judicial.

A prerrogativa de o Poder Judiciário examinar qualquer ato denomina-se, no ponto de vista jurídico, de princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional, ou seja, controle que não pode ser realizado pelo Tribunal. Além dos aludidos controles, há o controle social que é realizado pela sociedade em geral, e pode ser visualizado em diversas facetas, quais sejam, participação popular, publicidade, transparência, entre outras.

O desenvolvimento da sociedade para deliberar sobre os atos públicos ou ainda, no mínimo, a demonstração e/ou a exposição para seu consentimento na legitimação dos governantes, ademais, o controle social estreita o laço entre a Administração Pública e o administrado.

3.1 O DEVER DE PRESTAR CONTAS DOS PREFEITOS MUNICIPAIS

É relevante evidenciar que a apresentação das contas anuais pelo Prefeito Municipal ao Tribunal de Contas do Estado não prejudica o dever de prestar contas imediatamente à Câmara de Vereadores, dado que a Constituição Federal, artigo 31, § 3.º, em combinação com a Lei de Responsabilidade Fiscal, art. 49, impõe que as contas apresentadas pelo Chefe do Poder Executivo ficarão disponíveis, durante todo o exercício, no respectivo Poder Legislativo e no órgão técnico responsável pela sua elaboração, para consulta e apreciação pelos cidadãos e instituições da sociedade.

No caso de prestação de contas, em razão de convênio celebrado entre a União e o Município, a situação é bem diferente. A União exige do Município, na forma estabelecida no convênio, a prestação de contas dos recursos transferidos voluntariamente. O Prefeito Municipal, quando assina um convênio, não age em nome próprio, mas no do Município.

Assim, a prestação de contas deve ser apresentada pelo Município, ainda que ele já esteja sendo administrado por outro Prefeito, não sendo, portanto, nesta hipótese, personalíssima a obrigação de prestar contas. Caso o Município não preste contas, ou faça insatisfatoriamente, toda responsabilidade será imputada ao Prefeito culpado pela má aplicação dos recursos recebidos da União, que pode ser quem assinou o convênio ou mesmo quem o sucedeu, administrando tais recursos, ou parte deles.

Enfatizamos que os efeitos da não apresentação das contas anuais devidas pelo Prefeito é ato de improbidade administrativa, ficando o responsável sujeito às seguintes cominações: ressarcimento integral do dano, se houver, perda da função pública, suspensão dos direitos políticos de três a cinco anos, pagamento de multa civil de até cem vezes o valor da remuneração percebida pelo agente, e proibição de contratar com o Poder Público ou receber benefícios ou incentivos fiscais ou creditícios, pelo prazo de três anos (Lei n.° 8.429, artigos 11, VI, e 12, III). É crime comum Decreto Lei 201/67, artigo 1.°, VI, § 1° e 2°:

> [...] sujeito ao julgamento do Poder Judiciário, independentemente do pronunciamento da Câmara de Vereadores, estando o inadimplente passível de pena de detenção de três meses a três anos, além da perda do cargo e a inabilitação, pelo prazo de cinco anos, para o exercício de cargo ou função pública, eletivo ou de nomeação, sem prejuízo da reparação civil do dano causado ao patrimônio público ou particular.

Cabe ao tribunal de Contas do Estado instaurar, imediatamente, Tomada de Contas Especial. Por disposição expressa da Constituição Federal, artigo 35, II, deve o Estado intervir em seus Municípios, quando não forem prestadas as contas devidas.

O pedido de intervenção do Estado no Município, nesse caso, tem-se revelado a medida mais adequada para coagir os Prefeitos Municipais ao cumprimento da prestação de contas.

3.2 PRESTAÇÃO DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ

Segundo Aquinino (2008), a Prestação de Contas é o demonstrativo organizado pelo agente, entidade ou responsável, acompanhada ou não de documentos comprobatórios das operações de receita e despesa, dos demonstrativos contábeis e seus anexos, que devem sofrer análises do ordenador de despesas, e que, se não encaminhada ao órgão responsável dentro do prazo preestabelecido, fará parte integrante de sua tomada de contas pelos órgãos fiscalizadores. Trata-se de um processo elaborado pelo órgão de contabilidade das entidades da Administração Pública, ou de quem fez uso de recursos públicos, mediante autorização legal e com termo pactuado, no qual constarão os atos de gestão efetuados em determinado período, por agente devidamente qualificado.

De acordo com o Regimento Interno do Tribunal de Contas do Estado do Paraná, as contas dos Prefeitos Municipais serão apresentadas ao Tribunal de Contas, na forma e nos prazos estabelecidos na Constituição do Estado, na Lei Complementar n.° 113/2005, no Regimento Interno e em demais atos normativos do Tribunal, e serão objetos de parecer prévio.

O Tribunal de Contas emitirá um parecer prévio sobre as contas municipais, no prazo máximo de um ano após o recebimento delas. Os municípios têm até o dia 31 de março de cada ano para remeter o balanço anual juntamente com as peças acessórias, e sempre observando os atos normativos.

Faz parte da prestação de contas do Estado do Paraná o sistema denominado Sistema de Informações Mensais (SIM), criado pelo próprio Tribunal de Contas, que visa dar agilidade ao processo de preparação dos dados e de sistematização na coleta de informações necessárias ao exercício do controle externo na área municipal, o qual deu um importante passo para a modernização da análise das contas públicas municipais.

Todas essas informações vão compor a Prestação de Contas Anual do exercício financeiro correspondente, subsidiando a

análise dos demais sistemas de controle externo implementados pelo Tribunal de Contas, configurando-se num amplo instrumento de planejamento para a realização de programas de auditorias.

A implementação do SIM estimula as administrações municipais para que exerçam suas atividades de forma racional, ordenada, honesta, equilibrada e regular, sob a égide dos princípios constitucionais da legalidade, legitimidade e razoabilidade, constituindo-se, ainda, em eficiente mecanismo auxiliar às atividades de Controle Interno.

O SIM está subdivido em Sistema de Acompanhamento Mensal (SIM-AM), Sistema de Prestação de Contas Anuais (SIM-PCA) e Sistema de Atos de Pessoal (SIM-AP). Todos possuem datas de envio ao tribunal pré-fixadas, alocadas em uma agenda de obrigações, divulgada no começo de cada ano.

Após enviadas as informações, o Tribunal efetua o devido julgamento delas, e, de acordo com a Lei Orgânica do Tribunal de Contas do Estado do Paraná, em seu art. 16, as contas serão julgadas:

> I - regulares, quando expressarem, de forma clara e objetiva, a exatidão dos demonstrativos contábeis, financeiros, a legalidade, a legitimidade, a eficácia e a economicidade dos atos de gestão do responsável, bem como, o atendimento das metas e objetivos;
> II - regulares com ressalva, quando evidenciarem impropriedade ou qualquer outra falta de natureza formal, da qual não resulte dano ao erário ou à execução do programa, ato ou gestão;
> III - irregulares, quando comprovada qualquer das seguintes ocorrências: omissão no dever de prestar contas, infração à norma legal ou regulamentar, desfalque ou desvio de dinheiro, bens ou valores públicos, desvio de finalidade.

4 CONCLUSÃO

Ao realizar este artigo foi possível ampliar os conhecimentos sobre um assunto que chama muito a atenção da sociedade e até de empresas, públicas ou privadas.

As empresas públicas estão sentindo cada vez mais a necessidade de investir em qualificação profissional dos agentes públicos que desenvolvem as atividades pertinentes ao gerenciamento do orçamento público, e os gestores políticos precisam de pessoas com conhecimento e capacidade para ajudá-los a gerenciar os recursos dos municípios, como manter bancos de dados atualizados com a movimentação de contas, pessoas que devem buscar aperfeiçoamento constante, para que as contas dos Poderes Executivos e Legislativos tenham a sua devida aprovação pelos Tribunais.

Mesmo com disposições em Leis e rigoroso acompanhamento pelos órgãos técnicos fiscalizadores, ainda existem em muitos municípios brasileiros trocas de favores políticos, e que mesmo com a desaprovação das contas pelo Tribunal de Contas, a Câmara de Vereadores pode aprovar as contas, pela sua soberania.

Enfatizamos com a pesquisa que o trabalho desempenhado pelos Tribunais de Contas deve primar pela aplicabilidade eficaz da Lei de Responsabilidade Fiscal, aplicando a rigor as punições para quem as descumprir.

4 REFERÊNCIAS

AQUININO, A. N. **Contabilidade pública na gestão municipal.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Série Legislação Brasileira.

_____. **Decreto-Lei n.° 201/67.** Dispõe sobre a responsabilidade dos Prefeitos e Vereadores e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0201.htm >. Acesso em: ago. 2010.

_____. **Lei Complementar 131.** Publicada em 27 de maio de 2009. DOU 28/05/2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp131.htm >. Acesso em: 8 set. 2009.

_____. **Lei de Responsabilidade Fiscal.** Lei Complementar n.° 101, de 4 de maio de 2000. DOU 05/05/2000. Disponível em: < http://www.servicoscontabeis.com.br/regulamentos/leiresponsabilidadefiscal.htm >. Acesso em: 8 set. 2009.

_____. **Lei n.° 8.429.** Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8429.htm >. Acesso em: ago. 2010.

PARANÁ. **Regimento Interno e Lei Orgânica do Tribunal de Contas do Estado do Paraná.** Disponível em: < http://www.tce.pr.gov.br/acervo.aspx >. Acesso em: 7 set. 2009.

Análise das demonstrações contábeis: um estudo acerca da utilização da ferramenta contábil como provedor de informações para o processo gerencial das organizações – estudo de caso simulado

Daniel Mello [1]

RESUMO

O presente estudo traz em seu bojo a aplicabilidade dos indicadores contábeis para o processo gestional das organizações. Para tanto fez-se um estudo teórico acerca de um conjunto de indicadores contábeis, dando fundamento ao estudo, amparado por autores renomados no que pertine à temática, em seguida apresenta-se um estudo de uma situação simulada (Balanços Patrimoniais e Demonstrações do Resultado do Exercício) extraindo-se deles os índices e fazendo-se análises econômico-financeiras individuais e conjuntas, possibilitando um perfeita caracterização da situação da Cia, possibilitando, ainda, a elaboração de sugestões de políticas e estratégias empresariais à gestão da empresa.

Palavras-chave: Informações Contábeis. Contabilidade Gerencial. Tomada de Decisão. Contabilidade analítica.

[1] Bacharel em Ciências Contábeis, pela Faculdade Municipal de Administração e Ciências Econômicas de União da Vitória (Face), União da Vitória, PR; bacharel em Direito, pelo Instituto de Educação Superior Unyhana, Barreiras, BA; especialista em Administração e Desenvolvimento de Pessoas, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); especialista em Direito Civil e Processual Civil; mestre em Economia, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); doutor em Ciências Empresariais, pela Universidad de Jaén/Universidad Autonoma de Asunción (Ujaen/UAA). E-mail: danmello@ufba.br

Analysis of financial statements: a study on the use of the accounting tool as a provider of information for the management process of organizations - a simulated case study

Daniel Mello

ABSTRACT

This study brings with it the applicability of accounting indicators for the management process of the organizations. In order to do so, a theoretical study about a set of statements giving reasons for the study was made, which was supported by renowned authors in respect to the subject, then a study of a simulated situation is presented (Balance Sheets and Statements of Finance) extracting from them the indexes and making the economic-financial individual and group analyzes, allowing a detailed characterization of the situation of the company, as well as the development of suggestions of business policies and strategies for the management of the company.

Keywords: Accounting Information. Managerial Accounting. Decision Making. Analytical accounting.

1 INTRODUÇÃO

Além de informações específicas, em valores absolutos disponíveis diretamente nas demonstrações contábeis, os usuários buscam indicadores que as relacionem. Os indicadores contábeis são utilizados na interpretação dos fenômenos econômicos e financeiros das entidades. E, mesmo tendo-se conhecimento das limitações dos números gerados a partir dos relatórios contábeis, os poderes investigativo e preditivo das análises são estudados e, por vezes, comprovados na literatura.

A empresa em estudo é fictícia, contudo cabe salientar que se trata de uma empresa industrial, e que as contribuições pretensamente dadas por este estudo, são de cunho didático-acadêmico, contudo aplicáveis a qualquer sociedade empresarial.

Baseado no contexto descrito, o presente estudo focaliza sua abordagem na análise das demonstrações contábeis, considerando-se o seu levantamento pelo analista contábil e a sua utilização pelos gestores (administradores das empresas), cabendo citar que se outro for o usuário das informações contábeis, tais como: o Estado (fisco), os Acionistas, os Clientes, os Fornecedores, os Concorrentes, entre outros, as análises são as mesmas, contudo, o ponto de vista diverge do aqui apresentado, pela utilidade das informações geradas, podendo ser inseridos ou suprimidos indicadores específicos. As análises das demonstrações contábeis são ferramentas da ciência contábil e, certamente, um dos campos de conhecimento que mais difunde a importância da contabilidade aos profissionais que não estão diretamente vinculados à profissão. Compreende um conjunto de técnicas que vêm auxiliando diversos usuários em seus processos decisórios.

Isso posto, o presente estudo foi conduzido com vistas a demonstrar como se pode produzir informações contábeis úteis ao processo de gestão empresarial, a partir de indicadores econômico-financeiros extraídos das demonstrações contábeis, peculiarmente dos Balanços Patrimoniais e das Demonstrações de Resultado do Exercício, podendo-se, a partir deles, levantarem-se os aspectos positivos e negativos da Companhia, permitindo ao analista sugerir estratégias e políticas empresariais para correção de rumo nas decisões, s necessário.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A contabilidade constitui-se como um importante instrumento de orientação financeira, econômica e patrimonial das organizações empresariais. Tendo como objetivo principal fornecer informação econômica relevante para que cada usuário possa tomar suas decisões e realizar seus julgamentos com segurança. Cabe à contabilidade a função primaz de registrar, controlar, estudar, interpretar e informar sobre tudo aquilo que acontece com o patrimônio das empresas, de forma a influenciar eficazmente o processo decisório por parte dos administradores delas.

Nessa perspectiva, o fim da contabilidade é assegurar o controle do patrimônio administrativo, mediante o fornecimento de informações e orientação necessárias à tomada de decisões, sobre a composição e as variações patrimoniais, bem como sobre o resultado das atividades econômicas desenvolvidas pela entidade para alcançar seus fins, sejam eles lucrativos ou meramente ideais (sociais, culturais, esportivos, beneficentes, entre outros). Assim sendo, o contador é o profissional responsável por todas essas ações, indispensáveis à orientação administrativa, permitindo maior eficiência na gestão econômica e financeira da empresa e no controle dos bens patrimoniais.

> A Contabilidade desempenha, em qualquer organismo econômico, o mesmo papel que a história na vida da humanidade. Sem ela não seria possível conhecer o passado nem o presente da vida econômica da entidade, não sendo também possível fazer previsões para o futuro, nem elaborar planos para a orientação administrativa (FRANCO, 1996, p. 22).

Desse modo, uma administração pautada no uso da informação contábil e dos relatórios dela emanados dispõe-se a gerir a organização, prevendo os fatos e diminuindo as incertezas. A contabilidade gerencial pauta-se no planejamento empresarial que possibilita dirimir as incertezas à medida que prevê as ações e os acontecimentos. Dessa forma é preciso que a administração leve a sério aquilo que ficou estabelecido em sua política de planejamento e que tudo, outrora planejado, seja executado. Havendo essa disposição e esse cuidado no gerir a organização empresarial, fica mais fácil prever os fatos e diminuir as incertezas.

Nesses termos, a relação entre informação e decisão é estreita, visto que decisões são tomadas, no presente, sobre eventos que se concretizarão no futuro. O conceito de informação está vinculado a uma mudança de estado a respeito do evento. Assim, a informação configura-se como um conhecimento disponível, para uso imediato, que permite orientar a ação, antes cercada de incerteza, possibilitando sua condução a um nível de risco adequado. Assim sendo, a Contabilidade tem por fim munir todos os usuários de sua informação, quer sejam eles internos e/ou externos, com as diretrizes e demais respostas necessárias à condução da entidade, no sentido de alcançar o fim a que se propõe, por meio da adequada mensuração dos eventos cabíveis, que venham impactar seu patrimônio.

Nesse sentido Castelli (2001) afirma que a relação entre informação e decisão é estreita, visto que decisões são tomadas no presente sobre eventos que se concretizarão no futuro. O conceito de informação está vinculado a uma mudança de estado a respeito do evento. Assim, a informação configura-se como um conhecimento disponível, para uso imediato, que permite orientar a ação, antes cercada de incerteza, possibilitando sua condução a um nível de risco adequado.

Aos usuários externos (acionistas, clientes, fornecedores, credores, Estado, sindicatos entre outros) interessam as informações que são fornecidas pela Contabilidade Financeira, expressas em relatórios denominados de demonstrações contábeis. No Brasil, tem-se o Balanço Patrimonial, a Demonstração do Resultado do Exercício, a Demonstração de Lucros ou Prejuízos Acumulados, a Demons-tração das Origens e Aplicação de Recursos, a Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido, além de outros relatórios que fornecem dados subsidiários.

Aos usuários internos (diretores, gerentes, associados, trabalhadores entre outros), interessam as chamadas informações gerenciais, as quais fazem parte da Contabilidade Gerencial e que se destinam à tomada de decisões especiais, como o orçamento de capital, a maximização de lucro na combinação de produtos, ampliação do investimento, entre outras. O principal usuário interno da informação contábil na entidade moderna é a alta-administração que, pela proximidade à Contabilidade, pode solicitar a elaboração de relatórios específicos para auxiliar na gestão do negócio.

Os relatórios específicos podem, além de abranger quaisquer áreas de informação (fluxo financeiro, disponibilidades, contas a pagar, contas a receber, aplicações financeiras, compra e vendas no dia ou no período e os gastos gerais de funcionamento), ser elaborados diariamente ou em curtos períodos de tempo (semana, quinzena, mês, bimestre, semestre, anual ou qualquer interstício), de acordo com as necessidades administrativas.

Desse modo, de forma a fornecer informações extraídas a partir dos índices e indicadores das demonstrações contábeis para a tomada de decisões dos usuários internos da empresas, em especial, para seus gestores; no presente artigo, são feitas análises e, a partir destas, são evidenciados os pontos fortes e fracos, bem como há a proposição de melhorias para a organização, com base nas análises vertical e horizontal, fontes de aplicação e origem dos recursos, índices de liquidez, endividamento (qualitativo e quantitativo), índices de rotatividade (PMRV, PMPC, PMRE e PA), taxa de retorno sobre investimento e patrimônio líquido (TRI e TRPL), termômetro de Kanitz e Fórmula Du Pont.

O estudo das análises vertical e horizontal e dos índices tem papel fundamental na análise das Demonstrações Financeiras, pois representam a relação entre contas de tais demonstrações, que visam evidenciar determinado aspecto da situação econômica ou financeira de uma empresa.

Os índices e as análises vertical e horizontal têm como característica fundamental fornecer visão ampla das situações econômica e financeira da empresa, além de servirem de medida para a construção de um quadro de avaliação da empresa.

2.1 ANÁLISES VERTICAL E HORIZONTAL

A análise horizontal e a análise vertical das demonstrações propiciam a verificação de tendências, possibilitando a projeção de cenários, com base na manutenção ou alteração de determinado comportamento. Os quocientes obtidos pela divisão de valores constantes em grupos, subgrupos e mesmo contas, uns pelos outros, possibilitam uma rápido diagnóstico da situação econômico-financeira das empresas, permitindo a imediata ação no sentido da correção de problemas com eventuais ajustes.

Segundo Silva (2004), o propósito da investigação vertical é relacionar a participação de cada subgrupo em relação ao total, o do exame horizontal é de observar a evolução de cada conta componente da demonstração ao longo de um determinado período.

Nessa perspectiva, a análise horizontal compara valores de um ano para outro, ou seja, verifica a posição econômico-financeira da empresa em determinados períodos, em relação ao ano anterior, mostrando a evolução da estrutura patrimonial existente. Já a análise vertical, é feita de cima para baixo, por meio do cálculo da composição de cada item do ativo ou passivo em relação a um total no mesmo período.

2.2 ÍNDICES DE LIQUIDEZ

Os índices de liquidez a serem utilizados são: Liquidez Corrente, Liquidez Seca e Liquidez Geral. Todos eles relacionam bens e direitos com obrigações da firma, por intermédio de uma simples operação de divisão. Segundo Assaf Neto (2002), os indicadores de liquidez evidenciam a situação financeira de uma empresa frente a seus diversos compromissos financeiros. Sendo assim, os índices de liquidez medem o quanto a empresa tem para cada unidade monetária que ela deve. Passaremos às particularidades de cada um dos três índices citados.

O Índice de Liquidez Corrente (LC) é o quociente da divisão entre ativo circulante (AC) e passivo circulante (PC). Ele vai refletir se a empresa possui recursos suficientes no ativo circulante para cobrir suas dívidas de curto prazo. O ideal para a empresa é que o índice mencionado seja igual ou superior a 1 (um). Nesse sentido, Assaf Neto (2002) defende que, quanto maior a liquidez corrente, mais alta se

apresenta a capacidade da empresa em financiar suas necessidades de capital de giro.

O Índice de Liquidez Seca (LS) tem como objetivo apresentar a capacidade de pagamento da empresa no curto prazo, sem levar em conta os estoques, que são considerados como elementos menos líquidos do ativo circulante. Quando o quociente for superior a 1 (um), isso significa que os estoques da empresa estão totalmente livres de dívidas com terceiros, ou seja, se a empresa negociasse o seu ativo circulante (sem os estoques), pagaria suas dívidas de curto prazo (PC) e restaria todo o seu estoque livre de dívidas. O comentário de Iudícibus (1994), a respeito da liquidez seca, afirma ser esse, um quociente considerado conservador, ao se avaliar a situação da empresa, em razão de se desconsiderar uma fonte de incerteza do numerador, que são os estoques.

O índice de Liquidez Geral (LG) é calculado a partir da divisão da soma dos ativos circulante (AC) e realizável a longo prazo (RLP) pela soma dos passivos circulante (PC) e exigível a longo prazo (ELP). Sua função é *indicar* a liquidez da empresa no curto e longo prazo, ou seja, para cada R$ 1,00 que a empresa tem de dívida o quanto tem de direito e haveres no ativo circulante e no realizável a longo prazo.

Para Assaf Neto (2002), o indicador está entre os tradicionais de análise, e expõe a liquidez, tanto para curto quanto para o longo prazo, estando relacionado como fator de segurança financeira da empresa no longo prazo, pois revela a capacidade de todos os compromissos serem quitados.

Os índices de liquidez são interpretados da forma "quanto maior, melhor". O ponto chave ocorre quando o resultado da divisão é igual a 1 (um), indicando que a empresa possui uma unidade monetária para cada outra devida.

2.3 ÍNDICES DE ENDIVIDAMENTO

Os recursos de uma empresa, em princípio, são de duas naturezas básicas: próprios (capital de sócios, lucros e reservas de lucros) e capitais de terceiros (fornecedores, descontos de duplicatas, empréstimos bancários, empréstimos de coligadas, entre outros). De acordo com Iudícibus e Marion (2007, p. 134):

> Os índices de endividamento relacionam as várias fontes de fundos entre si, procurando retratar a posição do capital próprio ao capital de terceiros. São índices relevantes, pois indicam a relação de dependência da empresa com relação a capital de terceiros.

O índice PCTRT (participação de capital de terceiros nos recursos totais da empresa) expressa a porcentagem que o endividamento representa sobre os fundos totais. Representa também a porcentagem do ativo total financiada com recursos de terceiros. A expressão indica se a empresa está endividada ou não, do ponto de vista quantitativo, podendo ser a dívida considerada alta, razoável ou baixa.

Para Iudícibus (1994), esse índice significa a parcela do ativo total financiada com recursos de terceiros, destacando que, no longo prazo, a presença de terceiros financiadores pode aumentar as despesas financeiras e deteriorar a rentabilidade da empresa.

O índice GCPCT (garantia do capital próprio ao capital de terceiros) revela quanto a empresa possui de capital próprio em garantia aos recursos de terceiros aplicados *na empresa*. Esse indicador é um dos mais utilizados para retratar o posicionamento da empresa em relação ao capital de terceiros.

Tanto para Leite (1986) quanto para Assaf Neto (2002), a participação percentual das fontes próprias de financiamento em relação ao valor Total do Ativo sinaliza que, quanto maior for o índice, maior garantia pode ser

oferecida aos credores, em razão do uso de recursos próprios da empresa.

Quanto à Qualidade da dívida, ela representa a composição do endividamento total, retratando qual parcela da dívida vence no curto prazo, dando assim a perspectiva qualitativa da dívida, que pode ser: boa, razoável ou ruim. Essa classificação também está atrelada às aplicações dos recursos no âmbito da empresa, das taxas praticadas e das taxas de retorno da empresa, bem como o posicionamento da atividade.

O comentário que Iudícibus (1994) faz a respeito desse indicador se refere à parcela de recursos de terceiros, que vence no curto prazo, sendo o complemento desse índice a parcela de longo prazo. Salienta que é necessário buscar sincronizar o período de retorno dos investimentos com os prazos dos recursos emprestados. O entendimento dado por Matarazzo (1995) é que o mesmo índice permite visualizar o horizonte de tempo que a empresa dispõe para gerar as receitas, ou seja, a que pressão está submetida para pagar as dívidas.

2.4 ÍNDICES DE ATIVIDADE (ROTATIVIDADE)

Os principais indicadores financeiros que nos possibilitam conhecer a evolução da atividade operacional da empresa são os prazos de rotação dos estoques, recebimento das vendas, pagamentos das compras, posicionamento de atividade, ciclo operacional e ciclo financeiro. Esses indicadores permitem que se estude, segundo Marion (2002, p. 120): "(...) quantos dias a empresa demora, em média, para receber suas vendas, para pagar suas compras e para renovar o estoque".

O prazo médio de rotação dos estoques (PMRE) é o período compreendido entre o tempo em que o estoque permanece armazenado até o momento da venda, considerando o período, desde a entrada da matéria-prima até a saída do produto acabado. O volume depende da política de estocagem e volume de vendas. Quanto maior o volume de vendas, mais rápida será a rotação dos estoques, e em menos tempo o ativo será recuperado.

Entretanto, conforme Martins e Assaf Neto (1986), quanto mais elevado for o PMRE, maior será o prazo que os diversos produtos permanecerão estocados e, consequentemente, mais elevadas serão as necessidades de investimentos em estoques.

O prazo médio de recebimento pelas vendas (PMRV), que compreende o período entre o momento em que elas foram efetuadas e o momento do pagamento, indica, segundo Assaf Neto (2002, p. 181): "(...) quanto tempo em média a empresa leva para receber por suas vendas". Nesse caso, devemos estar atentos para a quantidade de vendas a prazo e os prazos concedidos, pois quanto maiores os prazos conferidos e maior a quantidade de vendas a prazo, pior para a empresa, pois os seus prazos de recebimento serão bastante dilatados, comprometendo, dessa forma, o seu capital de giro.

O prazo médio de pagamento pelas compras (PMPC), conforme Assaf Neto (2002), determina o tempo médio que a empresa demora a pagar suas compras. É o período compreendido entre o momento em que elas foram efetuadas, obtido com os fornecedores, e o momento de seu pagamento.

O posicionamento de atividade (PA), por sua vez, é a relação de proporção existente entre o prazo de renovação dos estoques, mais o prazo de recebimento pelas vendas sobre o tempo médio de que a empresa dispõe para pagar por suas compras. O ideal é que esse índice seja igual ou inferior a 1 (um), uma vez que, do contrário, a empresa estaria financiando seus clientes.

2.4.1 Ciclos Operacional e Financeiro

O ciclo operacional compreende, desde a aquisição da matéria-prima, sua transformação em produto acabado, sua estocagem até que seja vendido, o período em que são efetuados os pagamentos aos fornecedores e o período do recebimento das vendas. O ciclo operacional compara os prazos de pagamento e de recebimento e a rotação dos estoques. Essa comparação é de fundamental importância para o empreendimento, pois evidencia a atividade principal da empresa, sua evolução, seu retorno e sua eficiência.

O ciclo financeiro é o período compreendido entre a efetivação dos pagamentos e o recebimento dos clientes. É o período em que a empresa financia o ciclo operacional. Esse intervalo de tempo não deve ser muito grande, pois tornaria o ciclo operacional muito oneroso.

Para Assaf Neto (2007, p. 187):

> Enquanto o ciclo operacional se inicia no momento da aquisição da matéria-prima, o ciclo financeiro corresponde ao período de tempo entre o momento de desembolso inicial de caixa para pagamento dos materiais e a data do recebimento da venda do produto acabado.

2.5 ÍNDICES DE RENTABILIDADE

Os índices de rentabilidade são de extrema importância, por possibilitar a medição do quanto estão rendendo os capitais investidos na empresa, evidenciando assim o sucesso ou insucesso empresarial. Esses índices geralmente são calculados sobre as receitas líquidas. Podendo ser classificados em: giro do ativo, margem líquida, rentabilidade do ativo e rentabilidade do patrimônio líquido; daremos atenção aos dois últimos.

A taxa de retorno sobre investimento (TRI), segundo Matarazzo (1998, p. 185): "(...) mostra quanto a empresa obteve de lucro líquido em relação ao ativo". De acordo com Marion (1998, p. 471):

> A combinação de itens do ativo é que gera receita para a empresa. Na verdade, o ativo significa investimentos realizados pela empresa no sentido de obter receitas e, por conseguinte, lucro. Assim, podemos obter uma taxa de retorno sobre o investimento. Isso significa o poder de ganho da empresa: quanto a empresa ganha por real investido.

Marion (1998) acrescenta, ainda, a semelhança entre a TRI e o Método Du Pont, enfatizando que este proporciona um número de informações riquíssimas, dando ao analista um quadro perfeito dos fatores que propiciam alterações na situação econômica da empresa. É um índice voltado especificamente para a rentabilidade da organização.

Podemos, também, do ponto de vista do empresário, observar que o retorno está remunerando o capital investido no empreendimento. Como os recursos dos empresários estão evidenciados no patrimônio liquido, dá-se o nome de taxa de retorno do patrimônio liquido (TRPL). Como defende Assaf Neto (2002, p. 214), a taxa de retorno sobre patrimônio líquido, "representa a taxa de rentabilidade auferida pelo capital próprio da empresa, sendo dimensionado pela relação entre o lucro líquido e o patrimônio líquido". Conclui-se, portanto, que o papel do índice de rentabilidade do patrimônio líquido é mostrar qual a taxa de rendimento do capital próprio.

2.6 INDICADOR DE SOLVÊNCIA (TERMÔMETRO DE KANITZ)

O termômetro de insolvência de Kanitz (1978) é um instrumento utilizado para prever a possibilidade de falência de empresas. Esse modelo é claramente destinado à indústria e comércio, não devendo ser aplicado indiscriminadamente. Procura-se analisar se determinada empresa tem possibilidade ou não de falir, principalmente a curto prazo.

Segundo Marion (1998), esse modelo consiste, em primeiro lugar, em encontrar o fator de insolvência da empresa. A fórmula do fator de insolvência consiste em:

X1 = Lucro Líquido x 0.05
Patrimônio Líquido
X2 = Ativo Circulante + Realizável a Longo Prazo x 1.65
Exigível Total
X3 = Ativo Circulante – Estoques x 3.55
Passivo Circulante
X4 = Ativo Circulante x 1.06
Passivo Circulante
X5 = Exigível Total x 0.33
Patrimônio Líquido
F. Insolvência = 0,5X1 + 1,65X2 + 3,55X3 + 1,06X4 – 0,33X5

Após o cálculo, obtém-se um número denominado de Fator de Insolvência, que determina a tendência de uma empresa falir ou não. Com o objetivo de facilitar a visualização da situação, foi criada uma escala chamada de Termômetro de Insolvência.

Três grandes áreas destacam-se na escala determinada por Kanitz:

Área de Solvência - Em que se insere toda empresa que apresenta um fator de insolvência maior que zero. As empresas localizadas nessa área são as que apresentam os menores riscos de falência. A probabilidade de insolvência diminui conforme mais alto se apresentar o fator de insolvência.

Área de Penumbra - Em que são classificadas as empresas que apresentam um fator de insolvência entre 0 e -3. É uma situação perigosa, onde as perspectivas da empresa devem merecer um cuidado especial.

Área de Insolvência - Em que se concentram todas as empresas com um fator menor que -3. São as que apresentam as maiores probabilidades de virem a falir, e essa probabilidade aumenta à medida que o fator diminui.

Pode-se perceber que, por meio da utilização dos indicadores extraídos das demonstrações contábeis, é possível obter informações de uma maneira mais objetiva. Não são esses indicadores expressões precisas e absolutas, mas um auxílio para conduzir a uma análise das demonstrações. Além disso, tem-se como ponto relevante a análise dos indicadores em conjunto, os quais são obtidos mediante relacionamentos entre contas do balanço patrimonial, entre contas da demonstração de resultado e entre contas de ambos.

A extração de informações dos balanços fornece subsídios para a tomada de decisões dos empresários, administradores e gestores em geral. Bem como, a partir dos dados obtidos, é possível avaliar os efeitos de eventos econômicos sobre a situação financeira de uma empresa. Em outras palavras, as demonstrações permitem identificar as alterações ocorridas no âmbito financeiro e econômico da organização e analisar se as decisões de investimento e de financiamento estão conduzindo a empresa a elevar sua lucratividade e consequente agregação de valor ou não.

3 ESTUDO DE CASO

3.1 BALANÇOS PATRIMONIAIS E DEMONSTRAÇÕES DE RESULTADO DE EXERCÍCIOS

BALANÇOS PATRIMONIAIS DA CIA – BP								
	X1	AV	X2	AV	AH	X3	AV	AH
ATIVO								
CIRCULANTE								
Disponível	34.665	1,27	26.309	0,66	75,89	25.000	0,44	75,12
Aplicações financeiras	128.969	4,73	80.915	2,03	62,74	62.000	1,10	48,07
Clientes	1.045.640	38,36	1.122.512	28,18	107,35	1.529.061	27,05	146,23
Estoques 500.000	751.206	27,56	1.039.435	26,09	138,37	1.317.514	23,31	175,39
TOTAL AC	1.960.480	71,91	2.269.171	56,96	115,75	2.933.575	51,89	149,74
REALIZAVEL AL. PRAZO								
Empréstimos a sócios	10.000	0,37	95.000	2,38	950,00	160.000	2,83	1600,00
TOTAL RLP	10.000	0,37	95.000	2,38	950,00	160.000	2,83	1600,00
PERMANENTE								
Investimentos	72.250	2,65	156.475	3,93	216,57	228.075	4,03	315,67
Imobilizado	683.448	25,07	1.422.508	35,78	208,14	2.241.648	39,65	327,99
Diferido	0		40.896	1,03		90.037	1,59	
TOTAL AP	755.698	27,72	1.619.879	40,66	214,36	2.559.760	45,28	338,73
TOTAL DO ATIVO	2.726.178		3.984.050		146,14	5.653.335		207,37
PASSIVO								
CIRCULANTE								
Fornecedores	708.536	25,99	639.065	16,04	90,20	688.791	12,18	97,21
Outras Obrigações	275.623	10,11	289.698	7,27	105,11	433.743	7,67	157,37
Empréstimos Bancários	66.165	2,93	83.429	2,09	126,09	158.044	2,80	238,86
Duplicatas Descontadas	290.633	10,66	393.885	9,89	135,53	676.699	11,97	232,84
TOTAL PC	1.340.957	49,19	1.406.077	35,29	104,86	1.957.277	34,62	145,96
EXIGIVEL A L. PRAZO								
Empréstimos Bancários	314.360	11,53	792.716	19,90	252,17	1.494.240	26,43	475,33
Financiamentos	0		378.072	9,49		533.991	9,45	
TOTAL ELP	314.360	11,53	1.170.788	29,39	372,44	2.028.231	35,88	645,19
PATRIMÔNIO LÍQUIDO								
Capital e Reservas	657.083	24,10	1.194.157	29,97	181,74	1.350.830	23,89	205,58
Lucros acumulados	413.778	15,18	213.028	5,35	51,48	316.997	5,61	76,61
TOTAL PL	1.070.861	39,29	1.407.185	35,32	131,41	1.667.827	29,50	155,75
TOTAL DO PASSIVO	2.726.178		3.984.050		146,14	5.653.335		207,37

DEMONSTRAÇÕES DE RESULTADO DO EXERCÍCIO DA CIA – DRE								
Receita Bruta de Vendas	4.804.055		4.445.853		9,54	5.881.456		122,43
Impostos e Devoluções	10.932		19.987		182,83	29.870		273,23
Receita Liquida de Vendas	4.793.123	100	4.425.866	100	92,34	5.851.586	100	122,08
CPV	3.621.530	75,56	3.273.530	73,96	90,39	4.218.671	72,09	116,49
Lucro Bruto	1.171.593	24,44	1.152.336	26,04	98,36	1.632.915	28,03	139,38
Despesas Operacionais	495.993	10,35	427.225	9,65	86,14	498.025	8,48	100,41
Outras Receitas Operac.	8.394	0,18	17.581	0,40	209,45	27.777	0,47	330,91
Lucro Op. Antes Res. Fin.	683.994	14,27	742.692	16,78	108,58	1.162.667	19,92	169,98
Receitas Financeiras	10.870	0,23	7.562	0,17	69,63	5.935	0,10	54,65
Despesas Financeiras	284.308	5,93	442.816	10,01	155,75	863.298	14,75	303,65
Lucro Operacional	410.546	8,57	307.438	6,95	74,89	305.304	5,22	74,37
Resultado não operacional	1.058	0.02	0			0		
LAIR	411.604	8,59	307.438	6,95	74,69	305.304	5,22	74,17
Lucro Líquido	223.741	4,67	167.116	3,78	74,69	165.956	2,84	74,17

3.2 ANÁLISES DOS INDICADORES

ATIVO	PASSIVO
	PC Empréstimos Bancários 2,8 Duplicatas Descontadas 11,97
RLP Empréstimos a Sócios 2,8	ELP Empréstimos Bancários 26,4 Financiamentos 9,4
P Investimentos 4,03 Imobilizado 39,6 Diferido 1,6	

CT

Fontes de origens dos recursos: empréstimos bancários (PC)-2,8; duplicatas descontadas (PC)-11,97; empréstimos bancários (PELP)-26,4; financiamento (PELP)-9,4.

Fontes de aplicação dos recursos: empréstimos a sócios (ARLP)-2,8; investimentos (AP)-4,03; imobilizado (AP)-39,6; diferido (AP)-1,6.

ÍNDICE	X1	X2	X3
LC	1,46	1,61	1,50
LS	0,90	0,87	0,83
LG	1,19	0,92	0,78

Quadro 1 - Índices de Liquidez. Fonte: do autor (2008).

Partindo das análises vertical e horizontal, verifica-se que boa parte das fontes de origem dos recursos é advinda do capital de terceiros e as principais fontes de aplicações são dos ativos realizáveis a longo prazo e permanente.

A melhor fonte de origem para qualquer aplicação de recursos é o capital próprio, principalmente tratando-se de uma aplicação nos ativos realizável a longo prazo e permanente, que, a priori, apresentam baixa liquidez. Entretanto isso não ocorre nos exercícios x1, x2 e x3, pelo contrário, os recursos aplicados no permanente e realizável a longo prazo são advindos do capital de terceiros de curto e longo prazos, que requerem uma exigibilidade imediata.

Observando-se as fontes de origem e aplicação, em conjunto com os índices de liquidez a curto prazo, a empresa possui uma boa capacidade de solvência. Valores de liquidez corrente durante os exercícios x1, x2 e x3 superiores a 1,0 e por ser um estabelecimento industrial, apresenta liquidez seca acima da média 0,5. Durante o exercício x1, a empresa encontrava-se em uma situação confortável, com o índice geral apresentando 1,19. Contudo, nos exercícios seguintes x2 e x3, houve uma queda significante desse índice, pois os recursos aplicados não deram retorno suficiente para saldar o capital de terceiros.

ÍNDICE/ANO	X1	X2	X3
PCTRT	61%	65%	70%
QUALIDADE	81%	55%	49%
GCPCT	65%	55%	42%
RENTABILIDADE	8%	4%	2%

Quadro 2 – Endividamento. Fonte: do autor (2008).

Quanto ao endividamento, a empresa começa num patamar considerado moderado, segundo os critérios da contabilidade, passando para níveis altos, nos momentos subsequentes, uma vez que o capital de terceiros ganha proporções cada vez maiores em relação ao capital próprio da empresa, o que significa capital de terceiro a descoberto.

Confrontando os índices de endividamento com a qualidade da dívida, temos que: no exercício X1, a empresa apresenta um nível de endividamento quantitativamente moderado (61%), porém representa um índice qualitativamente ruim (81%), pois a proporção das dívidas de longo prazo é menor do que as de curto prazo. Desse modo, a entidade tem dificuldade de solvência de sua dívidas exigíveis a curto prazo.

No exercício X2 a entidade apresenta um nível de endividamento considerado alto (65%), mas a qualidade da divida é razoável (55%), ou seja, a obrigação exigível a longo prazo se apresenta, em média, na mesma proporção que a de curto prazo.

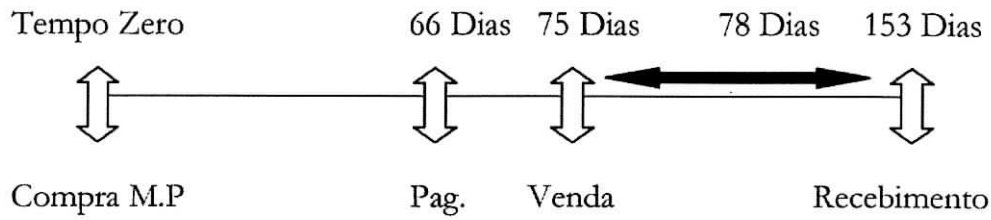
O balanço patrimonial do exercício X3 demonstra que a entidade possui um endividamento ainda maior do que no exercício anterior (70%), entretanto qualitativamente a empresa detém uma dívida considerada boa (49%). Isso se deve ao fato de que a proporção das dívidas de longo prazo supera as exigibilidades de curto prazo, ou seja, a empresa possui a maior parte das dívidas com período longo para sua solvência. No entanto, ao confrontar esses índices com as fontes de aplicação da empresa, observa-se que o maior percentual de capital adquirido pela empresa foi aplicado nos ativos realizável a longo prazo e permanente, não tendo, assim, uma liquidez considerada suficiente para a quitação das dívidas, mesmo ela sendo de longo prazo. Isso acarretará na necessidade de capital de giro (NCG) ou capital circulante líquido (CCL), advindo de terceiros, aumentando gradualmente o endividamento.

ÍNDICE/ANO	X1	X2	X3
PMPC	66 DIAS	65 DIAS	55 DIAS
PMRE	75 DIAS	114 DIAS	112 DIAS
PMRV	88 DIAS	91 DIAS	94 DIAS
PA	2,32	3,15	3,74

Quadro 3 - Posicionamento da Atividade. Fonte: do autor (2008).

Indicadores do Ciclo Operacional – Demonstração Gráfica

- Exercício X1



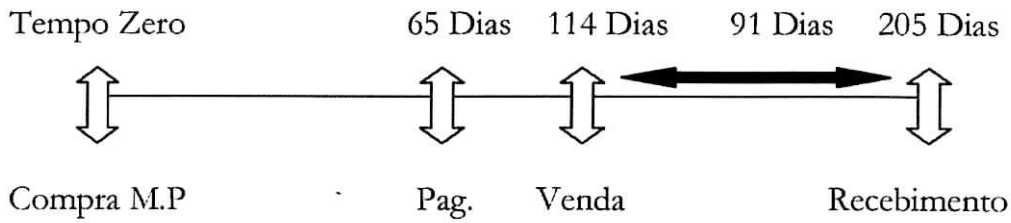
C.F. = PMRV – PMPC

C.F. = 78d – 66d = 12d

C.O. = PMRV + PMRE – PMPC

C.O. = 78d + 75d – 66d = 87d

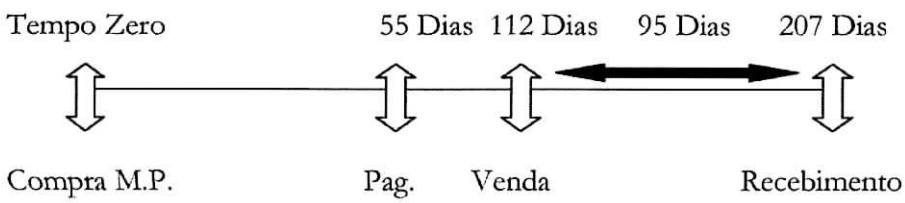
- Exercício X2



C.F. = 91 – 65d = 26d

C.O. = 91d + 114d – 65d = 140d

- Exercício X3



C.F. = 94d – 55d = 39d

C.O. = 94d +112d – 55d = 151d

De acordo com os ciclos operacionais e os índices de posicionamento de atividade dos exercícios x1, x2 e x3, verifica-se que os prazos médios de renovação dos estoques (PMRE), somados aos prazos médios de recebimento pelas vendas (PMRV), são superiores aos prazos médios de pagamentos pelas vendas.

O ideal para a empresa é que o produto da adição de PMRV e PMRE seja igual ou inferior ao valor de PMPC. Entretanto, no decorrer dos exercícios, observa-se que os posicionamentos das atividades (PA) apresentam valor superior a 1 (um). Bem como há um aumento desse mesmo índice de 2,32 em x1 para 3,74 em x3, logo a empresa está financiando seus clientes.

Analisando-se os balanços patrimoniais da empresa, observa-se que ela está investindo no permanente imobilizado. Isso pode representar um ponto forte, se considerarmos que a empresa está investindo em uma política de expansão. Contudo verifica-se, como ponto fraco, o fato de as origens dos recursos para essa expansão serem advindas de terceiros, uma vez que a melhor fonte de origem para a aplicação em permanente imobilizado seria o capital próprio, já que esse ativo geralmente não fornece um retorno imediato. Isso significa que a política adotada pelos gestores não é aconselhável, pois acarretará implicações posteriores, tal como a capacidade de liquidez dos passivos exigíveis.

Verifica-se, também, nas Demonstrações do Resultado do Exercício, que a empresa apresenta um aumento considerado de aproximadamente 22,42% (AH) entre os exercícios x1 e x3 sobre as receitas de vendas. Esse ato pode ser considerado ponto forte, já que significa que a empresa não tem dificuldade de rotatividade dos estoques. Porém, ao continuar a análise, constata-se como ponto fraco um aumento considerado de aproximadamente 203,64% (AH), nas despesas financeiras entre os períodos x1 e x3, que pode ser considerado como consequência da política de captação de recursos de terceiros, adotada pelos gestores para expansão da empresa. Dessa forma, fica evidente que, embora a empresa possua um aumento significativo nas receitas, o percentual de aumento das despesas é bem maior, fazendo com que a liquidez gerada pela empresa não seja suficiente para cobrir as exigibilidades ao longo de cada exercício, como podemos constatar no índice de liquidez geral, que se encontra em decrescimento. Consequentemente, acaba por implicar a redução dos lucros originados pela empresa.

IND/ANO	X1	X2	X3
TRI	8 %	4 %	2 %
TRPL	39,3 %	35,3 %	29,5 %
KANITZ (solvência)	2,65	2,63 %	2,24

Quadro 4 - Taxas de Retorno. Fonte: do autor (2008).

Todos os indicadores apresentados até então influenciam diretamente na rentabilidade de toda e qualquer organização. Como já foi abordado, embora a liquidez corrente esteja boa, as demais não conseguem atingir o índice padrão, deixando parte do capital de terceiro a descoberto. Isso implica uma necessidade de capital de terceiro por parte da empresa, para cobrir suas dívidas, aumentando, assim, o seu endividamento, já que o seu ciclo operacional não contribui para a geração de capital de giro em tempo hábil para o cumprimento das obrigações da Cia. Podemos concluir, portanto, que um aumento no endividamento *enseja* o aumento de despesas, como é observável no DRE. A consequência direta disso é a redução da taxa de retorno.

Embora a empresa apresente um aumento considerável nas receitas de vendas, as despesas financeiras são nove vezes maiores, justificando a queda da taxa de retorno sobre o investimento, que passa do patamar de 8%

em X1 para 2% em X3. Além disso, a taxa de retorno sobre patrimônio líquido é mais que o triplo da taxa de retorno sobre o investimento, fugindo do patamar aceitável em até duas vezes. Esse fato pode ser considerado consequência da política de captação de recursos de terceiros para expansão da Cia, que contribuiu para a deterioração da liquidez e implicou a redução dos lucros. Por outro lado, verfica-se, no que diz respeito à capacidade de solvência, que a empresa apresenta uma situação ainda que abaixo do desejado, em crescimento de "não risco". Porém o fato de a capacidade de solvência da Cia estar decaindo evidencia um alerta de que, embora ela esteja ainda gerando recursos para sua continuidade, está perdendo a sua força, necessitando de estratégias corretivas urgentemente.

IND/ANO	X1	X2	X3
Liquidez corrente	1,46	1,61	1,50
Liquidez seca	0,90	0,87	0,83
Liquidez geral	1,19	0,92	0,78
PCTRT	0,61	0,65	0,70
Qualidade	0,81	0,55	0,49
GCPCT	0,65	0,55	0,42
PMPC	66 d.	65 d.	55 d.
PMRE	75 d.	114 d.	112 d.
PMRV	78 d.	91 d.	94 d.
PA	2,32	3,15	3,74
TRI	8%	4%	2%
TRPL	39,3%	35,3%	29,5%
Kanitz	2,65	2,63	2,24

Quadro 5 - Análises Gerais. Fonte: do autor (2008).

Com base nos demonstrativos contábeis dos três anos subsequentes da empresa (Balanço patrimonial e Demonstrações do Resultado do Exercício – DRE), foram aplicados a eles mesmos as análises necessárias para o uso gerencial, sendo elas: Análise Horizontal, Análise Vertical, Índice de Liquidez (Corrente, Seca e Geral), Índice de Endividamento (quantitativo e qualitativo), Índice de Atividade (PMRE, PMRV, PMPC E PA), Rentabilidade (TRI e TRPL) e Indicador de solvência (Termômetro de Kanitz).

De posse dos resultados dos Índices e indicadores da empresa, constata-se que a Cia apresenta problemas de liquidez, posto que se apresenta líquida apenas no que diz respeito ao curto prazo. Quanto à liquidez seca, em geral, em ambos os casos a empresa não consegue ser líquida o suficiente para arcar com suas dívidas, necessitando de saldo para cumprir com suas obrigações. A atividade operacional ainda não favorece uma eventual melhora com suas condições de operação. A consequência direta desse fato relatado é o aumento no grau de endividamento, visto que a atividade operacional não responde favoravelmente à situação presente. Nesse caso, fica evidente um problema de gestão, pois, em vez de procurar equilibrar o ciclo operacional, é verificada uma redução do prazo de pagamento pelas dívidas, contrapondo com o aumento do prazo de recebimentos pelas vendas, além disso, os recursos adquiridos não estão sendo aplicados adequadamente.

No que se refere ao endividamento, pode-se inferir que traz certa instabilidade para a empresa, denotando uma contínua necessidade de capital de terceiros para financiamento de suas operações com seus clientes, como é evidenciado

na análise dos índices de atividade, visto que a Cia paga os seus fornecedores, antes que o operacional dê o retorno, em outras palavras, antes de receber pelo produto vendido, o que é colaborado pelo problema de liquidez, uma vez que a queda da liquidez implica aumento do endividamento. Com uma liquidez insuficiente para cobrir as dívidas, a organização necessitará de capital de giro, e, sendo este vindo de instituições financeiras, a Cia terá que pagar encargos sobre o capital emprestado, aumentando, assim, as despesas financeiras e consequentemente, o endividamento. Ademais, tem-se ainda como negativo o fato de a qualidade da dívida não ser boa, embora tendendo a melhorar, significativamente, que a empresa terá que arcar com mais da metade de seus compromissos dentro do período de cada exercício.

Comparando-se o endividamento nos seus aspectos qualitativos e quantitativos e confrontando-os com os demais índices, percebe-se uma incompatibilidade entre eles, denotando, assim, uma incapacidade gerencial. Carece, portanto, de estratégias corretivas de rumo para a saída da Cia da situação desconfortável.

Quanto à atividade, pode-se afirmar que a situação operacional da empresa não se encontra bem, tampouco com tendência a melhorar, visto que os prazos de apuração são todos condenáveis, pelo fato de estarem elevando o posicionamento de atividade para patamares bem acima da média padrão (1,5). Fica evidente que a empresa financia seus clientes, mesmo não apresentando condições líquidas e um retorno significante. Esse problema pode ser referido a uma má gerência da atividade, pois não parece ser problema de vendagem, posto que as vendas são crescentes nos períodos apresentados. Dessa forma, fica evidente a incapacidade gerencial, a organização vem operando com índices desproporcionais à média padrão e nada está sendo feito para corrigi-los, pelo contrário, a gestão está aumentando o prazo dado aos clientes. Diante disso, temos que o quadro de fechamento do ciclo operacional e da atividade da empresa é péssimo.

Todos esses fatores já apresentados corroboraram para a diminuição da taxa de retorno, o que reduz a capacidade de reação por parte da organização, no que se refere ao saldamento das dívidas. O retorno apresentado pela Cia está carecendo de uma atenção especial das políticas administrativas, visto que suas taxas estão muito abaixo da média padrão, e mais, em decrescimento. Além do que, a taxa de retorno do patrimônio líquido é mais que o triplo da taxa de retorno sobre o investimento, enquanto o normal seria, no máximo, duas vezes maior. Porém, até mesmo o TRPL está decrescente, o que significa que o retorno está diminuindo, tanto para a empresa quanto para o empresário. Não significa, assim, a tomada de novos empréstimos ou mesmo de investimentos em expansão.

Novamente é verificável o problema de uma equivocada gestão dos recursos, se considerarmos que houve um aumento considerável no patrimônio da empresa e um volume de vendas crescente, contudo o retorno não obedece à mesma lógica. Fica visível a carência de estratégias corretivas para as políticas incoerentes adotadas pela gestão. Essa incoerência é evidenciada nas fontes de origens e aplicações dos recursos, em que há um alto índice de captação de recursos de terceiros, sendo eles aplicados em contas incertas, como empréstimos a sócios e contas que não geram um retorno rápido, a ponto de criar liquidez a tempo de saldar as obrigações da empresa como a conta permanente. Assim, a liquidez e endividamento, corroborados pelo posicionamento de atividade, justificam a baixa rentabilidade da Cia.

Contudo a empresa apresenta uma situação interessante quanto à solvência, que embora esteja baixa, e decaindo, podemos ainda inferir que são gerados recursos necessários para a continuidade da Cia. Porém esse indicador requer uma especial atenção para o seu decrescimento, pois os recursos são gerados, mas estão sendo mal geridos, perdendo a sua força,

uma vez que a organização não está resolvendo os problemas nos índices de liquidez, endividamento, atividade e retorno.

Conclui-se, portanto, que a empresa estudada, mesmo com dificuldades, ainda consegue gerar recursos, mesmo com todos os problemas apresentados. O que ela carece, com urgência, é de estratégias corretivas das políticas adotadas equivocadamente, como são relatadas acima.

4 CONCLUSÃO

Confrontando-se as análises vertical e horizontal, juntamente com os índices contábeis, apresentados no presente artigo, verifica-se que a maior parte das fontes de origem dos recursos da empresa Barreirense S/A é advinda do capital de terceiros, sendo eles aplicados em sua maioria, nos ativos realizável a longo prazo e no permanente, os quais não oferecem retorno imediato para cobrir o exigível total, refletindo no decrescimento do índice de liquidez geral. Ademais, com o crescimento da participação do capital alheio, aliado a uma redução da participação do patrimônio líquido sobre os recursos totais, e o baixo retorno dos recursos aplicados, há um aumento do endividamento, ocasionando um crescimento das despesas financeiras e deterioração da rentabilidade da empresa.

Observa-se também que o produto da soma dos prazos médios de renovação dos estoques e recebimento pelas vendas é superior ao prazo médio de pagamento pelas compras, refletindo nos valores crescentes do posicionamento de atividade, fazendo com que a empresa financie seus clientes. A fim de efetuar o pagamento pelas compras, esta geralmente necessitará do capital de giro; para tanto, utilizará recursos de terceiros, afetando negativamente na posição presente e futura de liquidez, endividamento, bem como na taxa de retorno sobre o investimento.

Com base nas análises feitas a partir das demonstrações contábeis da empresa aqui comentadas, verifica-se que ela se encontra em situação desconfortável, e isso se deve a uma política não aconselhável, adotada pelos gestores, de aplicar capital de terceiros no ativo permanente, provocando um desequilíbrio na empresa, dada a evidente falta de sincronização entre o momento da reposição dos fundos levantados e o prazo de recuperação dessas aplicações. Essa poderia ser uma estratégia planejada, considerando que os gestores tenham avaliado a relação custo-benefício. Contudo não é o que ocorre na empresa, pois, ao avaliar os períodos subsequentes, observa-se que ela não respondeu favoravelmente à política adotada, além disso, a conta disponível e aplicações financeiras que oferecem uma maior liquidez, ao longo dos exercícios, apresentam um decrescimento.

O ideal para qualquer empresa é que ela se sustente com recursos próprios. Como tal fenômeno não se configura na empresa analisada, faz-se necessário empregar capital alheio em contas que ofereçam maior retorno, para cobrir seu exigível total e reduzir a aplicação no ativo permanente, bem como evitar os empréstimos a sócios, pois, além de apresentarem baixas taxas de retorno, representam um capital incerto para a empresa, considerando que os sócios podem devolvê-lo ou não.

Em última análise, ao tomar como base as análises vertical e horizontal, os índices de liquidez, de endividamento, de rotatividade, de retorno, bem como o indicador de solvência dos períodos subsequentes da empresa Barreirense S/A, o presente artigo teve como propósito elaborar um parecer da situação econômico-financeira da organização, identificando seus aspectos positivos e fornecendo sugestões aos aspectos negativos, a fim de prover subsídios para a tomada de decisões dos gestores da empresa estudada.

5 REFERÊNCIAS

ASSAF NETO, A. **Estrutura e análise de balanços:** um enfoque econômico-financeiro. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

CASTELLI, A. **Controladoria:** uma abordagem de gestão econômica - GECON. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FRANCO, H. **Contabilidade geral.** 23. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

IUDÍCIBUS, S. **Análise de balanços.** 6. ed. São Paulo: Alas, 1994.

IUDICÍBUS, S.; MARION, J. C. **Curso de contabilidade para não contadores.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KANITZ, S. C. **Como prever falências.** São Paulo: McGraw do Brasil, 1978.

LEITE, H. P. **Introdução à administração financeira.** São Paulo: Atlas, 1986.

MARION, J. C. **Contabilidade empresarial.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

_____. _____. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, E.; ASSAF NETO, A. **Administração financeira:** as finanças das empresas sob condições inflacionárias. São Paulo: Atlas, 1986.

MATARAZZO, D. C. **Análise financeira de balanços:** abordagem básica e gerencial. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. _____. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

SILVA, J. P. **Análise financeira das empresas.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

Desmistificando a sistemática do débito e do crédito

Francisco José Rodrigues [1]

RESUMO

Este artigo objetiva mostrar que, embora o maior obstáculo na aprendizagem da Contabilidade venha sendo o real entendimento do conceito de débito e de crédito, é fácil superar essa dificuldade, usando um pouco da teoria da escola personalista. Isso porque a maioria dos autores não consegue desfazer o mito de que, em sendo o ativo o lado positivo do patrimônio, não poderia apresentar saldos devedores. De mesma forma, tem sido difícil desfazer o entendimento errado de que, pelo fato de o passivo representar o conjunto de obrigações, parecer contraditório apresentar saldos credores.

Palavras-chave: Débito. Crédito. Balancete. Lançamento. Escrituração.

[1] Bacharel em Ciências Econômicas, pela Universidade de Fortaleza (Unifor), CE; especialista em Controladoria e Gerência Contábil, pela Unifor, CE; mestre em Administração de Empresas, pela Unifor, CE; professor do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), São Mateus do Sul, PR. E-mail: joserod@petrobras.com.br

Demystifying the systematic of the debt and the credit

Francisco José Rodrigues

ABSTRACT

This article aims to show that, despite the biggest obstacle in learning of accountability has been the real understanding of the concept of debt and credit, it is easy to overcome this difficulty, using some theory from the personalist school. It is because most of the authors do not get to undo the myth of that, the active side of the estate should not present debit balances. In the same way, it is being difficult to undo the misunderstanding of that, by the fact that the passive represents a set of obligations, it seems to be contradictory to present debt balances.

Keywords: Debt. Credit. Balance Sheet. Releasing. Bookkeeping.

1 INTRODUÇÃO

Para a grande maioria dos estudantes de Contabilidade, o tema que mais tem apresentado dificuldade, para o seu completo domínio ou entendimento, tem sido o estudo do débito e do crédito.

Primeiramente, porque os melhores autores sempre afirmaram que o lado do ativo era o lado bom, era o lado positivo, como de fato o é. Ao mesmo tempo, sempre se reportaram ao ativo como a parte do Balanço que tem por dever de ofício apresentar **saldos devedores**.

De mesma forma, sempre passaram para o grande público que o lado do passivo era o lado negativo, o lado das dívidas, das obrigações, como de fato o é. Ao lado dessa afirmação, divulgavam a característica básica do passivo de ser a parte do Balanço que apresentava, por força da teoria, todas as suas contas com **saldos credores**.

Em consequência disso, ficou difícil para o alunado vislumbrar alguma lógica entre o lado positivo (ativo) e os respectivos saldos devedores. Como também entre o lado negativo (passivo) e os correspondentes saldos credores.

Neste artigo, pretende-se desmistificar o funcionamento do débito e do crédito, mostrando o quanto é simples a sua mecânica operacional. E, de uma vez por toda, tentar apagar a aparente contradição do método das partidas dobradas.

2 A TEORIA PERSONALISTA

Entre as muitas teorias das contas, uma chama-se personalista. Ou seja, cada conta aparecendo como representativa de um elemento do patrimônio, fazendo o papel de uma pessoa. Por exemplo, a conta Caixa é como se fosse o Sr. Caixa. Na empresa, essa aparente pessoa cuidaria do dinheiro. Assim, quando o Caixa apresenta o saldo em numerário de R$ 10.000,00, ele é devedor de dez mil reais para com os sócios da empresa. Aí a teoria começou a ficar mais clara. Então, acaba-se o mito de que a empresa é devedora nas contas do ativo.

Muito pelo contrário, a empresa é credora dos bens e dos direitos existentes no ativo, porque os bens e os direitos do ativo formam o seu patrimônio. Os responsáveis pela guarda desses bens e pela administração desses direitos é que são devedores perante a firma proprietária do patrimônio.

Por essa razão, esses responsáveis, representados pelas contas, apresentam saldos devedores. Por esse motivo, é melhor continuar dizendo que o lado do ativo é o lado positivo, o lado bom do patrimônio, o lado da riqueza da empresa, porque realmente a empresa é credora dessa riqueza. E como todos sabem, a conta **Caixa** cuida da movimentação do dinheiro que está no interior da organização.

A conta **Bancos** também cuida da movimentação de dinheiro da empresa, só que esse dinheiro não mais está no interior da organização. Ele está fora do seu âmbito interno, porque está depositado em uma instituição financeira. Na empresa estão apenas os talonários de cheques para promover a respectiva movimentação do dinheiro que está no Banco.

A conta **Mercadorias** cuida da movimentação dos artigos que foram comprados com o intuito de revenda. No presente caso, a compra e venda de pneus, porque vamos tomar como referência os negócios da empresa Comercial de Pneus Ltda., cujo nome de fantasia é Sopneus.

A conta **Móveis** é responsável pelos móveis comprados com intuito de uso. A conta

Veículos é responsável pelos carros de uso da empresa.

Já a conta **Duplicatas a Receber** é responsável pela administração dos direitos provenientes das vendas a prazo de pneus. E assim, sucessivamente, com todos os itens que compõem o ativo.

Conclusão: o verdadeiro credor dos bens e direitos é a pessoa jurídica, é a empresa. As pessoas (contas) que cuidam desses bens e desses direitos é que são os devedores. Por isso não há nenhuma contradição em dizer que as contas do Ativo (que representam o lado positivo do patrimônio), mesmo assim, apresentam saldos devedores.

E a conta **Duplicatas a Pagar**, da mesma forma, funciona como uma pessoa, a Senhora Duplicatas a Pagar. Ora, se um fornecedor está vendendo mercadorias a prazo para a empresa que adquire os bens, é justo que ela tenha crédito junto a essa firma compradora.

Desse modo, se a empresa foi a uma concessionária e comprou um carro zero para seu uso próprio, para pagamento em cinco anos, por meio de um financiamento bancário, é justo que o banco que financiou o carro apareça como credor. Assim sendo, as contas do passivo apresentam saldos credores. A empresa tem obrigações para com terceiros ou para com os seus sócios. Por isso, não há contradição em dizer que o Passivo representa obrigações e suas contas têm saldos credores.

De mesma maneira, se a empresa **Sopneus** foi a uma fábrica de pneus, a Pirelli, por exemplo, e comprou um grande lote dessa mercadoria, a prazo, é justo que a Pirelli apareça como credora da empresa **Sopneus**. Ou seja, que a conta Fornecedores ou Duplicatas a Pagar tenha saldos credores.

Assim, é correto que a credora seja a conta Fornecedores ou Duplicatas a Pagar, tendo como titular o nome **Pirelli**. Desse modo, todas as pessoas (ou contas) do Passivo apresentam saldos credores. Esses créditos decorrem do fato de a empresa haver recebido votos de confiança de seus Fornecedores ou de seus sócios.

Estamos usando a empresa Sopneus em nossos exemplos apenas para facilitar o raciocínio. Poderia ser qualquer outra, pois a teoria da Contabilidade é universal.

3 O MÉTODO DAS PARTIDAS DOBRADAS

O método das partidas dobradas, conforme já comentado anteriormente, traçou regras muito claras a respeito do débito e do crédito.

De acordo com Rodrigues (1987), a tônica do método das partidas dobradas é toda baseada no dobro de situações lógicas e correlacionadas. Tais como:

a) não há devedor sem credor;
b) a soma dos saldos devedores é igual à soma dos saldos credores;
c) o ativo é igual ao passivo;
d) a soma dos bens mais direitos é igual à soma das obrigações mais PL;
e) as contas do ativo aumentam com débitos e do passivo com créditos;
f) as contas do ativo são reduzidas com créditos e do passivo com débitos;
g) toda despesa é debitada e toda receita é creditada;
h) todo custo é debitado e todo lucro é creditado.

Mediante simulações de vários negócios na empresa Sopneus - Comercial de Pneus Ltda., gerando mudanças no patrimônio, vamos mostrar a consistência do método das partidas dobradas. O registro desses vários negócios chama-se **lançamento contábil**. E o conjunto de todos os lançamentos contábeis chama-se **escrituração**. É isso que vamos ver no capítulo seguinte.

4 ESCRITURAÇÃO

Quando dois sócios constituem uma empresa, cada um entrando com R$ 200.000 em dinheiro, totalizando R$ 400.000, em numerário, toda essa importância vai ficar nas mãos de alguém que passa a ser devedor perante a empresa. Esse alguém é a conta Caixa. Por outro lado, esses dois sócios que confiaram no negócio, entregando o dinheiro, ficam como credores da empresa, sendo representados pela conta Capital Social.

Uma conta é definida como a representação gráfica de um elemento do patrimônio. A seguir, o lançamento contábil representativo do fato acima referido:

D	N.º 1		C
CAIXA	400.000	CAPITAL	400.000

Quando a empresa faz nova compra de mercadorias a prazo, para pagar em 90 dias, na quantidade de 10 mil pneus, agora a um preço maior, R$ 32,00 por cada unidade, totalizando o valor de R$ 320.000, o que ocorre?

Ocorre a mesma coisa. Debita-se a conta Mercadorias por assumir a responsabilidade da guarda dos bens de venda da empresa. Da mesma forma credita-se a conta Duplicatas a Pagar, porque vai confiar na empresa. Ou seja, só vai receber no futuro. Por isso, vai ficar creditada. O lançamento fica assim:

D	N.º 4		C
MERCADORIAS	320.000	DUPLICATAS A PAGAR	320.000

Quando a empresa compra um prédio, por um financiamento bancário, no valor de R$ 400.000, ao prazo de 10 anos, com carência de dois anos, o que ocorre?

Alguém vai ficar responsável pela guarda do prédio, que é a conta Prédios, com mesmo nome, para facilitar. Portanto essa conta é debitada e a dona do prédio, a empresa, passa a ser credora.

Da mesma forma, alguém confiou na empresa, entregando o dinheiro à construtora do prédio, sem exigir pagamento imediato. Esse alguém é o banco, aqui representado pela conta Financiamentos. Assim sendo, essa conta é creditada e a empresa passa a ser debitada. O lançamento contábil fica na forma seguinte:

D	N.º 5		C
PRÉDIOS	400.000	FINANCIAMENTOS	400.000

No lançamento relativo a um depósito de dinheiro em bancos (R$ 250.000), pela abertura da conta da empresa Sopneus, o que ocorre?

O Banco ficará responsável pela guarda do dinheiro da empresa, logo será debitado. Enquanto isso, o dinheiro vai sair da responsabilidade da conta Caixa, logo ela será creditada, pela

redução do volume de dinheiro em seu poder, ou seja, pela redução do saldo devedor. Ambas as contas são do Ativo.

D	N.º 6		C
BANCOS	250.000	CAIXA	250.000

Antes de continuar com os lançamentos contábeis dos negócios da empresa **Sopneus**, vale apresentar um resumo sobre a regra básica da escrituração.

Nas contas do Ativo	Debita pelo aumento	Credita pela redução
Nas contas de Despesas		
Nas contas de Custo		
Nas contas do Passivo	Credita pelo aumento	Debita pela redução
Nas contas de Receitas		
Nas contas de Lucros		

Segundo Almeida (1998), a regra acima pode ser resumida da forma seguinte:

a) Uma conta de Ativo é debitada, quando um bem é comprado;
b) Uma conta de Passivo é debitada, quando a dívida é paga;
c) Uma conta de Ativo é creditada, quando o bem é vendido;
d) Uma conta de Passivo é creditada, quando a dívida é gerada;
e) Uma conta de Despesa ou de Custo é de natureza devedora;
f) Uma conta de Receita ou de Lucros é de natureza credora.

Vamos voltar à escrituração da empresa **Sopneus**.

No lançamento relativo a uma venda de oito mil pneus, à vista, ao preço de venda de R$ 60,00 por unidade, totalizando R$ 480.000, o que ocorre?

Inicialmente, é importante dizer que esse fato contábil vai ser dividido em dois lançamentos: um pela realização da venda e outro pela baixa da mercadoria do estoque. Se não baixar do estoque, ele vai ficar irreal, mostrando o que não tem.

Pela realização da venda à vista, vai ocorrer o ingresso de dinheiro no caixa, logo a sua responsabilidade vai aumentar. Dessa forma a conta caixa vai aumentar o saldo.

Simultaneamente, vai ser feito o registro do faturamento, da receita de venda. Uma venda gera lucro, já que é realizada por um preço de venda (R$ 60,00) maior do que o preço de custo (R$ 31,00), porque estamos avaliando os estoques de pneus, usando o método da "**média ponderada móvel**", para controle de cada baixa de mercadoria do estoque e apuração do custo da mercadoria vendida (CMV). Por isso, constitui uma receita para a empresa. Não esquecer de que venda é receita. E toda receita é creditada.

A propósito, segundo Chagas (2005), pelo método da média ponderada móvel, calcula-se o preço médio dos produtos adquiridos no período que antecede à venda, e multiplica-se esse valor unitário pela quantidade vendida, para apurar o CMV.

Voltando ao caso, os dois lançamentos ficariam na forma seguinte, destacando os dois momentos, o da venda e o da baixa de estoque pelo preço médio de custo, apurado pela média ponderada móvel:

D	N.º 7		C
CAIXA	480.000	RECEITAS DE VENDAS	480.000

D	N.º 8		C
CMV	248.000	MERCADORIAS	248.000

Na sequência, a empresa **Sopneus** realizou nova venda, desta vez, ao prazo de 90 dias. Na mesma quantidade de oito mil pneus. Ao mesmo preço de R$ 60,00 por caixa. O lançamento aparece na forma seguinte:

Fica parecido com o caso anterior. Só que, em lugar da conta Caixa será colocada a conta Duplicatas a Receber, pois a venda é a prazo. Duplicatas a Receber vai ser debitada, porque vai ficar responsável pelos direitos da empresa. E direitos, como todos sabem, ficam no Ativo. Aumento de Ativo é débito.

D	N.º 9		C
DUP. A RECEBER	480.000	RECEITAS DE VENDAS	480.000

D	N.º 10		C
CMV	248.000	MERCADORIAS	248.000

A empresa teve, ainda, várias despesas (Salários, Energia, Telefone, etc) que somaram o valor de R$ 40.000, pagando à vista, com emissão de um cheque .

Relativamente à despesa, não precisa nem pensar. É só lembrar a regra: "**toda despesa é debitada**".

Considerando que as despesas foram pagas com cheque, o saldo de dinheiro da empresa no banco vai ser reduzido. A responsabilidade do banco vai ser diminuída. O lançamento contábil ficaria na forma seguinte:

D	N.º 11		C
DESPESAS GERAIS	40.000	BANCOS C/MOV	40.000

Continuando a simulação dos negócios da Sopneus, a empresa faz nova compra de 10 mil pneus, ao prazo de 90 dias, ao preço unitário de R$ 34,00, totalizando R$ 340.000. O lançamento contábil ficou na forma seguinte:

D	N.º 12		C
MERCADORIAS	340.000	DUPLICATAS A PAGAR	340.000

Em seguida, a Sopneus vende 10.000 pneus ao preço unitário de R$ 70,00, porém no prazo de três anos, com carência de dois anos. Os lançamentos contábeis ficarão assim:

D	N.º 13		C
DUP. A RECEBER	700.000	RECEITAS DE VENDAS	700.000

D	N.º 14		C
CMV	320.000	MERCADORIAS	320.000

Convém lembrar que estamos controlando os estoques de pneus pelo preço médio de custo. A primeira compra foi a R$ 30,00. A segunda compra foi a R$ 32,00. A terceira compra foi ao preço de custo de R$ 34,00. A média dos três preços dá R$ 32,00. Ou seja, (30,00 + 32,00 + 34,00)/3 tem por resultado R$ 32,00. Por isso, a última baixa de estoque (lançamento n.º 14 acima) foi pelo custo de R$ 320.000 (10 mil pneus a R$ 32,00 cada).

Todos esses registros feitos até agora representam lançamentos contábeis e confirmam todas as regras do método das partidas dobradas.

Ao conjunto de todos os lançamentos, ou seja, ao conjunto de todos os registros contábeis dá-se o nome de Escrituração.

A seguir, usaremos os Razonetes (diminutivo do livro razão) para puxar o saldo de cada conta.

5 A FIGURA DO RAZONETE

O Razonete é uma ficha auxiliar da escrituração especializada. Representa o diminutivo do Livro Razão, conforme já dissemos. Cada Razonete representa uma conta. A representação gráfica, usando os lançamentos apresentados, é a seguinte:

D.	CAIXA		. C
	!		
(1) 400.000	! (6)	250.000	
(7) 480.000			Saldo: 630.000-D

D .	CAPITAL			. C
	!			
	!	(1)	400.000	Saldo: 400.000-C

D .	BANCOS CTA MOVIMENTO				. C
		!			
(6)	250.000	!	(11)	40.000	Saldo: 210.000-D

(**) Longo Prazo

Este trabalho de elaboração de um Razonete para cada conta seguiria até a última das doze contas apresentadas no Balancete, o qual, logo em seguida, vai ser comentado.

Pelos esquemas acima apresentados, já é possível apresentar o conceito mais simplificado de débito e crédito.

Dessa forma, **débito é o lado esquerdo do razonete**. E crédito **é o lado direito do razonete**.

Puxando o saldo de cada razonete e separando as contas do Ativo das contas do Passivo, conforme já comentado, tem-se a figura do **Balancete**.

Dessa forma, não esqueçamos: Conta de Ativo ou Conta de Despesa ou de Custo é de natureza devedora.

Exemplificando, com a conta Despesa de Aluguel. Quando a empresa paga o mês de aluguel, ela tem direito de usar o imóvel durante um mês. E como todos já viram, os bens e direitos ficam no Ativo. E toda conta de Ativo é de natureza devedora.

Como também, qualquer conta de Passivo ou qualquer conta de Receita ou de Lucro é de natureza credora.

Exemplificando com a conta Receita de Vendas: após apurado o Resultado (Receitas – Despesas), poderá ser gerado um Lucro. A empresa tem a obrigação de distribuir parte desse lucro com os sócios e ainda tem a obrigação de deixar parte desse lucro em Reservas. E parte dessas Reservas vão servir para aumentar o Capital Social. Como sabemos, Capital Social fica no Patrimônio Líquido, do lado do Passivo. E toda conta do Passivo é de natureza credora.

6 A FIGURA DO BALANCETE

Como já foi possível observar, o Razonete apresenta a movimentação geral de cada conta. Apurados os saldos de cada conta (diferença entre entradas e saídas), torna-se possível dimensionar o tamanho do patrimônio da empresa. Ao conjunto de todas as contas, com os respectivos saldos, sistematicamente separadas em ativo e passivo, dá-se o nome de Balancete.

A seguir, mostra-se a figura do Balancete. Várias contas do lado do ativo, todas com saldos devedores, porque devem à empresa.

De outro lado, várias contas no Passivo, todas com saldos credores, porque têm créditos junto à empresa. Créditos de terceiros, representados pelas obrigações da empresa para com terceiros. E créditos próprios (contas do Patrimônio Líquido), representados pelas obrigações da empresa para com os seus sócios.

BALANCETE

ATIVO		PASSIVO	
Caixa	630.000	Duplicatas a Pagar	620.000
Bancos	210.000	Financiamentos	500.000
Dup. A Receber (CP)	480.000	Receitas de Vendas	1.660.000
Dup. A Receber (LP)	700.000		
Mercadorias	144.000	Capital	400.000
Veículos	100.000		
Prédios	400.000		
CMV	816.000		
Despesas Gerais	40.000		
Total	3.520.000	Total	3.520.000

7 ORIGEM E APLICAÇÃO DE RECURSOS

Outra maneira de definir o débito e o crédito é usar o conceito de origem de recursos e aplicação ou destinação de recursos.

Segundo Bruni e Famá (2006), o destino dos recursos é uma operação de débito, enquanto a origem dos recursos é uma transação de crédito.

Tomando por exemplo os lançamentos anteriormente apresentados, facilmente a teoria será aplicada.

Primeiramente deverá ser perguntado sobre a destinação dos recursos. Identificado isso, identificou o Débito.

Em seguida, deverá ser perguntado sobre a origem dos recursos. Identificado isso, identificou-se o Crédito.

Vamos começar pelo **Lançamento n.º 1** de constituição da empresa, com integralização em dinheiro, cabendo o valor de R$ 200.000 para cada sócio, totalizando o valor de R$ 400.000:

a) A que se destinaram os recursos?	Formação das disponibilidades. Débito: conta Caixa
b) Qual a origem dos recursos?	Dinheiro dos sócios. Crédito: conta Capital.

Obs. Para simplificar, deixou-se de falar no lançamento de subscrição do capital. Partiu-se diretamente para a integralização do Capital (entrega do dinheiro).

No **Lançamento N.° 2**: compra de um veículo, para uso, com financiamento bancário, ao prazo de cinco anos, no valor de R$ 100.000:

a) A que se destinaram os recursos?	Compra do veículo. Débito: conta Veículos.
b) Qual a origem dos recursos?	Dinheiro do banco. Crédito: conta Financiamentos.

No **Lançamento N.° 3** acima: compra de mercadorias para revenda, ao prazo de 90 dias, no valor de R$ 300.000:

a) a que se destinaram os recursos?	Compra de mercadorias. Débito: conta Mercadorias.
b) qual a origem dos recursos?	Crédito dos fornecedores. Crédito: conta Duplicatas a Pagar.

Como se observa, em todos os lançamentos, a destinação dos recursos apareceu como débito e a procedência ou origem dos recursos figurou como crédito.

Tudo que se falou para as poucas contas acima também vale para a totalidade das rubricas contábeis, ou seja, para o **Plano de Contas** inteiro da empresa.

Em um próximo artigo, o autor se propõe a desmistificar a **análise dos relatórios contábeis**, ferramenta muito útil ao gestor moderno.

A propósito, Marion (2002) afirma que só teremos condições de conhecer a situação econômico-financeira de uma empresa por meio dos três pontos fundamentais de análise dos seus relatórios contábeis: Liquidez (situação financeira), **Rentabilidade** (situação econômica) e **Endividamento** (estrutura de capital).

8 CONCLUSÕES

A conclusão imediata que surge é a de que o débito é representado pelo aumento de uma conta do ativo e pela redução de uma conta do passivo.

Em sentido inverso, o crédito é um aumento de uma conta do passivo e o débito uma redução de uma conta do ativo.

Toda conta de receita ou representativa de lucro é creditada. E toda conta de despesa ou representativa de custo é debitada.

9 REFERÊNCIAS

BRUNI, A. L.; FAMÁ, R. **A contabilidade empresarial.** São Paulo: Atlas, 2006.

CHAGAS, G. **Contabilidade geral simplificada.** Brasília, DF: Senac, 2005.

ALMEIDA, M. C. **Curso básico de contabilidade.** São Paulo: Atlas, 1998.

MARION, J. C. **Contabilidade básica.** São Paulo: Atlas, 2002.

RODRIGUES, F. J. **Contabilidade geral.** Fortaleza, CE: Farias Brito, 1987.

Gerenciamento de informações em empresas madeireiras de União da Vitória, PR, e Porto União, SC

Ana Paula da Silva [1]
Fabio Favaretto [2]

RESUMO

A utilização da Tecnologia da Informação (TI) é uma das alternativas que as empresas possuem para se diferenciar. O correto gerenciamento das informações pode permitir que os decisores possuam suporte adequado e as empresas alcancem melhores resultados. Um dos fatores desse gerenciamento é a qualidade das informações. Nesta pesquisa são analisadas as informações utilizadas na geração de pedidos pelos clientes, recepção dos pedidos e planejamento da produção em empresas madeireiras das cidades de União da Vitória, PR e Porto União, SC. A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Inicialmente foi analisado o gerenciamento das informações de forma mais ampla, em 14 empresas e, posteriormente, foi feita uma análise mais detalhada em quatro empresas. Como resultado, foi verificado que um grupo de empresas que utiliza TI possui melhor qualidade nas informações utilizadas que as empresas que não a utilizam.

Palavras-chave: Tecnologia da informação. Gerenciamento de informações. Qualidade da informação. Pequenas e médias empresas.

[1] Graduada em Ciências Econômicas, pela Faculdade da Cidade de União da Vitória (Face); especialista em Engenharia da Produção, pela Face; mestre em Engenharia de Produção e Sistemas, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, PR; cursando doutorado em Engenharia de Produção, pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), São Paulo; professora do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv). E-mail: anapaula@uniuv.edu.br

[2] Graduado em Engenharia da Produção Mecânica, pela Universidade de São Paulo (USP); mestre em Engenharia Mecânica, pela USP; doutor em Engenharia Mecânica, pela USP; pós-doutor, pela Universidad Complutense de Madrid, Espanha; professor titular da PontifíciaUniversidade Católica do Paraná atuando no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas. E-mail: fabio.favaretto@pucpr.br

Information Management in wood companies from União da Vitória, PR, and Porto União, SC

Ana Paula da Silva
Fabio Favaretto

ABSTRACT

Information Technology (IT) use is a way that some enterprises have to reach a competitive diferential. Correct information management can be a support for decision makers and good decisions can leave entreprises to better results. Information quality is a factor in this management. Informations used for order generation, order transmission and production planning are studied in this work. This research was conducted in wood industry enterprises located in União da Vitória, PR and Porto União, SC. Data collection was splited in two phases. Information management was studied in a broader way in 14 enterprises in a first phase. A more detailed data collection was then conduced in four selected enterprises in the second phase. As a result coul be noted that the group of enterprises that uses IT has a better quality in the informations used.

Keywords: Information technology. Information management. Information quality. Small and medium enterprises.

1 INTRODUÇÃO

Um dos focos de atenção no ambiente interno das organizações é o gerenciamento de informações. Algumas empresas realizam investimentos em Tecnologia da Informação (TI) com objetivo de absorver as informações geradas no mercado de atuação, assim como conhecer as inovações, manter contatos com fornecedores, clientes e com outras empresas. À medida que uma empresa desenvolve e gera conhecimento, o próprio ambiente interno da organização força gestores a implementarem Sistemas de Informação (SI) para flexibilizar a atividade administrativa, reduzir erros no fluxo da informação e elevar a qualidade da informação para tomada de decisão.

O uso de um SI pode gerar benefícios para micro e pequenas empresas como o aumento das exportações, mediante maior visibilidade e possibilidade de contatos, busca de novos relacionamentos com fornecedores e clientes e intensificação da integração dos setores internos da organização, entre outros.

Algumas vezes, o investimento em TI não gera o retorno esperado. Este artigo procura analisar a aplicação da TI em um ramo específico, e verificar como isso pode ajudar a fornecer melhores informações para os gestores tomarem decisões. Mendes e Escrivão Filho (2007) afirmam que quando pequenas e médias empresas realizam investimentos em tecnologia (da informação), de forma coerente com a estratégia, podem ser assegurados níveis de competitividade compatíveis com os desafios empresariais da atualidade.

O presente artigo tem como objetivo analisar o fluxo de informações entre os setores internos das empresas e as ferramentas da tecnologia da informação utilizadas nas micro e pequenas empresas. O foco da análise será quanto à qualidade da informação, apontada por Favaretto (2007) como um aspecto importante para que os decisores possuam suporte adequado. O problema que trata esta pesquisa é saber como a TI pode permitir melhores informações e, consequentemente, um melhor suporte às decisões dos gestores das empresas.

Este artigo está estruturado em seções. A Seção 2 apresenta a metodologia de pesquisa utilizada. Na Seção 3 são apresentados os conceitos de qualidade da informação utilizados. A Seção 4 define o escopo deste trabalho, enquanto as Seções 5 e 6 apresentam a primeira fase da coleta de dados e o estudo de caso realizado posteriormente. Encerrando o artigo, a Seção 7 apresenta uma série de considerações.

2 METODOLOGIA ADOTADA

Este artigo utilizou uma metodologia de pesquisa exploratória. Inicialmente foi verificado, por um grupo de empresas, que aspectos de qualidade da informação e TI são importantes. Também foi definido um subconjunto de empresas que tiveram seu fluxo de informações analisados mais detalhadamente. A pesquisa foi dividida em etapas, listadas a seguir.

A primeira etapa da pesquisa foi a realização das definições iniciais: problema, objetivo, escopo e método a ser utilizado para se atingir o objetivo. Após essas definições, a etapa seguinte foi a revisão bibliográfica dos conceitos utilizados.

A seguir foi feita uma etapa de coleta de dados inicial, com todas as empresas delimitadas no escopo inicial, totalizando 14 empresas. Nesse etapa foram feitas perguntas, por meio de um questionário, e perguntas complementares e abertas para se conhecer, em profundidade, as opiniões. Dessa etapa foram selecionadas quatro empresas que possuem características comuns

e, principalmente, utilizam a TI para gerenciar parte das informações utilizadas no processo de atendimento dos pedidos dos clientes.

Uma segunda etapa de coleta de dados foi realizada, empregando-se novamente entrevistas, desta vez para se analisar a qualidade da informação em 3 pontos específicos do processo de produção: geração dos pedidos, recepção dos pedidos e planejamento da produção.

A última etapa da pesquisa foi a análise qualitativa dos dados e redação das observações finais.

3 QUALIDADE DA INFORMAÇÃO

A qualidade da informação é um dos fatores significativos para determinar o sucesso de longo prazo em uma organização, e alguns autores afirmam que a informação deve ser controlada como um produto industrial. Para controlar a informação como um produto, o sistema de manufatura inteiro da informação deve ser compreendido e controlado em harmonia (DAVIDSON e outros, 2004). Assim como na manufatura tradicional, a produção de informação pode ter sua qualidade controlada e gerenciada.

As informações são uma das entradas necessárias para a tomada de decisão. Para Toften e Olsen (2004) "o desempenho organizacional depende do uso da qualidade da informação". Isso porque informações com boa qualidade podem permitir melhores decisões e, consequentemente, melhores resultados à empresa.

Algumas pesquisas na área de qualidade da informação revelam que a qualidade consiste nas características da arquitetura da informação, isto é, na estabilidade; na flexibilidade e na reutilização dessa informação (ENGLISH, 2005). Uma corrente de trabalhos vê a qualidade da informação como uma de suas características, obtida por meio de dimensões dessa qualidade. Outra corrente vê de uma forma mais abrangente, como o conceito mais amplo de qualidade, que é a satisfação das necessidades do usuário.

A qualidade da informação disponibilizada aos usuários auxilia uma decisão correta, para melhorar produtos e serviços da organização. A questão seria que tipo de informação poderia proporcionar uma vantagem competitiva, uma vez que boa tecnologia não se traduz, necessariamente, em boa informação (DAVENPORT, 1998 citado por OLIVEIRA e outros, 2002).

De certa forma, os aspectos factuais da qualidade da informação referem-se a produtos e/ou serviços realizados de forma correta na sua produção, na primeira vez, e entrega do produto na data determinada. A percepção é que o cliente deve acreditar que o produto ou/o serviço corresponde a suas necessidades e, assim, o satisfaça, relatam Mandke e Nayar (2004).

Segundo Wang e outros (2000), para se obter qualidade da informação, primeiramente se deve relacionar as informações que a organização obtém, conforme suas dimensões demonstradas na Tabela 1. Uma das formas mostradas por Oleto (2006) para que o usuário perceba a qualidade da informação é mediante suas dimensões.

Tabela 1 – Dimensões da qualidade da informação.

Dimensões da Qualidade da Informação	Significados
Acuracidade	Direciona a confiabilidade da informação.
Objetividade	É a imparciabilidade da informação
Credibilidade	Considera a veracidade da informação
Reputação	Relaciona-se ao conteúdo da informação
Acessibilidade	O quanto a informação está disponível
Segurança de Acesso	Manter a segurança da informação
Relevância	Consiste na utilidade da informação
Valor Agregado	Identificar as vantagens da informação
Temporalidade	Atualização da informação
Integridade	Informação completa para realizar atividades
Interpretabilidade	A informação adaptada para o usuário
Facilidade de Entendimento	Clareza da informação para o usuário
Representação Concisa	Informação completa de formato reduzido
Representação Consistente	Mantém um formato padrão
Facilidade de Manipulação	São as informações que serão aplicadas nas diversas atividades.

Fonte: Adaptação de Wang e outros (2000).

O problema das organizações, ao obter qualidade de suas informações, está no elevado volume de dados que entra e sai do sistema, de forma efêmera, e também na forma de armazenamento das informações. A interpretação e a medição das dimensões da QI pode ser subjetiva, e, dessa forma, sua mensuração não pode ser automatizada (FAVARETTO, 2007). Outro ponto importante, que merece destaque, é a forma de distribuição da informação. Segundo Madnick e outros (2004), a informação é distribuída de forma heterogênea no sistema de uma empresa para suas atividades internas e externas. Assim, dados bem controlados e de alta qualidade são cruciais para o sucesso de uma empresa. Os dados criam, de certa forma, uma estrutura da informação. A estrutura da informação armazena e fornece ferramentas que proporcionam a qualidade da informação (GELLE; KARHU, 2003).

4 ESCOPO

As empresas que serão analisadas nesta pesquisa estão nas cidades de União da Vitória, PR e Porto União, SC e geram mais de 15 mil empregos diretos e indiretos. O estudo é delimitado em uma rede de cooperação denominada Núcleo de Esquadrias da Madeira (NEMad), resultando em um subconjunto no Arranjo Produtivo Local (APL), formado por micro, pequenas e médias empresas, totalizando, no setor madeireiro, 175 empresas atuantes.

Para continuarem competitivas, algumas das indústrias que formam o APL e o NEMad, participam regularmente de exposições internacionais, com o intuito de observar tendências e novidades tecnológicas a serem aplicadas na fabricação de seus produtos.

Com o apoio do Sebrae-PR e Sebrae-SC, essas empresas adquirem métodos para identificar oportunidades e necessidades dos participantes, cruzando informações e experiências, buscando a maximização da produtividade, melhorias da qualidade e minimização dos custos.

Dessa forma, as atividades estão voltadas para o desenvolvimento do setor, tais como:

- Participação e promoção conjunta em congressos, feiras e *workshops*;
- Treinamentos e palestras específicas para o setor;
- Parcerias com fornecedores;
- Compras conjuntas e negociações coletivas;
- Intercâmbio de informações e conhecimentos;
- Formação de consórcio para exportação.

Além dessas iniciativas conjuntas, algumas empresas realizam investimentos em TI, principalmente na informatização de alguns setores. Essa pesquisa vai analisar as informações sobre a TI dessas empresas, especificamente no fluxo que corresponde à entrada dos pedidos, planejamento da produção e entrega ao cliente final.

5 PRIMEIRA ETAPA DA COLETA DE DADOS E ANÁLISE

Conforme mencionado, esta etapa inicial da pesquisa tem o objetivo de verificar qual a visão das empresas em relação à importância do gerenciamento das informações utilizadas e também quais empresas utilizam a TI para gerenciar parte de suas informações. O foco dessas análises foram as informações utilizadas para planejamento e controle da produção, relacionadas aos pedidos dos clientes.

Essa coleta de dados foi feita por meio de um questionário com 16 perguntas fechadas, sendo as respostas em uma, na escala de 1 a 5 em cada nível de importância. Os níveis de importância utilizados neste trabalho foram: Sem Importância; Pouco Importante; Nem Importante e Nem Sem Importância; Importante e Muito Importante. Esse questionário foi aplicado para as 15 micro, pequenas e médias empresas do setor madeireiro que constituem o NEMad nas cidades de União da Vitória, PR e Porto União, SC. Os respondentes foram os proprietários das empresas pesquisadas. O questionário foi aplicado por meio de uma entrevista, que também serviu para coleta de dados adicionais e complementares às questões, mediante perguntas abertas.

A Questão 1 compreendia: "A procura por informações para implantação de ferramentas de planejamento e controle da produção". É um ponto considerado pela maioria dos *empresários* como muito importante, e 14 empresários responderam importante e muito importante nessa questão. Adicionalmente, os empresários enfatizam que isso permite melhorias na qualidade dos produtos e rendimentos no processo produtivo (redução de tempo de produção e redução de refugo, foram os fatores apontados). Os demais entrevistados não acham necessário ferramentas de controle para a produção.

A Questão 2 analisava a importância da "Capacidade de processamento da informação, (captar no ambiente interno da organização informações para tomada de decisão)". Um total de 12 empresários consideram importante e muito importante as informações geradas nesse ambiente.

Na Questão 3 foi verificada a importância da "Utilização de ferramentas de Tecnologia da Informação (TI) para recebimento de pedido do cliente (exemplo: planilha de Excel; MRP I; EDI; ERP; DW; entre outros)". Novamente a maioria dos entrevistados considera importante e muito importante a utilização da TI nesse processo. Ressalta-se, nesta questão que o nível de importância é considerado, mas a maioria desses empresários (micro e pequenos) utiliza outros meios tecnológicos para receber os pedidos dos clientes, por exemplo: internet, telefone e fax.

A Questão 4 verificou a importância da "Utilização de ferramentas em Tecnologia

da Informação para planejamento mestre de produção". Muitos empresários apontaram as respostas Importante ou Muito Importante (10), mas é pequeno o número de empresários que estão iniciando seus investimentos em softwares de Planejamento Mestre e Controle de Produção ou que já os possuem. Os empresários que optaram pela resposta Sem importância e Nem importante nem sem importância (nível 1 e 2) defendem suas próprias estratégias de produção: os funcionários do chão de fábrica têm que produzir, independente do tamanho do lote ou da data determinada para entrega do produto acabado. O proprietário recebe o pedido do cliente e repassa para a produção, esse pedido aguarda até o término da produção anterior.

A Questão 5 compreendeu a importância da "Utilização de ferramentas de Tecnologia da Informação para entrega do pedido ao consumidor". A maioria dos empresários que optaram pelos níveis 1 e 2 não têm interesse em implantar TI, os empresários que optaram pelos níveis 4 e 5 estão investindo em ferramentas que melhorem o processo produtivo da organização, apenas quatro desses empresários implantaram Planejamento Mestre e Controle de Produção, e dizem estar satisfeitos com os resultados. Quanto à entrega do produto final para o consumidor, todos os empresários foram enfáticos ao considerar que, na opinião deles, não ocorre a necessidade de avisar o consumidor de que seu pedido está a caminho ou pronto para entrega, porque a data de entrega foi combinada com o consumidor quando o pedido foi confirmado.

A Questão 6 verificou a importância do "Uso diário de ferramentas de Tecnologia da Informação no ambiente interno da organização" e quais seriam estas ferramentas. Para a maioria dos empresários, que corresponde a 12 empresas, isto tem alguma importância (Níveis 3 a 5). Na maior parte das empresas (12), a transmissão de informações no ambiente interno da organização é feita pessoalmente, para os demais empresários (4, correpondendo às empresas de porte médio) a informação é transmitida por meio de uma sistema integrado de informação. Para os empresários que optaram pelos Níveis 1 e 2, a TI não traz competitividade se não tiver mão de obra qualificada. Ainda questionaram sobre por que investir em TI, se a empresa gera lucratividade e qualidade nos produtos e serviços embasados na utilização de telefone, fax, Internet e e-mail. Os demais, que optaram por importante e muito importante (níveis 4 e 5), estão pesquisando no mercado um sistema integrado de informação que melhor se adapte a sua empresa.

A Questão 7 perguntou se o empresário "Considera a Tecnologia da Informação (TI) um fator diferencial de competitividade". A maioria (11) considera Muito importante, ou seja, um fator diferencial para a competitividade. Os proprietários das pequenas empresas relataram que para o ambiente externo da organização é muito importante, porém no ambiente interno não é necessário o uso da TI, a transmissão face a face do proprietário com os funcionários tem dado resultados. Por outro lado, os empresários de médio porte, que utilizam a TI, dizem obter melhorias significativas no processo produtivo como: redução de tempo de produção e entrega, redução de estoque (tanto de matéria-prima quanto de produto acabado), redução de refugos e parcerias com fornecedores.

A Questão 8 verificou, com cada empresário, se este "Identifica a TI como relevante para o processo individual de troca de informações entre as empresas que compõem o NEMad". A grande maioria classifica como Importante (2) ou Muito Importante (12). Para os empresários de micro e pequenas empresas, o processo de troca de informações é muito importante. Porém foi relatado que nas reuniões do NEMad as informações transmitidas não são de muito auxílio, são informações

corriqueiras, relacionadas a problemas de máquinas e equipamentos, acidentes de trabalho, participação e promoção conjunta em congressos, feiras e *workshops*; treinamentos e palestras específicas para o setor. Isto não inclui metas, novos processos de P&D (Pesquisa e Desenvolvimento), aquisição de matérias-prima, máquinas equipamentos e tecnologia em conjunto.

A Questão 9, feita aos empresários, foi se eles "Consideram investimento em gestão de competência um fator diferencial de competitividade". Quase todos os empresários responderam Importante (5) e Muito importante (7). Complementarmente, quando perguntados se a organização investe em treinamento para qualificar seus funcionários, a resposta geral é de que isso ocorre apenas em segurança do trabalho. Assim, o funcionário busca treinamento por conta própria, se sente necessidade.

A Questão 10 verificou a importância da "A Tecnologia da Informação como gerador de benefícios a todas as empresas do NEMad". Novamente, quase todos os empresários responderam Importante (4) e Muito importante (8). Segundo alguns empresários que optaram pelo Nível 5, os benefícios se encontram nas relações comerciais, com o cliente final e fornecedores; além de auxiliar no processo de seleção, tanto de um novo funcionário e novo fornecedor. Por outro lado, empresários que optaram pelo Nível 4, relatam que conhecem os benefícios da TI em algumas empresas, mas enfatizam que eles não são identificados, na prática, por todas empresas.

A Questão 11 verificou, com o empresário, se ele "Considera que todos os funcionários têm acessibilidade aos dados e informações para alcançar metas organizacionais e metas do NEMad" como importante ou não. Quase todos responderam Importante (4) e Muito importante (9). Muitos empresários responderam que consideram que os funcionários devem saber de algumas das informações e metas geradas, tanto da indústria quanto do NEMad, mas algumas informações não necessitam ser conhecidas pelos funcionários. Essas informações que deveriam permanecer em sigilo são relacionados ao setor financeiro. Os empresários de médio porte optaram pelo Nível 5 e afirmam que transmitem todas as informações e metas para seus funcionários, vendo isso como forma de integração. Quanto às informações e metas para o NEMad não foram feitos comentários.

A Questão 12 verificou a importância de "Uma empresa líder nesta rede de cooperação". As respostas foram divididas. Cinco empresas consideram isso Sem importância, duas empresas consideraram Nem importante nem sem importância, duas empresas consideraram Importante e as cinco empresas restantes consideraram Muito importante. Entre as empresas que deram alguma importância, foi mencionado que essa empresa líder deveria ser neutra, isto é, não ser um empresário do ramo madeireiro e de nenhum um outro segmento relacionado.

A Questão 13 analisou se os empresários acreditam que "A cooperação entre empresas possibilita melhorias para autorreestruturação na empresa (implantação de novas tecnologias; inovações no processo produtivo e produto final; habilidades individuais; geração de competências e líderes; entre outras". Todas respostas foram para Importante (3) e Muito importante (11), mas foram feitas ressalvas de que essas reestruturações não são encontradas na prática para os empresários de micro e pequenas empresas. Os proprietários de empresas de médio porte consideram ter implantado a inovação no processo produtivo e do produto final, além de novas máquinas e equipamentos como resultados positivos dessa cooperação entre eles.

Na Questão 14 foi perguntada sobre a importância da "Existência de políticas e contratos formais fortes, para aprimoramento da estrutura da rede de cooperação". Os empresários

que responderam Sim (2) são proprietários de empresas de médio porte e não consideram como fator positivo para o NEMad a existência de políticas e contratos formais. Os empresários que responderam Importante e Muito importante (4 e 6, respectivamente) são proprietários de micro e pequenas empresas. Para esses empresários, a existência de políticas e contratos formais disponibilizará base sustentável para atuarem em conjunto e existir cooperação com as empresas de médio porte, por meio de: financiamento para aquisição de máquinas e equipamentos; participação e promoção conjunta em congressos, feiras e workshops; treinamentos e palestras específicas para o setor; parcerias com fornecedores; compras conjuntas e negociações coletivas; intercâmbio de informações e conhecimentos; e formação de um consórcio para exportação.

A Questão 15 perguntou sobre a importância da "Confiança entre as empresas que constituem a rede de cooperação do setor madeireiro". Quatro empresas consideram Importante e as demais (10) consideram como Muito importante. Conforme os empresários, esse processo de confiabilidade e colaboração mútua não ocorre amplamente, na prática, havendo distinção entre micro, pequenas e médias empresas.

A Questão 16 verificou com os empresários a importância do "Relacionamento entre as empresas da rede para: (aquisição de qualificação de mão-de-obra, matéria-prima, tecnologia, fabricação para um produto final, financiamento)". Duas empresas consideram Importante e as demais (12) consideram como Muito importante.

As respostas às questões apresentadas são apresentadas na Tabela 2, e correspondem às perguntas fechada. As respostas complementares foram sumarizadas acima.

Tabela 2 - Respostas ao questionário da primeira etapa da coleta de dados.

Questões	Nível de Importância				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Questão 01	1	0	1	2	10
Questão 02	0	1	0	3	9
Questão 03	0	0	1	0	12
Questão 04	1	0	3	2	8
Questão 05	3	0	5	1	5
Questão 06	3	0	4	2	5
Questão 07	0	0	1	2	11
Questão 08	0	0	0	2	12
Questão 09	1	0	1	5	7
Questão 10	1	0	1	4	8
Questão 11	0	0	1	4	9
Questão 12	5	0	2	2	5
Questão 13	0	0	0	3	11
Questão 14	2	0	2	4	6
Questão 15	0	0	0	4	10
Questão 16	0	0	0	2	12

Fonte: dos autores, 2008.

Esta primeira etapa da coleta de dados e sua análise permitiu identificar que entre as 14 micro, pequenas e médias empresas analisadas, apenas as quatro empresas de porte médio trabalham com algum nível de informatização do planejamento e controle da produção e/ou com um sistema de informação integrado.

Dessa forma, o estudo de caso da próxima etapa desta pesquisa direciona-se para esses quatro empresários. Buscou-se conhecer, por meio da utilização da TI implementada nessas empresas, como os empresários utilizam as informações disponíveis e como analisam sua qualidade.

6 ESTUDO DE CASO

Este estudo foi realizado junto às quatro empresas de médio porte, selecionadas na etapa anterior. Para este estudo, as informações utilizadas pelas empresas foram analisadas segundo as dimensões da qualidade, de acordo com o sugerido por Wang e outros (2000). As dimensões escolhidas para análise são baseadas nas sugestões de Silva (2007), e são as seguintes:

- Relevância;
- Acuracidade;
- Credibilidade;
- Valor agregado;
- Reputação;
- Integridade e
- Interpretabilidade.

A ordem de análise das dimensões não indica qualquer relação com importância ou outro fator. As análises são referentes a dois conjuntos de informações: os pedidos dos clientes e as informações para o planejamento e execução da produção. Foi solicitado aos entrevistados que discorressem livremente sobre as dimensões de qualidade, em cada um desses produtos de informação.

A coleta de informações foi realizada por meio de um questionário aberto aplicado aos proprietários, vendedores, representantes e funcionários das empresas, no início do ano de 2007.

Este estudo é dividido em três partes. A primeira analisa a geração do pedido, sob o ponto de vista dos vendedores e representantes da empresa. A segunda analisa a recepção do pedido do cliente na empresa, sob o ponto de vista da qualidade da informação recebida. A última parte analisa as informações utilizadas como auxílio para as decisões de planejamento e controle da produção (PCP).

6.1 ANÁLISE DA GERAÇÃO DO PEDIDO

Nesta seção é feita uma análise do fluxo de informação do cliente final para a fábrica. Esse fluxo é sintetizado pela formulação do pedido. Esta análise é feita com base em duas visões. A primeira é a dos vendedores ou representantes, como eles julgam a qualidade da informação dos pedidos. A segunda visão é a do setor comercial das empresas.

A atitude do cliente final, de entrar em contato com a empresa, sem a intervenção do vendedor, é comum. Esse fato ocorre por meio das exposições em feiras e convenções das quais as empresas participam.

O vendedor ou representante comercial possui um formulário-padrão para coleta de dados do pedido do cliente. Em contato direto com esse cliente, o vendedor preenche

o formulário e o cliente, logo em seguida, confirma e assina o seu pedido.

A análise das dimensões da qualidade da informação referente ao pedido do cliente final é apresentada na Tabela 3. Esses dados foram obtidos junto aos vendedores e/ou representantes das empresas.

Tabela 3 - Dimensões da Informação: elaboração do pedido.

Características da Informação	Níveis de Qualidade da Informação	Resultados
Acuracidade	Alta	Utilizando o formulário como um método padrão para coleta dos dados, todas as informações contidas neste formulário são conferidas pelo próprio cliente, que efetuará as devidas correções.
Credibilidade	Alta	O método utilizado pelas indústrias em que o cliente confirma e assina o formulário preenchido melhora a credibilidade da informação.
Objetividade	Alta	As informações são objetivas e permitem agilidade para a tomada de decisão do gestor.
Reputação	Alta	A partir da correção e assinatura do cliente no formulário, todos os setores da indústria consideram os dados.
Relevância	Alta	Todos requisitos do formulário são utilizados para análise financeira e para o PCP.
Integridade	Alta	Todas as informações são conferidas pelo cliente e devidamente assinadas por ele, desde que preenchido todo o formulário.
Valor Agregado	Alta	Quando o formulário é repassado por fax para empresa, esses dados são transferidos para o setor financeiro, engenharia e PCP.
Interpretabilidade	Alta	Informações padronizadas são interpretadas com facilidade por todos os funcionários e também pelo cliente final.

Fonte: dos autores, 2008.

Pode ser visualizada na Tabela 4 a análise do setor comercial, sobre as dimensões da informação relacionadas ao pedido do cliente, dando uma segunda visão da qualidade da informação dos pedidos. Algumas características foram avaliadas de forma diferenciada, e, por esse motivo, é apresentado mais de um resultado.

Tabela 4 - Dimensões da Informação: análise do ambiente interno.

Características da Informação	Níveis de Qualidade da Informação	Resultados
Acuracidade	Média	Quando as informações são transmitidas por telefone, no primeiro momento não existe confiança entre cliente/empresa.
	Baixa	Quando as informações são transmitidas por e-mail, as empresas muitas vezes não retornam a informação para o cliente para obter sua confirmação.
Credibilidade	Média	No primeiro momento, o funcionário que está atendendo o cliente, por telefone, não tem confiança nas informações.
	Alta	A confiança das informações se eleva quando esse pedido for transferido para o cliente, que fará a correção e efetuará sua assinatura, sendo então enviado novamente para o setor comercial da empresa.
Objetividade	Baixa	O fluxo das informações se eleva pela necessidade de esclarecimentos.
Reputação	Alta	Muitas das informações que excedem o preenchimento do formulário geram valor para cliente/empresa pela satisfação do cliente quanto ao atendimento em esclarecer dúvidas.
Relevância	Alta	Todos os dados do formulário são utilizados para análise financeira, engenharia e para o PCP.
Integridade	Média	Todas as informações são conferidas pelo cliente e devidamente assinadas por ele, desde que preenchido todo o formulário. Ocorre, nesse caso, uma elevação do tempo (empresa passa por fax o formulário para o cliente – cliente repassa novamente para a empresa por fax).
Valor Agregado	Alta	Quando o formulário é repassado por fax para empresa, esses dados são transferidos para o setor financeiro, engenharia e PCP.
Interpretabilidade	Baixa	Algumas informações são transmitidas pelo telefone, e, mesmo quando padronizadas, geralmente podem ocorrer erros de interpretação (cliente e ou funcionário) ou erro de digitação do funcionário.

Fonte: dos autores, 2008.

6.2 ANÁLISE DA RECEPÇÃO DOS PEDIDOS

Esta seção do Estudo de Caso foi baseada em um questionário, para analisar o fluxo da informação de entrada do pedido do cliente na empresa.

A seguir são apresentadas as análises das dimensões da qualidade da informação no processo de recepção dos pedidos pelas empresas.

Dimensão da QI: Relevância

Antes da implantação do sistema atual, o cliente não fazia contato direto com a empresa. Primeiramente ele entrava em contato com um vendedor ou representante. Esse vendedor ou representante possuía um bloco de notas (em papel), com todas as informações necessárias

para a fabricação do produto anotadas, assim como os dados dos pedidos. Após o preenchimento, o pedido era passado, via fax, para o setor financeiro de uma das empresas, para fazer suas respectivas análises e processamento. Os funcionários procuravam reduzir erros do pedido do cliente, referentes à quantidade e modelo do produto escolhido, entrando em contato com o vendedor.

Ao se detectar que alguns erros de fabricação eram decorrentes do processamento do pedido do cliente, na entrevista com os proprietários foi perguntado qual o procedimento adotado. Visando melhorias de qualidade nos produtos e serviços oferecidos ao cliente, os proprietários buscaram investimentos em tecnologias para o processamento do pedido do cliente. Atualmente, ele é registrado por um software específico. Ao imprimir o pedido do cliente, o funcionário repassa para o setor financeiro, que, ao fazer análise e aprovação do crédito, retornará o pedido desse cliente para o setor comercial. O setor comercial entrará em contato com o cliente e enviará por fax o formulário do pedido, que o cliente final deve assinar e confirmar todos os dados. Esse método foi implantado para reduzir erros de pedido do cliente, para reduzir a inadimplência do cliente, e reduzir erros de transmissão do pedido do cliente entre os funcionários da empresa. Com isso, as empresas podem ter melhor figura das informações relevantes, que são os pedidos confirmados.

Dimensão da QI: Acuracidade

O cliente envia para o empresário o seu pedido, após as devidas análises do formulário padrão que o setor de compras lhe enviou por fax. Foi questionado aos proprietários se esse processo acarretava algum problema de acuracidade. A resposta é que, em algumas situações, o cliente não observa ou não percebe alguns itens do pedido solicitado, e confirma a verificação, liberando o pedido para o PCP. Nesse caso, e empresa fabrica um produto que não corresponde às necessidades do cliente. Nesse caso, por meio do fax enviado pelo cliente e devidamente assinado, a empresa comprova que o erro foi transmitido pelo cliente final. Foi relatado que raramente ocorrem erros sobre o pedido dos clientes. Se for detectado algum erro no pedido do cliente, a análise do erro será disponibilizada em três alternativas:

1) se o produto do cliente for em tamanho e formato fora do padrão, o cliente terá que efetuar o pagamento desse produto;
2) se o produto do cliente for em tamanho e formato padrão, a empresa vai vender para outros clientes;
3) se o erro for detectado por falha de digitação, receberá o funcionário responsável uma advertência.

Esse é o processo utilizado pelas empresas, para garantir a acuracidade dos pedidos recebidos dos clientes.

Dimensão da QI: Valor Agregado da Informação

Não foram detectados problemas no valor agregado, ao repassar o pedido do cliente para a fábrica, exceto os casos já mencionados de erros de digitação e pedidos confirmado com erro pelo cliente.

Dimensão da QI: Credibilidade

Para se garantir a credibilidade do pedido do cliente, qualquer contato direto do cliente com a empresa tanto por fax, telefone como por e-mail, será sempre retornado. Nesse retorno, lhe será solicitado que entre em contato com o setor comercial, para fazer todos os procedimentos necessários para efetuar o contrato de venda.

Dimensão da QI: Reputação

Em relação a essa dimensão da QI, as empresas relataram dois fatores:

O primeiro deles é a fonte da informação, que corresponde aos clientes finais verificados, que é uma forma de determinar a reputação das informações obtidas;

O outro fator é relacionado à reputação da informação passada ao cliente sobre o prazo para entrega do produto. A empresa estabelece um prazo de 30 dias. Nesse prazo são computados: tempo de produção e tempo de distribuição do produto acabado. Ou seja, contando a partir da data do pedido, são 30 dias para o cliente receber o seu produto. Isso foi apresentado como forma de garantir a reputação dessa informação.

Dimensão da QI: Integridade

A integridade é a informação em formato completo. Para as empresas obterem essa dimensão, foi desenvolvido um formulário padrão para os departamentos de vendas. Constam nesse formulário todas as informações necessárias para fabricação do produto, conforme a solicitação do cliente final. A integridade da informação será evidenciada após a confirmação dos setores: comercial, financeiro, engenharia e PCP. Depois de cadastrados, os pedidos são agrupados em lotes, que correspondem às características do produto, em seguida esses lotes são distribuídos na produção. Para fazer os lotes, é necessário obter os seguintes dados: quantidade do produto, tipo do produto e data de entrega. Pedidos incompletos não são repassados.

Dimensão da QI: Interpretabilidade

Quando o erro ocorre antes de repassar o pedido do cliente, os funcionários responsáveis identificam o erro e conferem os dados novamente com o cliente. Quando o pedido do cliente estiver na produção, e caso não permita o cancelamento do pedido na fábrica, o produto ficará para estoque.

Podem ocorrer erros de interpretabilidade do cliente final: quantidade do produto, modelo de porta e janela e tipo de porta e janela (padrão e personalizada). Ainda podem ocorrer erros dos funcionários da empresa quanto à digitação de: quantidade do produto, modelo de porta e janela, formatação de porta e janela (padrão ou personalizada) e endereço para entrega do produto.

Após identificar os possíveis erros de interpretabilidade no pedido do cliente, segue um relato do empresário sobre os prejuízos gerados, quando ocorre o erro de interpretabilidade do pedido do cliente para a fábrica. Se o erro for identificado com antecedência, ou seja, quando o pedido do cliente não foi repassado para fábrica, nesse caso não ocorrerão prejuízos. Se o erro não for identificado e o pedido do cliente foi repassado para a fábrica, os funcionários procedem com uma varredura para detectar o início do erro. Caso o erro tenha iniciado no cliente, fica o cliente responsável, efetuar-se-á um novo pedido e o pagamento correspondente aos dois pedidos.

Os prejuízos gerados pela falha de interpretação são considerados no relatório de custos industriais.

Esta subseção analisou a QI na recepção dos pedidos dos clientes. A seguir será analisada a QI das informações utilizadas no planejamento e produção desses pedidos.

6.3 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES UTILIZADAS PARA PLANEJAMENTO E CONTROLE DA PRODUÇÃO

Nesta seção é apresentada a análise das dimensões da qualidade das informações utilizadas no suporte para a tomada de decisão no planejamento e controle da produção (PCP).

Antes de iniciarem com o método de coleta de dados atualmente utilizado, essas empresas algumas vezes tiveram seus custos de produção elevados, devido aos erros gerados pela transmissão da informação entre cliente-empresa. A adoção de um formulário-padrão utilizado, tanto para o pedido como para o planejamento da produção, amenizou esses problemas.

A Tabela 5 apresenta a análise das dimensões da QI nas informações utilizadas para realização do PCP das empresas analisadas.

Tabela 5 - Dimensões da Informação para tomada de decisões no PCP.

Características da Informação	Níveis de Qualidade da Informação	Resultados
Acuracidade	Alta	Para alcançar qualidade da informação os proprietários buscaram um método eficaz para coletar informações corretas.
Credibilidade	Alta	As informações utilizadas para o PCP são confirmadas pelo cliente final e por alguns setores da empresa, garantindo sua credibilidade.
Objetividade	Alta	Em função da padronização do formulário, houve redução do tempo de digitação e escolha das informações realmente necessárias.
Reputação	Alta	A veracidade da fonte e conteúdo é reconhecida pela empresa a partir do momento em que o cliente assina o formulário.
Relevância	Alta	Todos os requisitos do formulário são utilizados para análise financeira, de engenharia e para o PCP. Após a confirmação desses setores, o PCP enviará o pedido do cliente para a fábrica.
Integridade	Alta	A integridade da informação é elevada somente quando o formulário estiver assinado pelo cliente. Assim, todos os dados do formulário serão utilizados para análise, não ocorrendo nem excesso nem escassez de informação.
Valor Agregado	Alta	O uso das informações contidas no formulário trouxe algumas melhorias em relação ao valor agregado, como: redução no tempo da coleta dos dados, informações precisas, agilidade para correção, praticidade de análise.
Interpretabilidade	Alta	Informações padronizadas são interpretadas com facilidade por todos os funcionários da empresa, do proprietário ao chão de fábrica.

Fonte: dos autores, 2008.

Nesta seção foi feita uma análise da QI, em três momentos nas empresas analisadas. A seguir serão feitas considerações em relação a essas análises.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificou-se, nesse núcleo de esquadrias da madeira, visões diferenciadas entre os empresários e o tratamento das informações, e visualizam-se dois subgrupos: um grupo constituída por médias empresas e um grupo de pequenas empresas.

A observação dos autores por meio das entrevistas identificou cooperação nas médias empresas da amostra, que tiveram a qualidade das informações utilizadas, analisadas em mais detalhes. Fez parte dessa cooperação a troca de conhecimentos sobre sistemas informatizados e o desenvolvimento de um formulário padronizado para realização do pedido do clientes e transmissão das informações à fábrica, melhorando a qualidade das informações utilizadas.

Nas empresas pequenas não existe controle de estoque informatizado e, para a aquisição de materiais, o gerente de produção ou o proprietário da empresa visualiza a qualidade existente no estoque e aproxima a quantidade necessária. Em alguns casos urgentes, os proprietários utilizam recursos de suas próprias fazendas. Isso caracteriza uma baixa qualidade da informação utilizada, já que existe uma grande concentração e não utilização de ferramentas para registro e processamento de informações.

Observou-se que os proprietários das empresas pequenas não demonstraram interesse nas informações internas da empresa. Uma justificativa foi que o processo produtivo é sempre o mesmo. Para esses empresários o valor da informação está no ambiente externo da organização, a busca em identificar qual o novo produto do seu concorrente, o preço do produto, qual o fornecedor, atuação de mercado e estrutura física das empresas concorrentes.

Por outro lado, as empresas médias dessa rede de cooperação tem visão diferenciada do contexto do NEMad, o foco da informação para esses empresários é melhorar a qualidade interna da informação. O relato do proprietário de uma empresa de médio porte considera várias melhorias atribuídas quando a empresa foi inserida na rede. Foram obtidos resultados positivos e aumento de produção quando o NEMad participa de feiras e exposições, e quando é feita aquisição de matéria-prima em conjunto. Observou-se que, utilizando a percepção do ambiente interno da organização, os empresários intuitivamente procuraram desenvolver um método para melhorar a qualidade da informação. Com sua experiência, os empresários notaram que, ao adotar um padrão para coleta dos dados e um SI para tal, conseguiriam utilizar melhor as informações que recebem. Esse padrão foi transformado em um formulário, as informações contidas são compactas e necessárias, e permitem a redução do fluxo elevado de informações desnecessárias. Assim, em formato de formulário, com linhas e colunas, facilita-se o uso das informações pelos funcionários quanto ao quê, quanto e como produzir.

O sistema adotado pelas empresas médias atinge o objetivo de identificar as respostas positivas e negativas dos dois lados (cliente final e funcionários internos), permitindo a confirmação do cliente quanto à credibilidade do seu pedido para a fábrica e possibilitando detectar erros dos funcionários da empresa.

O elevado custo para *implantar* um SI de processamento de pedidos é impeditivo para as empresas pequenas. Também o custo de manutenção dos sistemas e a constante qualificação da mão de obra inibem ampliações e integrações em todos os setores das empresas.

8 REFERÊNCIAS

DAVIDSON, B.; LEE, Y. W.; WANG, R. *Developing data production maps: meeting patient discharge data submission requirements.* **International Journal Healthcare Technology and Management.** vol. 6, n. 2, 2004.

ENGLISH, L. P. *Information quality: critical ingredient for national security.* **Journal of Database Management**. Lincoln, USA, vol. 16, n.1, p. 18-32, 2005.

FAVARETTO, F. Melhoria da qualidade da informação no controle da produção: estudo exploratório utilizando Data Warehouse. **Produção.** São Paulo, vol. 17, n. 2, p. 343-353, maio/ago. 2007.

GELLE, E.; KARHU, K. *Information quality for strategic technology planning.* **Industrial Management & Data Systems.** vol. 103, n. 8, p. 633-643, 2003.

MADNICK, S.; WANG, R.; XIAN, X. *The desing and implementation of a corporate householding knowledge processor to improve data quality.* **Journal of Management Systems.** Virgínia, USA, vol. 20, n. 3, 2004.

MANDKE, V. V; NAYAR, M. K. *Beyond quality: the information integrity imperative.* **Total Quality Management.** vol. 15, n. 5, 2004.

MENDES, J. V.; ESCRIVÃO FILHO, E. Atualização tecnológica em pequenas e médias empresas: proposta de roteiro para aquisição de sistemas integrados de gestão (ERP). **Gestão & Produção.** São Carlos, SP, vol. 14, n. 2, p. 281-293, maio/ago. 2007.

OLETO, R. R. Percepção da qualidade da informação. **Ciência da informação.** Brasília, DF, vol. 35, n. 1, p. 57-62, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, D. P. R. **Sistemas, organização e métodos:** uma abordagem gerencial. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVA, A. P.; FAVARETTO, F. Sistemas de Informação: um fator competitivo para empresas de pequeno porte. In: **Simpósio de Engenharia de Produção** (Simpep), 15, 5-7 nov. 2007, Bauru, SP. Anais do XIV Simpep.

TOFTEN, K.; OLSEN, S. O. *The relationships among quality, cost, value, and use of export market information:* an empirical study. **Journal of International Marketing.** London, England, vol. 12, n. 2, 2004.

WANG, R. Y.; ZIAD, M.; LEE, Y. W. ***Data quality.*** Nova York: Kluwer Academic Publishers, 2000.

ITACIR BORTOLOSO

Filho de Eliseu Bortoloso e de Otávia Sareta Bortoloso, natural de Videira, SC, residiu em União da Vitória, de 2002 a 2004, e, daí em diante, em Porto União. Casado com Maria Teresinha Bortoloso, possui três filhos: Evandro, Jocinei e Cláudia, todos casados e residentes em outras localidades. Dedica-se, especialmente, à arte de escultura em madeira, desde 1995. Autodidata, vem aperfeiçoando sua arte, que coloca à disposição, no Casarão das Artes, loja de sua propriedade, na entrada de Porto União, onde também oferece, para aquisição, artesanato, em geral, de artistas da região.

Tem feito, quase sempre por encomenda, esculturas de cunho histórico e religioso.

Já possui trabalhos no exterior, como nos Estados Unidos e na Áustria.

Pode-se observar a presença de sua arte em locais públicos das cidades, como, em Porto União: A imagem de Nossa Senhora das Vitórias (em frente à Igreja Matriz); homenagem aos Expedicionários (próximo ao 5º BEC Bld); colonizadores pioneiros e diferentes etnias de imigrantes europeus presentes em nossa comunidade (na Avenida Perimetral); marco símbolo da Festa do Steinheger e do Xixo (próximo aos trilhos, da Estação Ferroviária).

Em General Carneiro, onde residira anteriormente, também há sua notória passagem, com uma homenagem aos tropeiros, um crucifixo em tamanho natural, na Igreja Nossa Senhora das Graças, e uma escultura de Nossa Senhora Aparecida, na mesma Igreja. São de sua lavra, ainda, uma escultura em honra aos pioneiros da colonização local, em Canoinhas; e uma homenagem ao agricultor, em Irineópolis.

Seu primeiro trabalho com a representação de animais grandes, em tamanho natural, foi um cavalo, na lanchonete Monjolo Velho, em General Carneiro. E, em União da Vitória, sua primeira obra foi realizada na firma de Alcides Rockemback, uma estátua de Nossa Senhora das Graças; e, em frente da Comercial Bandeirante, a escultura do famoso bandeirante, Fernão Dias Paes Leme, O Caçador de Esmeraldas.

Lúcio Kürten dos Passos

Itacir Bortoloso

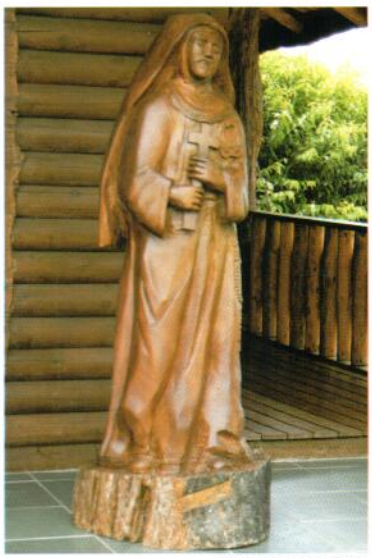
Dedica-se, especialmente, à arte de escultura em madeira, desde 1995.

Lúcio Kürten dos Passos

Jussara da Silva Leite

Jussara da Silva Leite

Seus trabalhos são feitos em cedro ou imbuia, geralmente, troncos de árvores caídas há tempo, fornecidos por Isaac Zugmann e Família, de Pinaré, Cruz Machado. Nessa localidade, conta também com o apoio de Paulo Traczykowski, da Serraria Pinaré, que lhe empresta trator ou caminhão para transporte dos seus preciosos troncos, onde se escondem as esculturas que, com habilidade, faz surgirem a público. A esses colaboradores Bortoloso é muito agradecido.



Jussara da Silva Leite

Jussara da Silva Leite

Jussara da Silva Leite

O uso de recursos computacionais para as etapas do processo de pesquisa científica

Jefferson Treml [1]

RESUMO

Este artigo trata da integração da Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC, no processo de pesquisa, destacando três momentos: busca de dados, elaboração e comunicação. A dificuldade em localizar fontes na Internet eleva o tempo de busca do conhecimento atual sobre um tema. Dessa forma, é preciso empregar técnicas que resultem em respostas direcionadas a grupos de pesquisa, pesquisadores, anais de eventos, entre outros. Algumas ferramentas podem auxiliar no gerenciamento da pesquisa. São apresentados softwares, que podem atuar como ferramentas para as etapas da pesquisa, facilitando o fichamento, coleta de dados, tabulação, mineração, publicação, editoração e apresentação. A tecnologia pode facilitar o trato com os dados e informações, porém o processo de pesquisa não está simplificado, pelo contrário, a democratização da Internet eleva o número de publicações diárias na rede e, consequentemente, exige um maior esforço para a formação do referencial teórico.

Palavras-chave: Internet. Busca de Dados. Pesquisa. Ferramentas Computacionais.

[1] Bacharel em Administração, pela Faculdade de Administração e Ciências Econômicas de União da Vitória (Face); especialista em Administração Empresarial, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); especialista em Tecnologias de Desenvolvimento de Sistemas, pela Universidade Regional de Blumenau(Furb); mestre em Ciência da Computação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professor do curso Técnico em Informática, do Colégio Técnico de União da Vitória (Coltec); professor do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv). E-mail: prof.jefferson@uniuv.edu.br

The use of computer resources in the stages of the scientific research process

Jefferson Treml

ABSTRACT

This study deals with the integration of Information and Communication Technology - ICT in the research process, highlighting three stages: data search, preparation and communication. The difficulty in locating sources on the Internet increases the search time of the current knowledge on a topic. Thus, it is necessary to employ techniques that result in responses directed to research groups, researchers, conference proceedings, and others. Some tools can help manage the research. Some software that can act as tools for the research stages is presented, facilitating the registration process, data collection, tabulation, data mining, publishing, editing and presentation. Technology can facilitate dealing with data and information, but the research process is not simplified, on the contrary, the democratization of the Internet increases the number of daily input on the network and thus requires a greater effort to form the theoretical referential.

Keywords: Internet. Data Search. Research. Computational Tools.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa no ambiente acadêmico deve estimular a ponderação e a reflexão do conhecimento, visando despertar a inovação e a autonomia da investigação científica. A verdade contestada e investigada é base para o desenvolvimento da ciência.

O objetivo do trabalho é demonstrar que o processo de pesquisa e suas etapas não ficaram mais fáceis com os recursos tecnológicos existentes. O pensamento equivocado de que o acesso à internet é uma atividade fim para a pesquisa leva a trabalhos superficiais, sem estrutura, não demonstram o pensamento do autor, enfim, são apenas valorizados pelo número de páginas.

A internet é, sim, um meio de acesso aos trabalhos mais recentes dos diversos conteúdos, e como tais precisam ser lidos, interpretados, comparados, analisados. A etapa de busca em fontes formais deve ser a primeira preocupação com o referencial teórico da pesquisa.

Nas etapas da pesquisa, são sugeridos alguns recursos computacionais que podem integrar o conjunto de ferramentas utilizadas. Inicialmente é tratada a busca na internet e suas técnicas, seguido de sugestão de *software* para fichamento, para coleta, tabulação e publicação de dados, mineração de texto e recursos para publicação da pesquisa.

Outros recursos também são importantes, como *softwares* para tratamento de imagens e vídeos, simuladores, desenhos 2D e 3D, porém o enfoque dado foi para alguns recursos que podem facilitar as etapas de busca de dados, elaboração e comunicação da pesquisa.

2 PESQUISA

As inquietações das atividades humanas, historicamente deram impulso para o desenvolvimento da sociedade. A investigação busca soluções que atendam às necessidades atuais e proporciona um constante repensar sobre o conhecimento empírico e científico adquirido pela humanidade. Segundo Cervo (2002), a pesquisa tem como objetivo a busca de soluções para problemas teóricos e práticos, desde que tratada pelos métodos científicos. O autor comenta que:

> os três elementos são imprescindíveis, uma vez que uma solução poderá ocorrer somente quando algum problema levantado tenha sido trabalhado com instrumentos científicos e procedimentos adequados (CERVO, 2002, p. 63).

A pesquisa tem função indispensável para a evolução da ciência, porque possui caráter inédito para ampliar a fronteira do conhecimento (CERVO, 2002). Também deve existir a preocupação com a possibilidade de reproduzir as experiências, repetir as observações e verificar a exatidão das análises. É também importante para os iniciantes, porque permite refazer o caminho percorrido pelos pesquisadores.

O processo de pesquisa não é algo para ser tratado como uma atividade simples e que se possa iniciar e terminar em um curto período de tempo. Existe a necessidade de elaboração prévia de um projeto de pesquisa para orientar as etapas a serem seguidas pelo pesquisador. Para Mattar (2008), o projeto tem um caráter estático, ou seja, o acadêmico deixa-o praticamente esquecido, porém ele permite definir os objetivos e comunicá-los além de permitir a visualização futura do trabalho. Ainda Barros e Junqueira (2008) afirmam que o projeto, por ser atividade acadêmica, exige reflexão e conhecimento teórico.

2.1 ETAPAS

O projeto de pesquisa permite o desenvolvimento do trabalho seguindo etapas claramente formuladas. Apesar de o projeto, conforme Mattar (2008), ser composto por título, tema, problema, objetivos, hipóteses, metodologia, orçamento, cronograma e bibliografia, é possível entender a pesquisa em três grandes etapas ou momentos: fontes de dados e informações, elaboração e comunicação.

a) fontes de informação: compreende o momento em que o pesquisador define seu referencial teórico sobre o tema e utiliza-o como ponto de partida para a sequência do trabalho.
b) elaboração: compreende o trabalho de leitura e fichamento, coleta e análise de dados. A interpretação, a comparação, a síntese e a conclusão são atividades de encerramento da pesquisa, comprovando ou não suas hipóteses.
c) comunicação: compreende todo o processo de metodologia que envolve as normas para a escrita e publicação do trabalho. Não apenas colocar em papel a pesquisa realizada, mas também levar ao conhecimento da sociedade por meio de apresentação em eventos científicos.

Para as etapas, os recursos computacionais podem contribuir fortemente para facilitar o processo e também democratizar o acesso ao conhecimento.

3 RECURSOS COMPUTACIONAIS

Os recursos oferecidos pela internet formam um grande volume de dados para serem acessados e utilizados. Porém esse acúmulo gera a necessidade de refinamento do acesso, que pode ser efetuado pelo usuário ou com o auxílio de ferramentas.

3.1 BUSCA DE DADOS

Segundo Fedman (2004), citado por Yamaoka (2008), o tempo estimado, gasto pelo pesquisador no processo de busca de informação, é de 15% a 35%.

Com o natural acúmulo de conhecimento e o maior acesso à informação, proporcionado pelas novas tecnologias, torna-se desafiador formar a base referencial sobre o assunto da pesquisa. Tradicionalmente as bibliotecas sempre foram os centros para a busca bibliográfica para as diversas pesquisas. Com a Internet, as bibliotecas também possuem versão digital, sítios surgiram para divulgar pesquisas, buscadores localizam informações sobre os diversos assuntos, editoras oferecem catálogos atualizados de lançamento de livros, órgãos oficiais centralizam projetos de pesquisa e pesquisadores das diversas áreas.

A democratização do conhecimento é uma das grandes conquistas alcançadas com a Internet, porque possibilita que qualquer pessoa tenha acesso a pesquisas realizadas, fortalecendo a formação de grupos de pesquisa e de ações conjuntas para o desenvolvimento da ciência.

3.1.1 Internet

A afirmação de que é possível encontrar o que se quiser na internet, remete à preocupação com a confiabilidade das fontes (MATTAR, 2008). A maior facilidade em publicar na web do que em papel revela a necessidade de conhecer as fontes que foram alvo dos mecanismos de busca.

Algumas fontes confiáveis são rapidamente identificadas, porém a maioria dos endereços retornados em uma busca é de autores não identificados e que não possuem ligação com órgãos de pesquisa.

a) editoras: oferecem catálogos de livros com descrição do autor, resumo do livro, sumário e anexos, o que forma um conjunto explicativo sobre as bibliografias para aquisição particular ou de instituições. Exemplos – www.atlas.com.br, www.saraiva.com.br, www.campus.com.br e outras.

b) bibliotecas: com a consulta on-line às bibliotecas criou-se a possibilidade de efetuar um levantamento bibliográfico muito mais amplo. O pesquisador pode primeiramente verificar se em determinadas bibliotecas existe o material de interesse. Com a digitalização de livros, artigos e outros materiais científicos é possível ter acesso diretamente ao material, sem a necessidade de se deslocar para locais distantes. Alguns exemplos podem ser citados e que remetem a bibliotecas públicas localizadas geralmente em universidades – www.bn.br, www.bu.ufsc.br, www.usp.br/sibi, www.teses.usp.br, www.biblioteca.ufrgs.br, libdigi.unicamp.br entre outras.

c) plataforma Lattes: ligada ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), reúne professores, pesquisadores e grupos de pesquisa do Brasil. Tem a função de centralizar as informações de instituições de ensino e professores, mediante cadastro personalizado mantido pelo próprio profissional, o qual constantemente o mantém atualizado. Disponibiliza recursos de pesquisa, ou seja, é possível pesquisar informações de instituições e professores, sem a necessidade de cadastro de usuário. Acesso – lattes.cnpq.br.

d) periódicos: muitas revistas digitais são publicadas na Internet, o que possibilita o acesso aos recentes trabalhos concluídos ou em andamento. A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) mantém dados para pesquisa, muitos periódicos nacionais e internacionais informando seu qualis (indicativo de qualidade e importância do periódico). Acesso – periodicos.capes.gov.br. Outros órgãos de pesquisa também mantêm os anais de eventos realizados, criando uma base histórica dos trabalhos apresentados. Como exemplo, a Sociedade Brasileira de Computação – SBC (www.sbc.org.br) que contém os anais e demais informações sobre os eventos promovidos.

3.1.1.1 Mecanismos de busca na *web*

São sistemas que possuem técnicas de busca para localização da informação em sítios na web, por meio de duas abordagens básicas: diretórios, que constam da centralização de assuntos em listas organizadas por categorias e mecanismos de busca, que utilizam técnicas para localização de conteúdos.

Os mecanismos possuem quatro funções básicas (YAMAOKA, 2008):

a) spider – robô com a função de localizar documentos;
b) indexador – cria listas indexadas com informações dos documentos;
c) interface com o usuário; e
d) motor de busca – realiza a pesquisa nas listas indexadas.

Utilizam busca por critérios, como: data, assunto, idioma entre outros. As buscas geralmente necessitam ser refinadas para delimitar a localização. Para tanto, utilizam operadores booleanos como:

a) AND – restringe a busca para todos os elementos contidos na consulta, conjuntamente. Por exemplo: ao utilizar como critério as palavras Sistema AND Informação, os resultados apresentados conterão textos que citam as duas palavras obrigatoriamente.
b) OR – restringe a busca por um dos elementos contidos na consulta. Para o exemplo: Sistema OR Informação, os resultados apresentados conterão textos que citam um ou outro dos elementos.
c) NOT – exclui um determinado elemento dos resultados da busca. Para o exemplo: Sistema NOT Informação, os resultados apresentados conterão textos que citam Sistema e não Informação.

Outros recursos também são utilizados. O símbolo de adição (+) indica uma palavra ou frase que deverá aparecer no resultado da busca. O símbolo de subtração (-) indica uma palavra ou frase que não deve aparecer no resultado da busca. As aspas ("") são usadas em geral para indicar uma frase.

Alguns mecanismos de busca – www.altavista.com.br, www.yahoo.com.br, www.google.com.br.

3.1.1.1.1 Google

O mecanismo de busca mais utilizado oferece, além das técnicas de localização, serviços adicionais como: google acadêmico, google livros, google tradutor, google mapas, entre outros.

O Google utiliza os operadores booleanos (AND e OR) para busca e também as técnicas de adição, subtração e aspas. Também disponibiliza a "busca nos resultados", ou seja, ao fazer uma busca mais genérica, é possível refinar uma nova busca, apenas nos resultados da primeira. O acesso ao recurso fica disponível em um link no final da página, quando executada uma busca.

Algumas palavras também definem uma busca categorizada. Tais como:

a) define: ao utilizar o termo define antes de uma palavra, o mecanismo retorna endereços que tratam de definições sobre a palavra. Por exemplo, define: ontologia.
b) site: o uso do termo site: seguido do sítio (www.uniuv.edu.br), o mecanismo

fará a busca no sítio. Por exemplo: professores site: www.uniuv.edu.br.

c) filetype: o uso do termo indica a busca apenas por determinado tipo de arquivo. Por exemplo, computação file: pdf retorna endereços que tratam sobre computação, porém com arquivos do tipo pdf (*Portable Document Format*).

d) movie: o uso do termo indica a busca de informações sobre filmes, como críticas, locais de exibição, horários e outros. Por exemplo, movie: batman.

O google instituiu um novo conceito para os buscadores. Trabalha de forma a indexar um número maior de páginas com *ranking* que avalia a frequência e a localização da palavra-chave, tempo que a página encontra-se publicada e o número de páginas que possuem *links* para a página em questão. Com todos os recursos, o Google passa a oferecer ao usuário um local na web para o gerenciamento das pesquisas.

Entre os recursos encontram-se:

Google acadêmico: é uma categoria que possibilita a busca por trabalhos acadêmicos de diversas instituições e áreas. Importante também para poder avaliar a produção acadêmica de um determinado curso, instituição ou área. Acesso – na página principal, mais, acadêmico ou scholar.google.com.br.

Google livros: a busca com o mecanismo permite localizar livros sobre o tema pesquisado. Alguns títulos já estão digitalizados o que possibilita o acesso total ao conteúdo do livro. Mediante um cadastro, é possível o usuário criar uma biblioteca pessoal, com os títulos encontrados e que seja de interesse. Acesso – na página principal, livros ou books.google.com.

Google tradutor: recurso que permite a busca por páginas em outros idiomas retornando traduzidas para o idioma determinado. Acesso - translate.google.com.

Google mapas: recurso que permite a pesquisa utilizando fotos de satélite. Acesso – na página principal, mapas ou maps.google.com

3.2 ELABORAÇÃO

A elaboração da pesquisa é formada pelas ações que levam ao desenvolvimento prático do projeto de pesquisa. Apesar do projeto ser parte integrante da elaboração, o enfoque será nas atividades em que as ferramentas computacionais possuem participação.

Para Mattar (2008, p. 160),

> O projeto de pesquisa tradicional tem um caráter muito mais estático e com o desenvolvimento do trabalho é praticamente esquecido. De qualquer forma, o projeto de pesquisa faz com que o aluno tenha de visualizar seu trabalho no futuro, em vários sentidos, além de servir como uma forma padrão de comunicar seus objetivos.

O projeto não deve ser algo apenas para cumprir uma etapa da pesquisa, mas para encaminhar o desenvolvimento da pesquisa.

No processo de leitura, para Cervo (2002), a pré-leitura, leitura seletiva, leitura crítica ou reflexiva, leitura interpretativa e comentários de texto, muito se utiliza o fichamento para anotações de comentários, citações, sínteses, diagramas e outros que sejam importantes para o trabalho em desenvolvimento.

Tradicionalmente são utilizadas fichas que formam um referencial da obra consultada. Alguns *softwares* possuem as funções de fichamento, integrando as anotações ao editor de texto MS Word, ou seja, os dados armazenados podem ser inseridos ou exportados para o formato de arquivo do editor de texto.

O *software* denominado Fichamento (www.fichamento.com.br) foi desenvolvido por acadêmicos da Universidade Estadual de Londrina. Possui período de avaliação de 15 dias, com continuação de funcionamento mediante chave de liberação. Gerencia o cadastro de livros, periódicos e citações, com recurso de geração automatizada de elementos pré-textuais.

O *software* gratuito, denominado Mendeley (www.mendeley.com), foi desenvolvido pela Mendeley Ltda. Funciona como um gerenciador de artigos em diversos formatos, integrando, com o *software* MS Word, o gerenciamento de citações e referências.

Outra atividade que exige muito esforço é o processo de coleta, tabulação, análise e apresentação de dados. As planilhas eletrônicas têm contribuído enormemente para a análise e apresentação dos resultados da pesquisa.

O *software* Sphinx (www.sphinxbrasil.com) é representado no Brasil pela Sphinx e atua em todas as etapas. Permite elaborar o questionário, postas eletronicamente para a coleta de respostas, analisar as questões objetivas e subjetivas, associar dados, obter visões dos dados e publicar a pesquisa em diversos formatos. O *software* também oferece um analisador léxico, o que permite a interpretação de respostas subjetivas.

A análise textual de repostas, por exemplo, é algo que demanda leitura, tabulação e interpretação, muitas vezes, de um número elevado de questionários. A mineração de texto (*data mining*) é uma área que também tem contribuído com softwares para análise. O Eurekha é um software gratuito desenvolvido por Leandro Krug Wives (www.inf.ufrgs.br/~wives/) e tem seu funcionamento baseado na clusterização, ou seja, agrupar textos que tratam de um mesmo assunto, em cluster. A formação de vários clusters pode indicar vários tipos de reclamações, por exemplo. A repetição de uma reclamação com relação ao atendimento pode formar um cluster, com maior ou menor importância, dependendo do número de respostas analisadas.

O *Text Mining Suite* 1.0.6 (www.intext.com.br) é um *software* desenvolvido pela empresa *Intext Mining* e executa, mediante chave de ativação, por um período pré-determinado. Funciona baseado em associação, ou seja, associa termos encontrados nas respostas, informando dados, por exemplo, como, X% das respostas que falam de atendimento também falam de demora, ocorrendo em N textos de um total de Y.

3.3 COMUNICAÇÃO

É uma das responsabilidades do pesquisador, tornar público o trabalho desenvolvido. Faz parte da ciência o acúmulo do conhecimento, para que o desenvolvimento seja contínuo.

Para Mattar (2008), várias formas de comunicar trabalhos parciais ou finais podem ser utilizadas para disseminar o conhecimento, como: oralmente, pôsteres, transparências, impressos, eletronicamente ou por uma combinação de mídias.

As ferramentas que melhor contribuem são os softwares de apresentação e editores de texto. Para Cervo (2002, p. 108),

> a preparação de um trabalho acadêmico, seja ele uma lição de casa, uma pesquisa encomendada pelo professor, um artigo, uma monografia, uma dissertação ou uma tese, não pode prescindir de sua apresentação gráfica.

O entendimento das normas gráficas de apresentação deverá ser de conhecimento do pesquisador. Todos os órgãos oficiais de divulgação de trabalhos científicos determinam a metodologia aceita para os trabalhos. A publicação digital on-line é a forma mais rápida de comunicar a pesquisa.

A contribuição científica poderá ser acessada na Internet bem antes de o livro ser publicado, por exemplo. Assim, eventos científicos publicam os anais em seus sítios.

Muitas vezes, não é possível fazer uso de servidores de Internet para postar ou criar grupos de interação. Para tanto os blogs também podem contribuir, porque possuem a característica de centralizar uma pesquisa, uma discussão a qualquer hora, com participação de diversas pessoas. Um exemplo de blog foi o utilizado na disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa no curso de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Uniuv. Teve como objetivo centralizar sítios pesquisados pelos pós-graduandos e, assim, compartilhados entre todos. Acesso em estudosdigitais.blogspot.com.

4 CONCLUSÃO

O trabalho científico exige a aplicação de métodos e técnicas que implementem as etapas de busca de dados, elaboração e comunicação do estudo. O pesquisador precisa também dispor de ferramentas que facilitem as ações da pesquisa e, portanto, precisa dominá-las.

Com o número crescente de publicações de pesquisas na Internet, torna-se mais exaustivo o trabalho da etapa de busca do referencial teórico. Enquanto essa etapa era apenas bibliográfica, utilizavam-se apenas as bibliotecas como centros de conhecimento. A internet não deve ser considerada como "a resposta para todas as perguntas", mas o repositório de informações científicas e não científicas.

Ao pesquisador cabe a tarefa de garimpar as fontes confiáveis para formar o referencial, que se forma, além de livros, de periódicos, de artigos, de sítios de grupos de pesquisa, *softwares*, entre outros. O pesquisador pode criar um vínculo mais próximo com o autor do trabalho, mesmo estando distante, porque é possível interagir com os recursos de e-mail, listas e grupos de discussão, blogs e outros.

Pode-se perceber que a pesquisa não é uma atividade que ficou mais fácil com a internet. Os livros continuam sendo os grandes depósitos do conhecimento e a internet cria um ambiente de acesso ao conhecimento e à informação, nunca visto antes. Hoje, o acesso às bibliotecas não é apenas presencial, mas também virtual, o que eleva enormente o trabalho na formação do referencial teórico. Ainda, as publicações on-line ocorrendo diariamente elevam a frequência das buscas.

O dinamismo que se verifica exige do pesquisador um alto nível de responsabilidade no trato da ciência. É importante que uma quantidade maior de trabalhos sejam desenvolvidos, porém a qualidade, o ineditismo, o grau de envolvimento, a contribuição social precisam, cada vez mais, ser os balizadores do desenvolvimento científico verificado na instituições de ensino.

5 REFERÊNCIAS

BARROS, A. T.; JUNQUEIRA, R. D. A Elaboração do projeto de pesquisa. In: DUARTE, J.; BARROS, A. T. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

EUREKHA. Versão 3.0. Disponível em: < http://www.inf.ufrgs.br/~wives/ >. Acesso em: 23 jun. 2009.

FICHAMENTO. Versão 8.0. Disponível em: <http://www.fichamento.com.br>. Acesso em: 23 junho 2009.

MATTAR, J. **Metodologia científica na era da informática.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MENDELEY. Version 0.6.5.1. Disponível em: < http://www.mendeley.com >. Acesso em: 23 jun. 2009.

SPHINX. Versão 5.1.0.4. Disponível em: < http://www.sphinxbrasil.com.br >. Acesso em: 23 jun. 2009.

TEXT MINING SUITE. Vesão 1.0.6. Disponível em: < http://www.intext.com.br >. Acesso em: 23 jun. 2009.

YAMAOKA, E. J. O uso da internet. In: DUARTE, J.; BARROS, A. T. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Uma invenção para os olhos e a construção de uma "ética do ver"

Angela Maria Farah[1]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a "ética do ver" e buscou apoio, principalmente, nas obras sobre a história do fotojornalismo de Gisèle Freund (1989) e Jorge Pedro Sousa (2000), e também nas obras de autores que examinam a questão sobre o que pode e o que não pode ser visto em nossa sociedade, como Susan Sontag (2003; 2004), John Berger (2003), Vivian Sobchack (1984) e Roland Barthes (2006).

Palavras-chave: Fotojornalismo. Foto-choque. Estética do horror. Violência. Ética do ver.

[1] Graduada em Jornalismo, pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali); especialista em Planejamento em Comunicação Integrada, e em Metodologia da Ação Docente; mestre em Comunicação e Linguagens, pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); professora do curso de Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade e Propaganda) do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv); coordenadora da habilitação em Jornalismo, do Curso de Comunicação Social, da Uniuv; membro do Conselho Editorial da Uniuv. E-mail: angelafarah@uol.com.br

An invention to the eyes and the construction of an "ethics of seeing"

Angela Maria Farah

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the "ethics of seeing" and sought support mainly in the history of photojournalism, in the works of Gisèle Freund (1989) and Jorge Pedro Sousa (2000), and also in the works of authors who examine the question of what can and cannot be seen in our society, as Susan Sontag (2003, 2004), John Berger (2003), Vivian Sobchack (1984) and Roland Barthes (2006).

Keywords: Photojournalism. Photo-shock. Aesthetics of horror. Violence. Ethics of view.

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar o grande papel das mídias na configuração do imaginário social e as mudanças históricas nas sociedades, este trabalho[1] propõe uma reflexão sobre a "ética do ver". Para compreender o papel da fotografia no mundo contemporâneo e como se constituiu uma "ética do ver"[2], que determina social e culturalmente o que pode ser visto e o que não pode ser visto pelas pessoas, apontam-se questões sobre a função e o desenvolvimento do fotojornalismo e as mudanças culturais ocorridas no meio social. Associando essas transformações também com a própria evolução dos meios de comunicação, que abrigam atualmente grande parte da produção fotográfica que "registra" o dia-a-dia de homens e mulheres, jovens e adultos, crianças e velhos, governos e instituições, faz-se uma reflexão[3] sobre o que pode ser visto e o que não pode ser visto na sociedade contemporânea.

Para isso, apoiou-se, principalmente, nas obras sobre a história do fotojornalismo de Gisèle Freund (1989) e Jorge Pedro Sousa (2000), e também nas obras de autores que examinam a questão sobre o que pode e o que não pode ser visto em nossa sociedade, como Susan Sontag (2003; 2004), John Berger (2003), Vivian Sobchack (1984) e Roland Barthes (2006).

2 O FOTOJORNALISMO OU UMA INVENÇÃO PARA OS OLHOS

Para compreender a importância da fotografia na sociedade contemporânea, propõe-se uma breve revisão dos principais acontecimentos na história da fotografia e da evolução do fotojornalismo[4]. Desde a invenção da fotografia, em 1826, por Nicéphore Niépce e seu aperfeiçoamento por Louis Daguerre, em 1837, e a partir de 1839, quando a invenção da fotografia foi considerada como domínio público pelo governo francês, houve muitos avanços técnicos que visaram ao seu aperfeiçoamento. Freund (1989) relata os primeiros avanços do invento de Daguerre:

> O aperfeiçoamento [do daguerreótipo] teve como resultado a redução do tempo de pose. Em 1839, ano da publicação da invenção da fotografia, o tempo necessários [sic] para a exposição da placa à luz de um sol resplandecente era de quinze minutos. Um ano mais tarde, à sombra, treze minutos eram o suficiente. Em 1841 essa duração tinha sido reduzida a dois ou três minutos, e, em 1842, não são precisos mais do que vinte a quarenta segundos. Um ou dois anos mais tarde a duração da pose não constituía já obstáculo para

[1] Este trabalho faz parte da primeira parte da minha dissertação de mestrado, A representação visual da criança nos jornais impressos Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo, com orientação da Prof.ª Dra. Kati Eliana Caetano, pelo programa de mestrado em Comunicação e Linguagens, da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), defendida em setembro de 2008.

[2] A expressão é utilizada por Susan Sontag na obra *Sobre fotografia*.

[3] Considera-se que a discussão exposta de forma breve neste artigo deve ser objeto de estudos mais aprofundados, no futuro, em trabalho específico sobre o tema, porque envolve grande parte do debate em torno da imagem e sua exposição ao longo do desenvolvimento da sociedade.

[4] A história da fotografia, assim como a história do fotojornalismo, é ampla e contém muitos acontecimentos importantes. Para esta pesquisa, foram destacados alguns acontecimentos que se mostram relevantes no ponto de vista desta pesquisadora para o desenvolvimento da argumentação desta investigação.

> a realização do retrato fotográfico[5] (p. 41-42).

Entre 1839 e 1850, só uma pequena parcela das pessoas conseguiram ter acesso à fotografia, devido ao seu alto custo. Como se percebe, com o aperfeiçoamento do daguerreótipo, entre os anos de 1839 e 1844, a evolução das técnicas da fotografia aconteceu rapidamente, e outros avanços proporcionaram que um número maior de pessoas de diversas classes sociais pudesse usufruir da "mágica" da fotografia e registrasse primeiramente os seus parentes e amigos em retratos e, posteriormente, pudesse ver o registro de acontecimentos em sua cidade, assim como de lugares distantes.

Ainda no século 19, muitos jornais e revistas começam a utilizar a fotografia, apesar das dificuldades de reproduzi-las nos jornais diários, principalmente, por causa da periodicidade, pois as imagens tinham que ser feitas fora do jornal. O investimento era alto para os jornais, e seus proprietários ainda resistiam a fazê-lo. Assim, os semanários e as revistas utilizavam-se mais do recurso da fotografia.

Apesar da dificuldade em reproduzir a fotografia nas páginas de um jornal ou revista, em 1842, a revista semanal *The Illustrated London News* publicou um desenho produzido a partir de um daguerreótipo que mostrava "as consequências de um incêndio que destruiu um bairro de Hamburgo", para ilustrar a matéria veiculada (SOUSA, 2000, p. 26). Ainda segundo Sousa (2000), essa ilustração caracteriza-se como um dos primeiros registros fotográficos de acontecimento.

A partir dessa data, várias publicações começaram a utilizar a fotografia para ilustrar seus relatos, mesmo que ainda fossem utilizadas outras técnicas, como desenho, gravura na madeira, entre outras, para reproduzir o registro do daguerreótipo. Mas foi em 1880 que se reproduziu, pela primeira vez, uma fotografia por meios mecânicos, em um jornal, e representou uma mudança "revolucionária para a transmissão dos acontecimentos" (FREUND, 1989, p. 106).

Dos primeiros eventos fotografados e que podem ser considerados como o início do fotojornalismo, destacam-se as coberturas de guerras. Roger Fenton foi o primeiro fotógrafo contratado para realizar a cobertura jornalística de uma guerra. Em 1855, Fenton parte, com quatro assistentes, para fotografar a Guerra da Criméia, onde, pelo excesso de calor, encontra dificuldades técnicas para realizar suas fotos. Ele volta da Crimeia com 360 placas, mas as fotografias não mostram a morte, a dor e a violência da guerra (FREUND, 1989, p. 107-108). Segundo Sousa (2000, p. 34), as imagens de Fenton mostram soldados sorridentes, que posam para o fotógrafo, e campos de batalha sem cadáveres. E isso se deve ao fato de a expedição de Fenton à Guerra da Crimeia ter sido encomendada, sofrendo censura prévia.

Ao contrário de Fenton, o fotógrafo Mattew Brady realizou a cobertura da Guerra Civil Americana, que iniciou em 1861, por iniciativa e investimento próprios. Segundo Freund (1989) e Sousa (2000), as imagens dessa guerra mostraram, pela primeira vez, o horror da guerra, e revelaram o que iria se estabelecer como estratégia de alguns documentaristas ao longo da história da fotografia: a estética do horror[6].

> As terras queimadas, as casas incendiadas, as famílias no desespero, os numerosos mortos são fotografados

[5] A obra de Freund, *Fotografia e sociedade*, utilizada nesta pesquisa, está redigida em Português de Portugal.

[6] Expressão utilizada por Sousa (2005, p. 26) e definida por Barthes (2006) como foto-choque.

> por eles com uma impressão de objectividade que confere a estes documentos um valor excepcional, sobretudo se nos recordarmos de que a técnica rudimentar [...] não facilitava o seu trabalho [de Brady] (FREUND, 1989, p. 108).

Outras guerras ocorreram na segunda metade do século 19 e também receberam cobertura fotojornalística, e a consequência disso é que, a partir do início do registro fotográfico das guerras, as pessoas começam a tomar conhecimento do que acontece em um conflito bélico, a princípio, distante, e a vê-los tornarem-se mais próximos, mesmo que muitas dessas fotografias sejam encenadas para favorecer um dos países envolvidos no conflito. Alguns avanços técnicos da fotografia, como menor tempo de exposição, o *flash*, a possibilidade de fazer cópias e o tamanho do equipamento, possibilitaram que a fotografia fosse se estabelecendo como um recurso a mais para a formação e a informação das sociedades.

A Primeira Guerra Mundial teve cobertura extensiva dos fotógrafos que têm suas fotos publicadas em suplementos ilustrados dos jornais. Como conta Sousa (2000):

> No final da Grande Guerra [Primeira Guerra Mundial], a maior parte dos grandes jornais já tinha ou estava em vias de ter a sua própria equipe de fotojornalistas (p. 70).

E é assim que, após a Primeira Guerra Mundial, o fotojornalismo vai-se estabelecer nas revistas ilustradas na Alemanha, que vive um pós-guerra de efervescência cultural. Como Freund (1989) e Sousa (2000) registram, é na Alemanha que nasce o fotojornalismo moderno, que criou as bases do que é produzido em fotografia para a imprensa ainda nos dias de hoje.

> Mas não foi senão no século XX e no período entre as duas guerras mundiais que a fotografia se tornou o meio dominante e mais 'natural' de nos reportarmos às aparências. Foi então que ela substituiu o mundo como testemunho imediato. Foi o período em que a fotografia foi considerada mais transparente, como um acesso direto ao real [...]. Ocorreu nos países capitalistas o momento mais livre da fotografia: ela foi liberada das limitações das Belas Artes, e se tornara o instrumento público que podia ser usado democraticamente (BERGER, 2003, p. 53-54).

Entre os anos 1920 e 1930, surgem os primeiros fotojornalistas, e já era possível observar uma mudança na disposição do texto e da imagem, nas revistas ilustradas da Alemanha, como destaca Sousa (2000):

> Já não é apenas a imagem isolada que interessa, mas sim o texto e todo o 'mosaico' fotográfico com que se tenta contar a 'estória', não raras vezes interpretando-se o acontecimento, assumindo-se um ponto de vista, esclarecendo-se ou clarificando-se, explorando-se a conotação, mesmo que não se desse conta disso (p. 72-73).

É também em 1930 que surge a *Leica*, uma marca que se torna mítica para fotógrafos do mundo todo, e que "comercializa, pela primeira vez, um modelo dotado de objetivas permutáveis, utilizando um filme de 36 exposições" (SOUSA, 2000, p. 73). Com a *Leica*, o fotojornalista ganha mobilidade, pode passar despercebido, porque não precisa usar o *flash* constantemente e tem seu trabalho facilitado pelo uso das objetivas que permitem alcançar seu objeto, mesmo que não esteja tão próximo dele (SOUSA, 2000, p. 73).

A partir dessa época, muitos trabalhos fotojornalísticos foram desenvolvidos, principalmente para as revistas ilustradas, como a *Life*, nos Estados Unidos, que permitiram uma variedade de experiências em torno da imagem fotográfica, como a fotorreportagem. Ao determinar a fotografia como centro do discurso, esse novo gênero do jornalismo apresentava poucas palavras que situavam o leitor no contexto das imagens, valorizando-a e também seu poder informativo.

A história do fotojornalismo registra que o homem passou a tomar conhecimento pela imprensa, principalmente, sobre o sofrimento de outros homens. Desse modo, ressalta-se a influência da fotografia no "modo de ver" da sociedade, sobretudo quando se trata de temas sensíveis à sua formação social, política e cultural.

3 A CONSTITUIÇÃO DE UMA "ÉTICA DO VER"

A fotografia surge como a possibilidade de ser, para sempre, a extensão da visão e da memória do homem, registrando a sua história no mundo. Sontag (2004) diz que ao colocar o homem em contato com

> um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver. Por fim, o resultado mais extraordinário da atividade fotográfica é nos dar a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça – como uma antologia de imagens (p. 13).

Sontag não se refere apenas à fotografia de imprensa, mas é, sobretudo, a entrada e o estabelecimento da fotografia na imprensa que transformam o "modo de ver" do homem. A partir do contato com a fotografia, o homem começa a perceber seu lugar e outros lugares, geralmente distantes, por meio das imagens captadas pelos fotógrafos.

> Ela [a fotografia] muda a visão das massas. Até então o homem vulgar apenas podia visualizar fenómenos que se passavam perto dele, na rua, na sua aldeia. Com a fotografia, abre-se uma janela para o mundo. Os rostos das personagens políticas, os acontecimentos que têm lugar no próprio país ou fora de fronteiras tornam-se familiares. Com o alargamento do olhar o mundo encolhe-se. A palavra escrita é abstracta, mas a imagem é o reflexo concreto do mundo no qual cada um vive. A fotografia inaugura os *mass media* visuais quando o retrato individual é substituído pelo retracto colectivo (FREUND, 1989, p. 107).

A substituição do retrato individual pelo coletivo, presente nos jornais e nas revistas ilustradas, simboliza uma modificação substancial no modo de ver do homem. Berger (2003), em seu artigo *Usos da fotografia*, escrito em 1978 para discutir a obra *Sobre fotografia* da filósofa Susan Sontag, reflete sobre o impacto causado por essa substituição. A fotografia privada, para Berger (2003, p. 56), aquela que retrata a mãe, o pai, o tio ou um amigo, é sempre apreciada e compreendida a partir de um contexto conhecido, o qual, apesar de a câmera ter isolado o fato ou a pessoa naquela foto, não é deslocado porque as pessoas que estão observando a fotografia conhecem e se lembram de sua história, do ambiente e do momento em que foi realizada. Ao contrário da fotografia privada, a fotografia utilizada na imprensa, chamada por Berger de pública, está ao alcance de todos e

tem como objetivo relatar eventos dos quais a maioria das pessoas não participaram. Para o autor, esse tipo de fotografia, ao ser retirada do seu contexto original, ainda contém um caráter informativo, mas "uma informação apartada de toda a experiência vivida" (BERGER, 2003, p. 57).

A reflexão levantada por Berger refere-se a um aspecto importante para a sociedade contemporânea: a memória. Toda a tecnologia produzida, a evolução dos meios de comunicação e seus suportes digitais, por exemplo, são meios de se preservar a história do homem em sua existência. No entanto, para o autor, o que se conserva não é a imagem das pessoas com sua história e, sim, as aparências.

> Mas, diferente da memória, as fotografias não preservam em si mesmas o significado. Elas oferecem aparências – com toda a credibilidade e a gravidade que normalmente emprestamos às aparências – afastadas de seu significado. Significado é o resultado de entender funções. [...] As fotografias por si mesmas não narram. Fotografias preservam aparências instantâneas (BERGER, 2003, p. 56).

Nesse sentido, Berger (2003) indica que, ao surgir, a fotografia oferecia novas possibilidades, mas "agora, em lugar de oferecer novas escolhas, seu uso e suas 'leituras' tornavam-se habituais, uma parte não examinada da própria percepção moderna" e aponta quais foram os acontecimentos que contribuíram para essa transformação:

> A nova indústria cinematográfica. A invenção da câmera portátil [...]. A descoberta do fotojornalismo – com o qual o texto segue as fotos, e não vice-versa. A emergência da propaganda como força econômica crucial (BERGER, 2003, p. 54).

Todos esses acontecimentos levaram o homem a se perceber de forma distinta, a olhar objetos, pessoas e acontecimentos de outra forma, diferente daquela vista apenas e diretamente por seus olhos, como diz Benjamin (1994, p. 94);

> a natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente.

A partir da invenção da fotografia e seu aproveitamento industrial, surgiram pessoas especializadas em escolher os fatos e registrá-los com imagens. Assim, como diz Berger (2003, p. 57), o homem tem contato com imagens de acontecimentos que lhe são estranhos, registrados por outra pessoa que chama sua atenção e grita: olhe! Para o autor, essa é uma sensação que o incomoda, na medida em que:

> [...] as fotografias não trazem um significado especial em si mesmas, porque são como imagens na memória de alguém totalmente desconhecido, [...] [e] se prestam para qualquer uso (BERGER, 2003, p. 57).

Berger se refere, principalmente, ao uso da fotografia para campanhas políticas e publicitárias que favoreceram diversos países em guerra, como o regime nazi-facista na Segunda Guerra Mundial. Porém a fotografia não é somente utilizada com esse fim e, para evitar o mau uso da fotografia, Berger propõe que cada imagem fotográfica publicada seja situada em seu contexto original:

> Deve-se construir um sistema radial em torno da fotografia, de modo que ela possa ser contemplada em termos simultaneamente pessoais, políticos,

> econômicos, dramáticos, cotidianos e históricos (BERGER, 2003, p. 65).

Como já foi mencionado, as fotografias de guerra ganharam ampla cobertura dos fotógrafos porque, segundo Sousa (2000, p. 33), "a guerra sempre foi um tema sedutor e de sucesso junto das pessoas". Mas as fotografias da violência da guerra não são as únicas imagens do sofrimento humano. Tragédias como incêndios, acidentes, fatalidades da vida diária do homem ganham evidência nas páginas das revistas e dos jornais, assim como acontece com as fotografias de crianças vítimas de violência, examinadas nesta pesquisa, porque, como diz Sousa (2000), a fotografia era reconhecida como documento, testemunha, prova: o "espelho do real", e esses eram acontecimentos "reais" e por isso precisavam ser registrados fotograficamente e serem publicados pelos jornais e revistas, somando-se a esse fator a "natural" curiosidade do homem e a sedução que temas relacionados às fatalidades têm sobre as pessoas. Sontag (2003) reflete sobre o registro das guerras e suas consequências para o conhecimento humano do sofrimento do outro:

> Nas primeiras guerras importantes registradas por fotógrafos, a Guerra da Criméia e a Guerra Civil Americana, bem como em todas as guerras até a Primeira Guerra Mundial, o combate propriamente dito esteve fora do alcance das câmeras. [...] A monitoração fotográfica da guerra tal como a conhecemos teve de esperar mais alguns anos, até ocorrer o drástico aprimoramento do equipamento profissional: câmeras leves, como a Leica, com filmes de 35 milímetros que podiam bater 36 fotos antes de ser preciso recarregar a máquina fotográfica. Agora era possível tirar fotos no calor da batalha, [...]. A Guerra Civil Espanhola (1936-39) foi a primeira guerra testemunhada ("coberta") no sentido moderno: por um corpo de fotógrafos profissionais nas linhas de frente e nas cidades sob bombardeio, cujo trabalho era imediatamente visto nos jornais e nas revistas da Espanha e do exterior. [...] A compreensão da guerra entre pessoas que não vivenciaram uma guerra é, agora, sobretudo um produto do impacto dessas imagens (p. 22).

No entanto, além dos efeitos de sentido produzidos por uma imagem e da importância de sua contextualização quando é publicada e, portanto, exposta à sociedade, pode-se apontar as mudanças socioculturais, sempre interligadas às questões econômicas e políticas, como razões que fazem com que o homem se sinta atraído pelas imagens de morte, assim como possa sentir repulsa por muitas dessas imagens que mostram o lado grotesco das ações do ser humano.

Vivian Sobchack (1984, p. 1) aponta que "a significação social da morte e do morrer passou por mudanças radicais ao longo dos séculos". A partir do século 16 até o 18, há uma ruptura entre a morte e a vida social, que torna a morte irracional e incompreensível, além de se tornar um evento privado, particular. Segundo Sobchack (1984, p. 2), aquela ruptura

> é fomentada pelas sublimações e repressões da cultura vitoriana do século XIX [...]. Surge o fascínio mórbido, histérico e erotizado com a *ideia* da morte. A morte passa a ser associada não apenas ao erótico mas

também ao exótico.

Mesmo assim, a morte natural ainda era vivida pela família, que cuidava e velava os seus familiares no leito de morte na própria casa.

Freund (1989) chama a atenção também para o fato de que, ao longo do século 19, as fotografias de mulheres nuas começam a preocupar o Estado que, em 1850, aprova uma lei que proíbe a venda de fotografias de nu, classificadas pela justiça como escândalo público. O que para a época atual não levantaria discussões morais mais acaloradas nem teria sua veiculação proibida, como analisa Freund,

> em quantas *sex shops* não vemos nós, hoje, fotografias mais ousadas, que não perturbam mais o olhar de qualquer procurador [referindo-se ao procurador da justiça] (1989, p. 92).

Hoje, imagens de nu feminino ou masculino, erótico ou pornográfico, têm sua própria segmentação de mercado com revistas, filmes, lojas e uma infinidade de produtos, que podem ser vistos, mesmo que ainda sofram alguma censura religiosa ou moralista.

No século 20, o encontro com a morte natural tornou-se menos comum porque foi "institucionalizada, medicalizada e tecnologizada" (SOBCHACK, 1984, p. 4). A partir disso, as pessoas eram levadas para o hospital, para serem cuidadas por profissionais e recebiam visitas dos familiares. Assim, a morte transformou-se em um "fenômeno técnico". Para Sobchack (1984), a remoção do evento da morte natural do cotidiano do homem fez com que a morte se tornasse destituída de interesses no século 20 e substituísse o sexo como assunto proibido. A autora diz ainda que

> Ao se remover a morte natural do espaço e do discurso públicos, só o que fica nas conversas e lugares públicos é a morte violenta. Isso leva à 'pornografia da morte' de Gorer [antropólogo Geoffrey Gorer – obra *The pornography death*, publicada em 1955], ou seja, 'à representação obcecada com a atividade sensacionalista de um corpo/objeto, abstraído de sua existência simultânea a um corpo/sujeito senciente e intencional' (SOBCHACK, 1984, p. 5).

Desse modo, o homem começa a "ver", por meio dos olhos de outra pessoa, os acontecimentos do mundo e muitos deles são chocantes, porque mostram pessoas mortas ou feridas, cidades destruídas pela violência, sofrimentos de diversas naturezas, vividos por outros homens. E o choque é ainda maior, porque a fotografia tem o "estatuto da verdade", como ressalta Sontag (2004):

> Fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto. [...] **Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu.** A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem (SONTAG, 2004, p. 16, grifo nosso).

Nesse sentido, a presença da morte violenta nos meios de comunicação, mostrando os detalhes da violência sofrida pelo homem, tem certamente um viés histórico-cultural

importante para a sociedade ocidental, assim como foi demonstrado em argumentação anterior à mudança conceitual da infância ao longo das transformações do contexto histórico das sociedades.

As fotografias da violência de guerra provocam o choque no homem, principalmente, quando retratam a morte de homens e mulheres, sejam eles jovens, sejam adultos, soldados ou civis. A perturbação diante do registro se agrava, se a morte registrada apresentar um sofrimento maior, como membros dilacerados, ferimentos graves e expostos. A utilização desse tipo de fotografia pela imprensa não era e ainda não é rara[7], configurando para os meios de comunicação, assim como para os fotógrafos, uma maneira de comunicar ao homem o sofrimento de outros, como afirma Ledo (1998, p. 99):

> Como modelo dominante, na forma, no conteúdo, e em sua função, a foto traumática, e de maneira mais global a foto-choque organizaram o discurso visual nos meios de comunicação[8].

Barthes (2006) trata do mesmo tema em seu texto *Fotos-choque* e afirma que o interesse que essas fotos despertam no homem não é duradouro, principalmente quando a fotografia tem enquadramento e composição muito bem planejados. Assim, é como se o fotógrafo transformasse cena tão chocante em "pura linguagem" e, dessa forma, a fotografia não chega a desorientar o seu espectador. Ainda segundo Barthes (2006, p. 107):

> a nossa recepção fecha-se muito rapidamente sobre um signo puro; a visibilidade perfeita da cena e a sua informação dispensam-nos de assimilarmos profundamente o escândalo da imagem.

As fotografias que retratam a violência brutal, traumática ou chocante já foram discutidas por muitos estudiosos do tema e são, muitas vezes, tema de debate pelo público-leitor, ao se deparar com tais imagens. A principal questão levantada, tanto pelo senso comum quanto por intelectuais[9], é a banalização da violência, que aconteceria por meio da saturação das imagens, provocadas, por sua vez, pelo excesso de fotografias violentas. O excesso da representação da violência pela fotografia, sobretudo na imprensa, provocaria uma espécie de cansaço no olhar do homem sobre as fotos violentas, causando, assim, um não sentimento, uma anestesia dos sentimentos, uma não reação a algo que deveria deixar as pessoas indignadas e, portanto, provocar a ação, fosse qual fosse.

Apesar da possível saturação, em *Sobre fotografia*, Susan Sontag diz que as fotografias que conseguem causar o choque, de algum modo, podem mostrar algo novo. No jornalismo, por exemplo, ter algo novo para mostrar e contar para o seu público é um dos pilares de seu discurso. Nesse sentido, para alcançar o choque, a inclusão desse elemento, recurso ou estratégia novos pode ter um alto custo, porque esse critério pode proliferar as imagens violentas, que mostram o horror e o sofrimento humano. Se o fotógrafo está sempre à procura do novo, é como se tivesse sempre que "aumentar a dose" de horror que registra, para conseguir chamar a atenção de seu público ou, ainda, tornar a ação

[7] Durante o levantamento do material para esta pesquisa, pôde-se perceber é que o uso da fotografia de violência está-se tornando cada vez mais comum, inclusive a fotografia de crianças vítimas de violência.

[8] Do original: "Como modelo dominante, en la forma, en el contenido, y en su función, la foto traumática, y de manera más global la foto-shock organizaron el discurso visual en los medios de comunicación" (LEDO, 1998, p. 99).

[9] Sobre essa discussão, os autores a seguir podem ser consultados: Baitello Júnior (1999; 2005); Kamper , Mersmann e Baitello Júnior (2000) e Rosa (2007).

violenta explícita em um "corpo visível, de forma abrupta", como diz Sobchack (1984, p. 12-13). Sobre a repetição das imagens e o aumento da violência a cada foto, Sontag (2004) diz que:

> Sofrer é uma coisa; outra coisa é viver com imagens fotográficas do sofrimento, o que não reforça necessariamente a consciência e a capacidade de ser compassivo. Também pode corrompê-las. Depois de ver tais imagens, a pessoa tem aberto a sua frente o caminho para ver mais – e cada vez mais. As imagens paralisam. As imagens anestesiam. Um evento conhecido por meio de fotos certamente se torna mais real do que seria se a pessoa jamais tivesse visto as fotos – [...]. Mas, após uma repetida exposição a imagens, o evento também se torna menos real (p. 30-31).

Apenas a repetição de imagens violentas não permite à sociedade uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade. Para Sontag (2004), o caráter excessivo das fotos, não somente em sua exibição, mas em sua composição e enquadramento, pode não conservar sua carga emocional. De alguma forma, porém, a divulgação das fotografias de violência pode proporcionar, ao menos, um momento de reflexão sobre os conflitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A divulgação, em muitos jornais, da fotografia de Nick Ut, em 1972, que mostra crianças fugindo de bombas napalm no Vietnã, provocou uma mobilização na sociedade mundial contra a Guerra do Vietnã. A menina, Kim Phuc, que corre nua no centro da foto, tinha nove anos na época e conseguiu salvar-se. Em entrevista ao BBC World Service em 2000, Kim Phuc deu sua opinião sobre a importância dessa fotografia:

> Eu acho que todas as pessoas deveriam ver essa foto, mesmo hoje. Porque essa foto mostra claramente como uma guerra é terrível para as crianças. Você pode ver o terror no meu rosto. Basta ver a foto, para as pessoas aprenderem.

Referindo-se à fotografia de Nick Ut, Sontag (2004) diz que fotos como essa

> provavelmente contribuíram mais para aumentar o repúdio do público contra a guerra do que cem horas de barbaridades exibidas pela televisão (p. 28).

Figura 1 – 1972 - Crianças fogem da bomba Napalm no Vietnã. Fonte: <http://theonlinephotographer.typepad.com/the_online_photographer/2007/06/what_a_change_i.html>

Nesse sentido, é possível afirmar que a fotografia de Nick Ut é emblemática. No entanto, não se pode dizer o mesmo de todas as fotos sobre a violência contra as crianças nos dias atuais. Como diz Agamben (2007, p. 30), a fotografia exige do homem, senão uma ação que provoca mudança, um eterno lembrar porque

> as fotos são testemunhas de todos esses nomes perdidos, semelhantes ao livro da vida que o novo anjo apocalíptico – o anjo da fotografia – tem entre as mãos no final dos dias, ou seja, todos os dias.

Assim, para além dessa exigência da fotografia, para Sousa (2004), há um princípio seguido pela imprensa, que justificaria a publicação de imagens de violência pela imprensa, o de "estimular a solidariedade moral e reforçar os elos que unem os seres humanos" (p. 110). Pensando dessa maneira, os profissionais que selecionam determinada imagem para compor o relato da notícia deveriam, aos olhos de Sousa (2004), perguntar-se:

> Será o acontecimento fotografado de tal dimensão sócio-histórica e cultural que o choque do observador é justificável? A violência será necessária para a compreensão do acontecimento ou para sua corroboração? (p. 109).

No entanto, a urgência de montar o material do jornal e de estabelecer estratégias para atrair o leitor têm contribuído para a disseminação de imagens de violência e de estereótipos, sem aprofundamento da reflexão ética do profissional.

Embora a fotografia do sofrimento de outros seres humanos possa ser chocante aos olhos, a mesma fotografia pode despertar solidariedade e reflexão em outros seres humanos,

e tal sentido pode contribuir para transformações de algumas realidades ao redor do mundo. A fotografia apresenta mais do que o valor documental, como diz Agamben (2007, p. 29):

> A imagem fotográfica é sempre mais que uma imagem: é um lugar de descarte, de um fragmento sublime entre o sensível e o inteligível, entre a cópia e a realidade, entre a lembrança e a esperança.

As imagens de violência têm sido alvo de críticas constantes, por apresentarem para a sociedade "um modo de ver o sofrimento à distância", como diz Sontag (2004, p. 98). No entanto, ver de perto ou de longe, com a mediação de uma imagem ou não, é, para Sontag, apenas ver. A importância da fotografia está em fazer a mediação da representação de um acontecimento e a compreensão humana que se tem dele, e é isso que tem feito desde seu surgimento e sua popularização. No entanto, acostumar-se ou permitir-se saber que há pessoas sofrendo em outros lugares, seja perto ou longe, não é tarefa fácil para o homem. Talvez, como diz Sontag (2004, p. 98): "Se pudéssemos fazer algo a respeito daquilo que as imagens mostram, [...] não nos preocupássemos tanto com essas questões".

5 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O dia do juízo. In: _____. **Profanações.** São Paulo: Boitempo, 2007. p. 27-30.

BAITELLO JUNIOR, Norval. **A era da iconofagia:** ensaios de comunicação e cultura. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

BARTHES, Roland. **Mitologias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

BBC Brasil – Especial: Vietnã 25 anos. **A foto que chocou o mundo.** Disponível em: < http://www.bbc.co.uk/portuguese/esp_viet_04.htm >. Acesso em: 17 jul. 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Coleção Obras Escolhidas, Vol. 1.

BERGER, John. **Sobre o olhar.** Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

FREUND, Gisèle. **Fotografia e sociedade.** Lisboa, Portugal: Veja, 1989. Coleção Comunicação & Linguagens. Volume 3.

KAMPER, Dietmar; MERSMANN, Birke; BAITELLO JÚNIOR, Norval. Sobre o futuro da visibilidade. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL "IMAGEM E VIOLÊNCIA"**, 2000, São Paulo. Disponível em: < http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/iv1_futurovis.pdf >. Acesso em: 15 ago. 2008.

LEDO, Margarita. **Documentalismo fotográfico.** Madrid: Cátedra, 1998. Coleção Signo e Imagem. Volume 50.

ROSA, Ana Paula da. **Guerra de imagens:** agendamento e sincronização do olhar pela mídia. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

SOBCHACK, Vivian. *Inscribing ethical space: ten propositions on death, representation, and documentary.* Tradução de Silvana Vieira. **Quartely Review of Film Studies.** v. 9, n. 4, outono de 1984. [cópia xerografada].

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Sobre fotografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUSA, Jorge Pedro. **Uma história crítica do fotojornalismo ocidental.** Chapecó, SC: Grifos; Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2000.

_____. **Fotojornalismo:** introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2004.

Ciências Humanas

Turismo e educação: a combinação do educar turisticamente os atores sociais do local

Sandra Aparecida de Paula e Souza [1]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise de conceitos pertinentes a educar turisticamente os atores sociais de municípios que apresentem potencialidade para o desenvolvimento do turismo. Os procedimentos metodológicos utilizados constituíram-se, inicialmente, na análise sobre a importância da atividade turística para o desenvolvimento econômico e a geração de empregos no município. Além disso, procurou-se verificar a inserção da educação turística em municípios detentores de potencialidade para o turismo local. Os procedimentos possibilitaram reconhecer que, para o desenvolvimento do turismo, torna-se indispensável A preservação dos recursos naturais, históricos e culturais do município. Assim foi possível sugerir a educação turística em municípios que apresentem potencialidade como alternativa estratégica para o planejamento e desenvolvimento do turismo local. Acredita-se, ainda, ser indispensável o desenvolvimento de programas de educação turística para a comunidade do local, pois é preciso que todos sejam educados visando à conscientização sobre a importância que o turismo exerce no desenvolvimento econômico de municípios que apresentem potencialidade turística. Em análise das questões já aferidas, conclui-se o intuito do trabalho por meio de duas perspectivas: a primeira apresenta uma possibilidade, fazendo com que os gestores da educação municipal reconheçam que a educação na ótica turística, implica favoravelmente o fomento do turismo. E segundo, defende-se que a educação, no cenário atual, tem papel fundamental para a formação da consciência e cidadania dos atores sociais que estejam envolvidos no processo.

Palavras-chave: Turismo. Educação Turística. Políticas Públicas Municipais. Planejamento Turístico.

[1] Licenciada em Geografia e em História, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafi), União da Vitória, PR; especialista em História Social, pela Fafi, União da Vitória, PR; especialista em Geografia Física, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); mestre em Planejamento Turístico, pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Balneário Camboriú, SC; professora do Colégio Estadual São Cristóvão e da Face, União da Vitória, PR. E-mail: prof.sandra@uniuv.edu.br

Tourism and education: the combination of tourist educating the social local actors

Sandra Aparecida de Paula e Souza

ABSTRACT

This work presents an analysis of the relevant concepts for tourist educating the social actors of cities that show a potential for the development of the tourism. The methodological procedures used were constituted, initially, in the analyses about the importance of the tourist activity for the economic development and the creation of jobs in the city. Despite of this, it was tried to verify the insertion of tourist education in cities with great potentiality for local tourism. The procedures enabled to know that, for the development of the tourism, it is indispensable the preservation of natural, historic and cultural resources of the city. Thus, it was possible to suggest the tourist education in cities which present potentiality as a strategic alternative for the planning and development of the local tourism. It is believed that, yet, it is indispensable the development of programs of tourist education to the local community because it is needed that all are thought addressing the awareness about the importance that the tourism exercises in the economic development of the cities that present tourist potential. Analyzing questions already measured, it was concluded the aim of the work by means of two perspectives: the first presenting a possibility, making that local education managers recognize the education, by a tourist point of view, it implies favorably the promotion of tourism. And secondly, it is said that the education, in the present scenery, has the fundamental role for the formation of consciousness and citizenship of the local actors who are involved in the process.

Keywords: Tourism. Tourist Education. Local Public Policies. Tourist Planning.

1 INTRODUÇÃO

O Turismo, como um fenômeno sociológico, aparece como uma temática de interesse em várias investigações, evidenciando, assim, a importância de estudos mais aprofundados nas reflexões de educação e turismo. Assim, defende-se que uma das alternativas plausíveis para que um município possa desenvolver-se economicamente, seja a inserção da educação turística para os atores sociais do local, na medida em que apresente potencialidade neste segmento.

A partir desse aspecto, concentramo-nos, inicialmente, na educação turística como um instrumento para corroborar no desenvolvimento do turismo, pois essa necessidade é instrumentalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, a qual evidencia caber à educação a concretização das mudanças impostas na sociedade.

Essa necessidade aponta que, independente da pesquisa realizada, tem-se no ensino a concretização dos desafios impostos pela sociedade, e o turismo incorpora-se como instrumento importante na construção do novo conhecimento, pois "o desenvolvimento da educação em turismo, nas últimas décadas, tem passado por uma transição de foco e importância" (COOPER; SHEPHERD; WESTLAKE, 2001, p. 29).

De fato, a educação turística deve contemplar programas, de tal forma eficientes e eficazes, que possam ser percebidos por toda a comunidade: Em outras palavras, deve atingir, além dos educandos, os atores sociais da destinação.

Nessa perspectiva, defende-se que a educação turística como alternativa para o desenvolvimento do turismo em municípios com potencialidade, inclui os residentes, que podem contribuir de várias maneiras, principalmente, em favor da conservação dos recursos naturais e culturais do local.

2 TURISMO E EDUCAÇÃO: A COMBINAÇÃO DO EDUCAR TURISTICAMENTE OS ATORES SOCIAIS DO LOCAL

Em análise da importância da LDB de 1996, constata-se que a educação é a principal ferramenta para a concretização de mudanças. Primeiramente, acredita-se que, por meio da educação, seja possível a mudança de atitudes diante do meio em que estamos inseridos. Em segundo lugar, o desenvolvimento e o incremento da atividade turística poderão ser alcançados por meio da educação, ou seja, oportunizar que a instrução das pessoas contribua para despertar um relacionamento harmônico com o meio a sua volta.

Além disso, as instituições educacionais assumem destaque diante do desafio imposto pela Lei de Diretrizes e Bases, principal ferramenta de apoio, que orienta para a ruptura de paradigmas que permeiam a sociedade, no início deste século.

Caberá ao Setor Educacional a responsabilidade da formação dos indivíduos para adoção de posturas positivas diante da sociedade em que estão inseridos, bem como valorização do conhecimento do meio que alicerça sua sobrevivência.

A educação no novo milênio assume papel de relevância na formação de pessoas que adotem uma postura voltada para a ética ecológica, por exemplo, reafirmando, o papel permanente da educação diante da sociedade.

Delors (2001, p. 16-17) reconhece que a configuração da dimensão educacional, neste milênio, estabelece que a Educação seja

o centro do desenvolvimento humano, mediante uma constante luta para a conquista de um modo mais racional e justo de nosso *habitat*. Evidencia-se que o ser humano deve possuir

> o conhecimento de si mesmo e do meio ambiente e o desenvolvimento de capacidade que permitam cada um agir enquanto membro de uma família, cidadão ou produtor.

Independente do grau de desenvolvimento, todas as sociedades humanas devem "apostar" no setor educacional, tendo em vista que o homem precisa reconhecer que existe um modo de consolidar uma cultura que respeite os recursos naturais básicos à vida (RIBEIRO, 2000).

Dessa forma, inicialmente, com o intuito de embasar as proposições dos objetivos deste estudo, sugere-se a compreensão do artigo 225, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, quando estabelece:

> Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.
> § 1° - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:
> I – preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;
> II – preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do país e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e à manipulação de material genético;
> III – definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem a sua proteção;
> IV – exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;
> V – controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;
> VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.
> VII – proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.
> § 2° - Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.
> § 3° - As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentes da obrigação de recuperar os danos causados.
> § 4° - A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Planeta Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

> § 5º - São indispensáveis as terras devolutas ou arrecadadas pelos Estados, por ações discriminatórias necessárias à proteção dos ecossistemas naturais.
> § 6º - As Usinas que operem com reator nuclear deverão ter sua localização definida em lei federal, sem o que não poderão ser instaladas (BRASIL, 1988, p. 146-147).

No artigo 225 podemos verificar, em seu enunciado, a primazia do homem sobre o mundo natural. Como recurso de uso e benefícios enfatiza que caberá à sociedade atual usufruir, bem como defender e perpetuar os recursos para as gerações do amanhã. Contudo, em destaque, cabe ao Poder Público desenvolver políticas para a defesa, preservação, legislação e controle da produção e da comercialização dos recursos naturais existentes no local.

Em sequência, reafirma-se a importância da causa cultural, a qual expressa os saberes e fazeres resultantes das realizações humanas, assim corroborando as manifestações inerentes ao patrimônio cultural, dispostas na Constituição do Brasil, de 1988, estabelecidas na seção II, da Cultura:

> Art. 215. O estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> § 1º - O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
> § 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.
> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens da natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I – as formas de expressão;
> II – os modos de criar, fazer e viver;
> III – as criações científicas artísticas e tecnológicas;
> IV – as obras, objetivos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e cientifico;
> § 1º - O poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio Cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.
> § 2º - Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos delas necessitem.
> § 3º - A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.
> § 4º - Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.
> § 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 1988, p. 141-142).

Entende-se que a denominação, no Brasil, de patrimônio cultural, não tenciona demonstrar, segundo Barretto (1995, p. 21), que o conceito "continua restrito aos bens móveis e imóveis, de valor criativo próprio ou sem ele, voltados para o passado, eis que impregnados de valor histórico". Nota-se que a Constituição

de 1988, no artigo 215, reconheceu como:

> patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores da referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos que formaram a sociedade brasileira (PINTO, 1998 p. 19).

Desse modo, o contido nos textos dos artigos 225: direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e 215: pleno exercício dos direitos culturais permite fazer-se a análise de que a atividade turística necessita de recursos, sejam eles naturais ou culturais, oriundos do meio ambiente, os quais necessitam de conservação e manutenção, pois poderão ser utilizados em prol do desenvolvimento da atividade turística, no segmento do turismo cultural.

A partir dessas premissas, cabe-nos mencionar as palavras de Ansarah (2004), ao apontar a educação turística como um sistema, ou melhor, um processo, por meio do qual se reconhece que educar para o turismo também é educação e, consequentemente, torna-se indispensável o desenvolvimento do aprendizado vinculado à criatividade com funcionalidade, frente às variações e dinamismo resultantes do desenvolvimento turístico.

Isso significa conhecer o papel que a educação turística pode incorporar nesse processo, pois, nessa ótica, educar para o turismo requer um equilíbrio entre a educação e a formação, em todos os níveis do processo educativo, ou seja, disciplinar para chegar ao conhecimento com ponderação, assim, torna-se imprescindível atingir a harmonia entre níveis/educação/formação para a aprendizagem turística.

A nosso ver, a educação turística deve ser desenvolvida tendo como público-alvo os atores sociais dos locais que objetivem desenvolver-se economicamente, tendo como subsídio para essa atividade o turismo, e assim deve-se possibilitar a educação para todos os envolvidos direta ou indiretamente com o fomento turístico, conforme se pode constatar na (Figura 1) na sequência:

De fato, ao se avaliar a (Figura 1), com mais detalhes, o autor sugere que os componentes do conjunto de quatro atores do local onde se pretende desenvolver o turismo devem ser contemplados nos programas para esse fim.

Nesta perspectiva, defende-se que a educação turística ultrapasse os espaços escolares, universidades e possa ganhar todos os espaços de uso das comunidades locais, inclusive os para fins recreacionais (PORTUGUEZ, 1999).

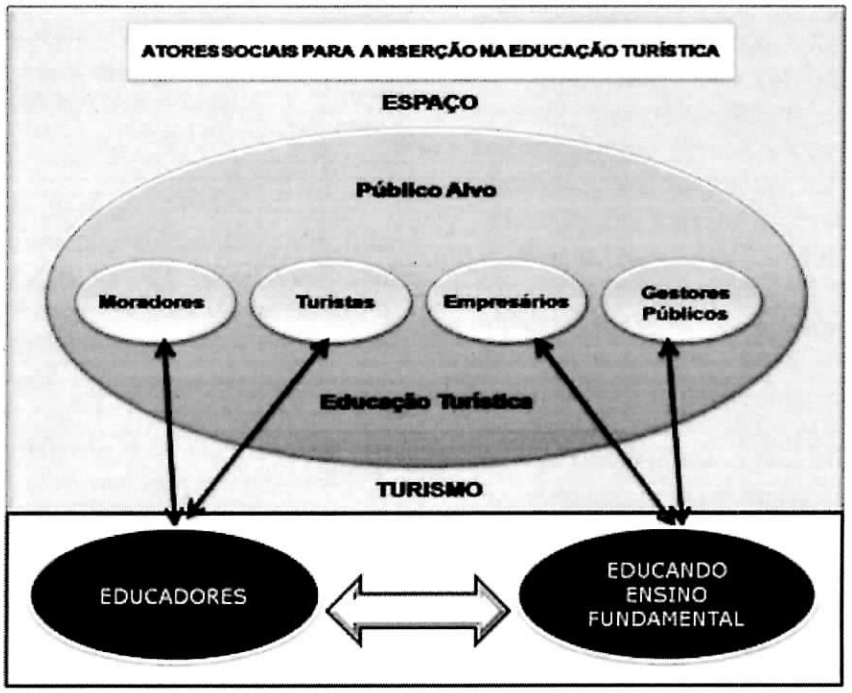


Figura 1 - Atores sociais para inserção na educação turística. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em Portuguez (1999).

Diante dessa questão, tem-se o espaço como uma arena de atuação e influência dos educadores. No entanto, neste estudo, os atores sociais para a inserção da educação turística são inicialmente os Educandos do Ensino Fundamental da 4.ª série, pois acredita-se que, ao concluírem essa etapa, estarão aptos a identificarem as paisagens naturais e as modificadas pelo homem no ambiente em que estiverem inseridos.

As professoras deste nível de ensino serão as responsáveis pela formação do educando, justificando sua inserção no processo da educação turística municipal. Caberá aos educadores da 4.ª série repassar o conhecimento aos educandos, para que percebam as estruturas sociais, políticas e econômicas do local.

A nosso ver, os docentes desse nível de ensino serão os responsáveis por oportunizarem aos educandos, na escola, a utilização de linguagens e expressões dos conhecimentos da história, da sociedade, da ciência e da tecnologia, para a obtenção da aprendizagem capaz de formar cidadãos críticos, que possam transformar a sociedade. Isso significa a apreensão de novos temas, como por exemplo, a educação turística.

Assim, a nosso ver, a escola deverá adotar uma prática pedagógica que esteja fundamentada em diferentes metodologias que valorizem as concepções de ensino. É conveniente esclarecer que a escola seja reconhecida como um local onde seus integrantes confrontem os conhecimentos sistematizados do cotidiano, permitindo, assim, o conhecimento em sua complexidade e os novos desafios (SWIATOVSKI, 2004).

Isso nos leva a destacar a educação turística como um fator que contribui na formação de capacidades dos munícipes, para que possam atuar decisivamente e, sobretudo, compreendam o turismo como uma alternativa inovadora para

atribuir importância à diversidade histórica, cultural, natural e socioeconômica, por meio do planejamento do turismo local.

De acordo com esta prerrogativa, reconhece-se a educação turística de uma comunidade em municípios que apresentam potencialidade para o turismo, uma alternativa que possibilite aos educandos da 4.ª série e aos professores do Ensino Fundamental a compreensão do espaço como fruto da criação do próprio grupo social. Sendo assim, é responsabilidade de todos reconhecerem que o planejar envolve:

> um "modelo de pensar"; e um salutar modo de pensar envolve indagações; e indagações envolvem questionamentos sobre o que será feito, como, quando, para quem, por que, por quem e onde será feito (OLIVEIRA, 1997, p. 87).

Enfatiza-se, também, a partir dessa afirmação, que os educandos num futuro próximo poderão estar frente a cargos ou empreendimentos turísticos. Assim sendo, torna-se indispensável a formação referente à educação turística em seu município, com o intuito de participarem junto aos demais representantes dos setores públicos e privados, nas decisões do planejamento para o turismo local.

3 EDUCAÇÃO TURÍSTICA PARA MORADORES

Atualmente, verifica-se a relevância que o papel da educação detém, nesse caso específico, a educação turística pode sensibilizar os residentes a contribuírem com o desenvolvimento, em seus variados sentidos, em favor da conservação dos recursos naturais e culturais da localidade.

Embora o processo de compreensão, assimilação e reflexão para uma possível proposta de educação turística em nível nacional, estadual e municipal no Brasil, na atualidade, ainda seja lento, com base nas argumentações apresentadas pelos estudiosos da área, conclui-se que a união de esforços dos setores das comunidades detentoras de potencialidade não se institui como uma impossível tarefa, para que, num futuro promissor, o desenvolvimento do turismo sustentável local seja uma realidade.

Aqui invocamos Trigo (2000), ao afirmar que a valorização das possibilidades que o turismo pode apresentar como mercado atual é apostar no lazer, na educação e na cultura que, somadas à nova tecnologia, constituem-se na passagem para um mercado dos mais promissores, na atualidade e durante o século 21. Ainda mencionamos o autor, ao sugerir a adoção de projetos que oportunizem o envolvimento de profissionais, visando à compreensão de fatores de ordem cultural que contribuam para a atividade turística. Outra contribuição diz respeito à elaboração de propostas pedagógicas que devem possibilitar aos envolvidos os benefícios dessa atividade, e, para a sociedade, a melhoria da qualidade de vida, um dos principais aspectos para o desenvolvimento do turismo local.

Um exemplo internacional a ser mencionado, de acordo com as arguições do autor, refere-se ao CD-ROM da Campanha Educativa de Conscientização Turística de Andalucía, da Província de Málaga, na Espanha. Esse material foi confeccionado com o intuito de despertar nas crianças de 11 anos as influências positivas do turismo para essa localidade.

A Campanha Educativa de Conscientização Turística, intitulada de "*El turismo es bueno para todos - cuidémoslo*" enfatiza que as crianças terão a oportunidade de conhecer, além dos conceitos inerentes ao turismo, o destino, sua cidade, para desenvolverem a capacidade de se familiarizar com atrativos do local, bem como conhecerem a história, cultura, geografia e os

benefícios econômicos oriundos do turismo.

Na abertura do material, pode-se constatar o seguinte diálogo de três amigos de Málaga, procedendo à apresentação:

> *Tenemos once años y somos três amigos de la Província de Málaga, a los que nos há llamado la atencíon que cada vez más turistas a la Costa del Sol, y hemos atrevido (eso si, com la ayuda de nuestra professora) a escribir esta historia.*
> *Esperamos que os guste, y que al final de la misma compreendáis mejor qué es eso del "turismo" y como está influyendo e influirá em el futuro de nuestra Província. Es decir, em nosotros cuando seamos mayores (CAMPANHA CONSCIENTIZAÇÃO TURÍSTICA DE ANDALUCÍA, s.d.).*

No diálogo fica evidenciado que as crianças ficam atentas, tendo em vista a presença de muitos turistas na Província, motivo que os leva a elaborar uma história com pertinência à realidade detectada.

Ainda pode-se inferir que o turismo para as crianças é visto como uma influência positiva, hoje, e poderá tornar-se melhor no futuro, principalmente quando essas crianças, sendo maiores, poderão comprovar.

Dada à complexa relevância que a educação turística tem na atualidade, acredita-se que a instrução dos atores locais é um fator fundamental para o desenvolvimento do turismo sustentável. Nessa linha de raciocínio, reportamo-nos à afirmativa de Ruschmann (2003), ao lembrar que o turismo sustentável atingirá o desenvolvimento, principalmente quando planejado para localidades que tenham uma "*extensão territorial menor*", indo ao encontro dos objetivos desse estudo.

Nesse sentido, nas palavras de Andriolo (1999), no mesmo ano em que foi sancionada a LDB 9394/1996, desenvolveu-se a experiência do Projeto que contemplou os estudantes do Colégio São Norberto, em Uruçanga.

A elaboração deste projeto de educação turística do colégio São Norberto, do Estado de São Paulo, constitui-se em um exemplo que embasa os objetivos deste trabalho. Ainda, salienta-se que além das competências e habilidades desenvolvidas pelos educandos do colégio São Norberto, pôde-se verificar, com base na Figura 2, a prática da educação turística, quando do enfoque ambiental e cultural dos destinos visitados pelos educandos do Ensino Médio.

Na sequência, são aferidas as atividades e objetivos estabelecidos, os quais permitiram que os educandos desenvolvessem as seguintes competências e habilidades:

a) Conheceram e usaram uma língua estrangeira;
b) Reconheceram os fenômenos espaciais do local visitado;
c) Reconheceram os residentes como agentes de transformação de seu ambiente;
d) Aplicaram conhecimentos em uma situação real e compararam o contexto social do local visitado.

Na Figura 2 a seguir podem-se constatar as disciplinas, os objetivos e as atividades referentes ao Projeto:

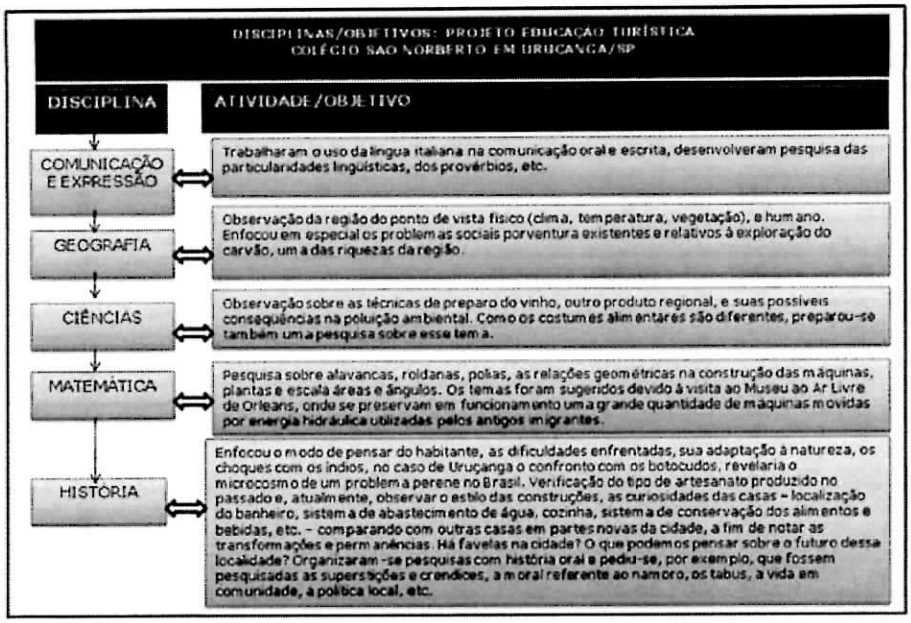


Figura 2 - Quadro demonstrativo do projeto de educação turística Colégio Uruçanga/SP.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Andriolo (1999, p. 170-171).

Portanto torna-se indispensável calcular a capacidade que a educação turística pode desempenhar no sentido de desenvolver as habilidades cognitivas nos atores sociais envolvidos no processo.

Com referência e essa questão, é inegável que a educação turística precisa ser despertada em todos os atores sociais das destinações turísticas, pois quando conscientes de seu papel frente ao processo de desenvolvimento da atividade, estarão corroborando para o êxito do fomento do setor.

De acordo com o objetivo central deste estudo, que visa ao desenvolvimento de pressupostos de educação turística para municípios, sequencialmente, cabe-nos abordar dois programas nacionais que delimitam e sugestionam programas para o território nacional, sobretudo em nível municipal.

O primeiro diz respeito à década de 1990, quando Azevedo (1999, p. 147) lembra que, entre as metas para consecução do PNMT - Programa Nacional de Municipalização do Turismo[1], merece destaque:

> [...] a conscientização e a iniciação escolar, incluídas pela Embratur[2], na Política Nacional do Turismo – 1996/99, assim como "qualificação e requalificação" de recursos humanos já envolvidos nessa área.

Isso possibilitou a participação de um número expressivo de brasileiros nesse programa. Entre 1995 e 2002, participaram aproximadamente trinta mil representantes estaduais.

[1] A Portaria n.° 130, Ministério da Indústria, Comércio e Turismo, criam oficialmente o Programa Nacional de Municipalização do Turismo.
[2] Instituto Brasileiro de Turismo.

Portanto, de acordo com o PNMT, Retratos (2002), cinco são os princípios necessários para nortearem as estratégias de planejamento e gestão do turismo:

a) Descentralização: nesse princípio ficou evidenciada a necessidade de fortalecer as instituições municipais, a fim de buscarem solução dos problemas locais;
b) Sustentabilidade: enfatizou-se que o desafio primordial consiste na busca do equilíbrio do desenvolvimento econômico, social e ecológico, no sentido de possibilitar a garantia da qualidade de vida;
c) Parcerias: torna-se essencial, para que os setores e instituições organizados do local estejam engajados no desenvolvimento do turismo. Para isso, evidencia-se que o apoio de instituições colabore com as seguintes ações: estimular o desenvolvimento do turismo, promover produtos e serviços turísticos, elaborar projetos na busca de conservação ambiental, incluir o local em programas que o promovam socialmente e capacitar e qualificar recursos humanos;
d) Mobilização: sugere que os atores sociais do local são os principais responsáveis nas decisões do que é melhor para o destino, e, por meio desse princípio, para que haja o desenvolvimento do local torna-se essencial o envolvimento da comunidade;
e) Capacitação: objetivou capacitar representantes dos municípios do país, os quais, no programa, os intitularam de multiplicadores locais.

Em referência a essas caracterizações dos princípios que deverão nortear as estratégias para o efetivo planejamento e gestão do turismo em âmbito local, cabe-nos mensurar o "*quinto princípio*", a capacitação, medida que encerra o ciclo da municipalização do turismo, no entanto, está entre os objetivos elencados neste estudo, justificando, sua retomada.

Contudo é extremamente necessário que além dos princípios, ações e capacitação, os gestores municipais reconheçam que a "gestão do turismo deve operar como um elo entre os setores turístico e educacional" (PETROCCHI, 2001, p. 345).

Assim, o PNMT atuou juntamente com os agentes das localidades, tendo como princípios os objetivos da Política Nacional do Turismo, consolidando-se em 2002, uma medida estratégica do governo brasileiro, em busca do desenvolvimento sustentável do país. Em oito anos muitas conquistas foram obtidas. Contudo, devido ao potencial brasileiro, muito há de ser feito para o efetivo fomento do turismo, especificamente quando a preocupação do desenvolvimento do setor depende da estrutura municipal, que deverá conciliar o crescimento econômico com a preservação dos seguintes patrimônios do local: natural, histórico e cultural, indispensáveis para o desenvolvimento do turismo (RETRATOS DE UMA CAMINHADA, 2002).

Outro exemplo nacional, referente à Política Nacional de Turismo diz respeito ao documento: Turismo no Brasil – 2007/2010. Entre os anos de 2003/2007, o Plano Nacional de Turismo (PNT) destaca-se como um referencial que possibilita uma reflexão sobre a realidade do turismo no país. A partir do ano de 2003, o PNT estabelece as ações a serem articuladas pelo Ministério do Turismo. Como resultado, o Conselho Nacional de Turismo (CNT) constata a necessidade de aprofundar e melhorar as ações até então desenvolvidas, com o intuito de "garantir a continuidade dessa política e do processo democrático, participativo e descentralizado de gestão" (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2006, p. 11). Nessa perspectiva, se-

gundo o documento, o CNT aponta oito eixos temáticos, para solucionar questões que permitam a otimização do desenvolvimento do turismo nacional. São eles: planejamento e gestão; estruturação e diversificação da oferta; fomento; infraestrutura; promoção, *marketing* e apoio à comercialização; qualificação, informação e logística de transportes.

O eixo pertinente ao Capitulo I – Princípios Resultados, do item 5. Análise por Eixos Temáticos, 5.6 Qualificação, do Documento Referencial Turismo no Brasil 2007/2010, nos leva a evidenciar que a educação para o turismo depende da execução de três projetos, a saber, na Figura 3:

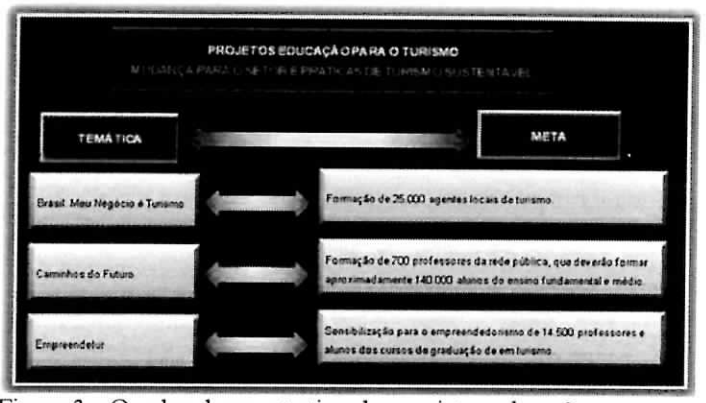


Figura 3 - Quadro demonstrativo dos projetos educação para o turismo. Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado em Turismo no Brasil (2006, p. 54).

Nesse cenário, em análise da coluna meta, da Figura 3, de acordo com as proposições do Plano Nacional de Turismo, 180.200 (cento e oitenta mil e duzentos) agentes, professores e alunos do Ensino Fundamental/Médio e Graduação, no Brasil, receberão instruções referentes ao setor, até o ano de 2010.

A conquista dessas metas carece, segundo a política do PNT, atingir o objetivo da qualificação dos recursos humanos para o turismo apropriando-se de,

> [...] capacidade instalada para a oferta de qualificação profissional e empresarial no país, seja na educação formal, seja na área de qualificação profissional e empresarial específica, e que se desenvolva em parceria com diversas entidades que atuam na área e com as diversas categorias de empresas e profissionais prestadores de serviços turísticos (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2006, p. 55).

Ainda em análise ao documento, apresentam-se do Capitulo III – Propostas, item 1. Proposições por Eixos Temáticos, 1.6. Qualificação, mensura-se a importância da execução de medidas educativas na área de turismo, sobretudo, a necessidade de combater a exploração comercial e sexual de crianças e adolescentes.

As medidas educativas sugeridas por esse eixo temático, além de se responsabilizarem por medidas educativas, deverão estabelecer ações, no sentido de despertar na comunidade autóctone o sentido da resolução dos seguintes problemas:

> a) Higiene urbana nas imediações dos atrativos turísticos;

b) Proteção e conservação do patrimônio histórico e natural das destinações;
c) Valorização das manifestações artísticas e culturais das localidades; bem como da hospitalidade e acolhida ao turista.

Além dessas preocupações, no mesmo eixo, foram estabelecidas quatro propostas. A primeira inclui o mapeamento das necessidades das regiões e estados brasileiros, o estabelecimento de metodologias para a orientação nas deficiências detectadas e a promoção e avaliação dos empregadores do setor.

Na segunda proposta, educação formal, foram estabelecidas 13 necessidades, que envolvem desde a ampliação e implantação do ensino técnico para o turismo, formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, com conhecimentos técnicos em turismo, até a inserção do turismo na transversalidade da grade curricular do Ensino Básico e Fundamental.

A terceira proposta apresenta um número de 22 ações, voltadas para a qualificação profissional e empresarial. Abrange programas de qualificação para a gestão do turismo no Brasil, nas esferas nacional, estadual, regional e municipal, para micro, pequenas e médias empresas, segmento de negócios e eventos, desenvolvimento da gastronomia, formação de profissional de alto nível na culinária, certificação e outros.

A certificação aparece como a quarta proposta. Nesse item, fica evidente a realização de campanhas para a promoção e certificação de empresas e pessoas do setor relativo às empresas turísticas, apoio do país, em Fóruns Internacionais, incentiva à participação do setor hoteleiro em programas de qualidade, bem como a desenvolver normas voltadas para a sustentabilidade nos empreendimentos de hotelaria[3].

Considerando essas propostas, verifica-se que o setor educacional, de acordo com o Documento Referencial Turismo no Brasil 2007/2010, na atualidade, constitui-se como um dos fatores que indicam a linha a ser percorrida para o fomento do turismo no país.

Essa reflexão sobre os Programas Nacionais de Turismo remete-nos às ações estabelecidas pelo PNMT, referentes à realização do inventário da oferta turística dos municípios.

Assim, enfatiza-se que o inventário turístico serve de base para planejar o turismo, pois nesse documento registra-se o levantamento da Oferta Turística da destinação, ou seja, são catalogados: os atrativos turísticos, os equipamentos e serviços turísticos, a infraestrutura de apoio. De acordo com esse levantamento, será possível a ordenação e a exploração do território de maneira correta (DENCKER, 1998).

Portanto torna-se imprescindível a implantação da educação com princípios voltados para a sustentabilidade, a qual deverá promover uma vasta transformação cultural, visando ao entendimento por parte dos cidadãos de que a melhora e proteção do ambiente em que vivemos depende de sua participação ativa e, sobretudo, consciente (RIBEIRO, 2000).

Nessa perspectiva, o turismo sustentável assume importância nas destinações turísticas, devido usufruir de maneira mercadológica o meio ambiente, pois este, o físico e o humano se restringem a elementos componentes de seu produto. Assim, a conquista do desenvolvimento sustentável da atividade turística necessita estar baseada na premissa de que a economia e o meio ambiente são apenas as duas faces da mesma moeda, ou seja, ambos possuem uma ligação íntima.

[3] Mais informações sobre qualificação e suas propostas, consultar o Plano Nacional de Turismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julga-se que independe do nível de desenvolvimento econômico e social educar turisticamente os atores sociais do local, pois reconhece-se o papel desses sujeitos na sociedade. Ou seja, embora ainda muito incipiente esse processo nos municípios brasileiros, acredita-se que a utilização da educação turística constitui-se em um dos fatores para planejar sistemicamente o turismo, resultando, assim, no fomento do setor.

Ao examinar as diretrizes para o turismo e para a educação turística nos âmbitos nacional, estadual e municipal, constatamos evidências singulares nas três esferas.

Verifica-se, assim, que embora existam programas de desenvolvimento para o turismo estabelecido pelo Ministério do Turismo e Secretaria de Estado de Turismo do Paraná, muito ainda há de se fazer entre os programas estabelecidos e a prática, pois existem diferenças de estruturação no que tange à gestão do setor.

O turismo, inegavelmente, é uma atividade que inclui todas as estratégias humanas. Essa premissa nos leva ao reconhecimento de que cabe à escola cumprir sua função social, e, sobretudo, abrir espaço, permitindo a adoção do processo ensino-aprendizagem, significativo e inovador, e por que não afirmar, pela "educação turística".

O cerne dessa questão encontra-se na falta de propostas pedagógicas, tendo como foco a educação turística municipal, implicando indiscutivelmente que, embora outras instituições possam desenvolver a educação turística, julga-se que esse papel cabe à escola, responsabilizando-se também pela mobilização social na conquista das proposições sugeridas. Num mundo inconstante como o nosso, a realidade pode ser observada sob diferentes perspectivas, tendo em vista não existir uma única versão, o que nos leva a indicar maior atenção no que diz respeito à importância do educar turisticamente as comunidade locais.

5 REFERÊNCIAS

ANDRIOLO, A.; FAUSTINO, E. Educação, turismo e cultura. A experiência de estudantes paulistas em Uruçanga. In: RODRIGUES, A. B. **Turismo desenvolvimento local.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

ANSARAH, M. G. R. Teoria geral do turismo. In: ANSARAH, M. G. R. (org.). **Turismo como aprender, como ensinar.** 3. ed. v. 2. São Paulo: Senac, 2004.

AZEVEDO, J. "Enraização" de propostas turísticas. In: RODRIGUES, A. B. **Turismo desenvolvimento local.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARRETTO, M. **Manual de iniciação ao estudo do turismo.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília, DF, 1988.

CAMPANHA Conscientização Turística de Andalucía: *el turismo es Bueno para todos.* Espanha: s.d. CD-ROM

COOPER, C.; SHEPHERD, R.; WESTLAKE, J. **Educando os educadores em turismo:** manual de educação em turismo e hospitalidade. São Paulo: Roca, 2001.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DENCKER, A. F. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo.** 3. ed. São Paulo: Futura, 1998.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **Turismo no Brasil.** 2007-2010. Brasília, DF, 2006.

OLIVEIRA, D. P. R. DE. **Planejamento estratégico:** conceitos, metodologia e práticas. 11. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PINTO, A. C. **Turismo e meio ambiente:** aspectos jurídicos. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

PETROCCHI, M. **Gestão de pólos turísticos.** São Paulo: Futura, 2001.

PORTUGUEZ, A. P. Elementos para uma abordagem crítica do turismo no ensino de primeiro e segundo graus. In: RODRIGUES, A. B (org.). **Turismo desenvolvimento local.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

RETRATOS DE UMA CAMINHADA. **Programa nacional de municipalização do turismo:** 8 anos. Brasília, DF: Embratur, 2002.

RIBEIRO, M. A. **Ecologizar:** pensando o ambiente humano. Belo Horizonte, MG: Rona, 2000.

RUSCHMANN, D. M. **Turismo e planejamento sustentável:** a proteção do meio ambiente. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

SWIATOVSKI, M. C. (Coord.). **Fundamentação:** ensino fundamental. (Coleção Cidadania). Curitiba: OPET, 2004.

TRIGO, L. G. G. A importância da educação para o turismo. In: LAGE, B. H. G.; MILONE, P. C. **Turismo:** teoria e prática: São Paulo: Atlas, 2000.

O processo de constituição de um professor

Ana Cláudia Burmester [1]

RESUMO

Resenha do livro *Trajetória de vida, constituição profissional e autonomia de professores*, da professora pedagoga Kelen dos Santos Junges. A obra é resultado da dissertação de mestrado em Educação da autora, e é destinada a todos aqueles que estão interessados e comprometidos com as discussões e temáticas em torno da atividade docente. A partir da pesquisa realizada, utilizando-se da história oral da vida de quatro professores, o livro apresenta uma possível perspectiva para a análise do processo de constituição profissional docente e de sua autonomia.

Palavras-chave: Constituição profissional. Trajetória de vida. Autonomia. Processo histórico-cultural.

[1] Licenciada em Letras – Português/Inglês, pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuv), Paraná; cursando especialização em Metodologia da Ação Docente, pelo Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), Paraná; servidora técnica em assuntos educacionais, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Canoinhas, Santa Catarina. E-mail: clauburmester@hotmail.com

The process of the constitution of a teacher

Ana Cláudia Burmester

ABSTRACT

This is a review of the book Life trajectory, professional constitution and autonomy of teachers, by the pedagogy teacher Kelen dos Santos Junges. The work is a result of the dissertation of a master´s degree in Education of the author, and it is indicated to all those who are interested and commited with the discussions and themes around the teaching activity. From the research done, using the oral history of professional life of four teachers, the book presents a possible perspective to the analyzis of the process of the professional teaching constitution and its autonomy.

Keywords: Professional constitution. Life tragectory. Autonomy. Historic-cultural Process.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores.** União da Vitória: Face, 2006.

Trajetória de vida, constituição profissional e autonomia de professores é o resultado da dissertação de Mestrado da autora, na área de Educação, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, no ano de 2005. Objetiva investigar o processo de constituição profissional dos professores, partindo da ideia de que este se dá pelo entrelaçamento das vivências pessoais, formativas e profissionais de cada docente. Tal constituição, portanto, é um processo histórico-cultural. Nesse processo, a autora também analisa a busca de autonomia, compreendida como a execução crítica e reflexiva do trabalho docente, quando superadas as limitações provenientes das forças sociais dominantes, que tornam o exercício didático mero reprodutor da realidade social, por vezes injusta e excludente.

A análise parte dos resultados alcançados por entrevistas feitas com quatro professores do interior do Paraná, dois homens e duas mulheres. Mediante histórias orais de sua vida, a memória dos professores traz à tona vivências pessoais, como a infância, a juventude, o casamento e os filhos; vivências da formação acadêmica, desde a educação básica até a formação profissional propriamente dita (graduação) e, por fim, a vivência profissional – os caminhos percorridos na carreira, os cargos ocupados, os locais de trabalho, obstáculos enfrentados e realizações alcançadas.

Na primeira parte da obra, a autora traça um breve histórico a respeito das funções conferidas sócio-historicamente à escola e como essas diferentes funções caracterizaram modelos de formação profissional de professores. Em seguida, trabalha com teorias que embasam sua concepção de constituição e autonomia docentes, enfatizando-se a teoria histórico-cultural de Vigotski. Então, apresenta as características da pesquisa realizada, bem como os procedimentos tomados para a seleção dos sujeitos e para a coleta e análise dos dados obtidos. Por fim, encontra-se o relato da autora, produzido a partir da história de vida dos sujeitos, organizados em três partes: o percurso pessoal, o percurso formativo e o percurso profissional. Além de mostrar as semelhanças nas vivências, a autora faz questão de salientar importantes diferenças verificadas na constituição de cada um dos quatro sujeitos-professores, a exemplo da questão do gênero, influenciando a escolha profissional (o caráter feminino e maternal, culturalmente arraigado à profissão docente), ou a vivência de um determinado período histórico, a exemplo das lutas sociais contra Ditadura Militar, influenciando a constituição de um sujeito mais crítico e consciente da relação íntima entre política e educação libertadora.

Assim, realizada a análise das memórias dos professores entrevistados, a autora demonstra como a constituição profissional daqueles professores se deu como um processo no qual elementos subjetivos e do ambiente sócio-histórico, crenças e valores, interligam-se, isto é, o professor constitui-se socialmente, a partir das mais diferentes vivências experimentadas, e não somente como consequência dos estudos acadêmicos. Além disso, fica comprovada a eficácia da história oral de vida para o processo reflexivo almejado, isto é, processo pelo qual o próprio professor, ao relembrar seu percurso como docente, reflita sobre esse caminho, tomando consciência de todos os elementos que contribuíram para que se tornasse o professor que se tornou. Tal reflexão faz parte do processo indispensável de busca por uma atuação crítica por parte do professor – busca de sua autonomia profissional.

Ao levantar tal questionamento a respeito de como se dá a constituição profissional

de um professor, a obra da mestre Kelen torna-se de grande interesse para todos aqueles que já estão na carreira, como incentivo à reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, mas talvez ainda mais se destine àqueles que iniciam sua caminhada no magistério. Não apenas pela segurança que possam obter por meio dos relatos das vivências reais do cotidiano de um professor, como para trilharem seus caminhos conscientes de que sua constituição também será múltipla e não dependerá somente da formação propiciada pelos estudos acadêmicos e, desde já, serão incentivados à reflexão sobre sua constituição profissional e sobre a futura prática docente.

A pesquisa abordada no livro igualmente propicia novas possibilidades de estudos. Do lado oposto aos professores entrevistados por Kelen, próximos da aposentadoria, poderíamos encontrar os recém-formados, em seus primeiros anos de docência, a fim de analisarmos as expectativas com que ingressam na carreira, os modelos de professores nos quais baseiam suas práticas ou dos quais procuram afastar-se, além de igualmente verificarmos a constituição dos novos professores que despontam em meio à realidade de inovação, tecnologia e mudanças de paradigmas.

Marcas docentes: sentimentos que se sobrepõem à vida de estudante

Grasieli Canelles Bernardi [1]
Maria Lucia Maraschin [2]

RESUMO

Este estudo decorre inicialmente de um exercício acadêmico, realizado sobre um professor marcante, amparado num relato informal, e posteriormente sistematizado. A incursão deu-se na disciplina de Metodologia de Ensino Superior do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Ensino na Unochapecó, e na opção deste tema como objeto de pesquisa. O objetivo é buscar, junto aos pressupostos teóricos da formação do professor, referenciais que possam explicitar saberes, competências e atitudes necessárias ao professor contemporâneo; registrar representações de docentes acerca de professores marcantes no decurso da escolaridade destes; caracterizar o professor marcante; estabelecer uma relação de coerência entre os pressupostos teóricos que marcam a formação do educador e saber como estes perpassam as marcas decorrentes das representações efetuadas. Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa e de caráter exploratório, amparada em uma análise documental, a partir de registros de autorretratos de professores marcantes, efetuados por 14 sujeitos colaboradores; sete acadêmicos do curso de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade de Chapecó (Unochapecó), professores da Educação Básica, e sete profissionais de diferentes áreas de atuação, os quais publicizaram representações sobre os professores que marcaram sua vida pessoal e profissionalmente. Por meio dos relatos, pretende-se compreender como e por que alguns professores são lembrados pelos ex-alunos, enquanto outros são esquecidos para sempre. A análise dos resultados amparou-se nos indicadores da Análise de Conteúdo: Pré-Análise, Análise Categorial e Análise Inferencial. O que mais contribui para que um professor seja marcante é a sua forma particular de ser gente e de ser professor, manifesta no cativar, no mobilizar para o aprender, no respeito às suas dores e alegrias, no zelo por sua vida e dos alunos, ante as singularidades que a cercam. Ficam evidentes, na participação dos colaboradores, as manifestações de carinho, a consideração a história de vida, o respeito às dificuldades de aprendizagem, a importância do alfabetismo emocional, manifesta nas diferentes atitudes dos professores. Assim sendo, muito além da racionalidade técnica, há marcas que se sobrepõem à vida escolar, as quais tornam-se indicadores de legitimação de vida e profissionalidade.

Palavras-chave: Atitudes. Professores Marcantes. Formação Humana.

[1] Graduada em Letras, Português/Inglês, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); especialista em Linguística e Ensino, pela Universidade Comunitária de Chapecó (Unochapecó); cursando mestrado em Linguística, pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: leligra52@yahoo.com.br

[2] Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (FFCLP), especialista em Alfabetização, pela Universidade do Oeste Catarinense (Unoesc); especialista em Educação Popular e Compreensão da Realidade Social, pela Unoesc; especialista em Gestão Institucional, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); cursando doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Teacher marks: feelings that overlap the student's life

Grasieli Canelles Bernardi
Maria Lucia Maraschin

ABSTRACT

This study is from an academic exercise, about a marked teacher, supported in an informal relatory, and after sistematized. The incursion was in the discipline of Methodology of Master Teaching from Post-Graduation in Linguistics and Teaching at Unochapecó, and in the option of this theme as objective of research. The aim is, togheter with the theory about teaching formation, references that explain knowlegdes, competences and attituds which are necessary to the current teacher; register representations of teachers concern marked professors in the school process; caracterize the marked professor; establish relation of coerence among theories of teacher and know about marks from representations efectuated. It's a qualitative and exploratory research, supported by a documental analysis, from registers of marked teachers'selfportrait by 14 collaborator subjects: 7 academics of Post-Graduation in Linguistics and Teaching from Unochapecó, basic teahing educators, and 7 profissionals of different areas, whose publicized representations about marked teachers in personal and professional terms. By relates, it is intended to comprehend how and why some teachers are remembered by ex-students, while others are forghot forever. The analysis of results was based in indicatos of Content Analysis: Pre-Analysis, Categorical Analysis and Inferencial Analysis. What most contribuited to teachers be marked was its particular form to be person and teacher, showed in captivate, in move to learn, in respect to pains and joys, in the care for its life and sudents' life, among singularities. It is clear in the participation of collaborators manifestations of affection, the consideration to history of life, the respect to dificulties of learning, the importance of emotional alfabetism, pointed in different atittuds of professors. Thus, beyond tecnical rationality, there are marks that overlap the school life, which change in indicators of life and professional legitimating.

Keywords: Attituds, Marked Teachers, Human Formation

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a mobilização para este estudo decorre de um exercício acadêmico sobre um professor marcante, amparado, inicialmente, num relato informal, sistematizado posteriormente, o qual fora teorizado na disciplina de Metodologia de Ensino Superior do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Ensino na Universidade de Chapecó (Unochapecó), esta incursão traduz uma reflexão sobre os desafios que cercam a docência na Educação Básica. O objetivo foi refletir junto aos interlocutores sobre saberes, competências, desafios, possibilidades inerentes ou necessárias à docência. Por meio da atividade, pôde-se perceber que marcas e significados de docentes fazem a diferença, são referências que perpassam a vida pessoal e social dos acadêmicos, independentemente do nível de ensino.

Desvela-se como se configura um professor marcante nos dias atuais, ante o enquadramento teórico e as representações que vão sendo delineadas na vida de estudantes da educação infantil e superior. Assim sendo, os objetivos deste estudo são buscar, junto aos pressupostos teóricos da formação do professor, referenciais que possam explicitar saberes, competências e atitudes docentes necessárias ao professor contemporâneo; registrar representações de docentes acerca de professores marcantes no decurso da escolaridade; caracterizar o professor marcante; estabelecer uma relação de coerência entre os pressupostos teóricos que marcam a formação do educador e saber como eles perpassam as marcas decorrentes das representações efetuadas.

Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa e de caráter exploratório, amparada em uma análise documental, a partir de registros de autorretratos de professores marcantes, efetuados por 14 sujeitos colaboradores; sete acadêmicos do curso de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Unochapecó, professores da Educação Básica e sete profissionais de diferentes áreas de atuação, os quais publicizaram representações sobre os professores que marcaram sua vida pessoal e profissional.

2 SABERES, COMPETÊNCIAS E DESAFIOS: AS NOVAS ATITUDES DOCENTES

Marcar a vida de um aluno, ser marcado por um professor, significa ter um ensino competente e de qualidade, como possibilidades que exigem conexão estreita com as mais variadas dimensões: ética, técnica, política e estética.

> Com isso, há a reflexão sobre os saberes que se relacionam na formação e na prática dos professores, procurando aclarar sua especificidade e contribuindo para uma interlocução efetivamente criativa, que permita o avanço na direção dos objetivos que uma perspectiva progressista propõe para a educação (RIOS, 2001, p. 63-64).

Considerando as competências como capacidades que se apoiam em conhecimentos, em compromissos, em valores, em perspectivas e em incursões pessoais e profissionais, concorda-se com Silva (1999, p. 60), quando diz que:

> Competências são capacidades de natureza cognitiva, socioafetiva e psicomotoras que se expressam, de forma articulada, em ações profissionais, influindo, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade.

Tratando-se de competências necessárias à construção da profissionalidade docente, traz-se a lista das 10 competências descritas por Perrenoud (2000): organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos, em suas aprendizagens no trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres éticos da profissão; gerar a formação contínua.

A construção de capacidades pressupõe um esforço contínuo para ser um professor que consegue viabilizar os processos educativos, de forma dinâmica e sistemática, além de específica para cada sujeito ou grupo. Nesse sentido, Silva (1999, p. 60) aponta que as competências necessárias são as mais diversas:

> Comunicar-se por meio de diferentes formas: fala, escrita, desenho, esquemas; relacionar-se com outras pessoas, trabalhar em equipe; ter iniciativa; organizar-se pessoalmente; organizar seu ambiente de trabalho; buscar dados e informações para fundamentar os argumentos e decisões; utilizar com fluência a tecnologia disponível aos cidadãos e profissionais.

A multiplicidade de contradições que cercam os processos educativos, marcada inicialmente pela transição física, psicológica, cognitiva que se evidencia no final da infância e no início da adolescência configura-se como crise de identidade, sendo esse um momento de crescimento acelerado, no qual cada criança abandona as imagens idealizadas na infância e, ao mesmo tempo, antecipa um estado de futuro. O professor é visto pelo aluno como uma projeção de seu futuro, uma experimentação do que ele projeta ser. Por razões dessa natureza, o professor é visto como repositário de inúmeras expectativas sociais.

Em Maraschin (1997, p. 48), temos que:

> (...) o educador precisa ser técnica e politicamente competente, para aprender a fazer do seu espaço de inserção profissional um local onde se respeita a vida, a liberdade, a dignidade de si mesmo e do outro como pessoa, numa relação recíproca e interdisciplinar.

Adensando, Castanho (2001, p. 155) também destaca que as concepções sobre práticas docentes antecedem a entrada na escola e estendem-se pela vida.

> O grande desafio do ser e do tornar-se professor, hoje, mais do que nunca, é articular o saber e o fazer, o que significa dizer que não bastam estudos das condições educacionais, também se torna necessário o conhecimento do campo simbólico, onde se integra e se efetiva o cotidiano educacional (Maraschin, 1997, p. 49).

Logo, é preciso deslocar-se um pouco do ambiente escolar e dirigir-se ao ambiente dos próprios alunos, para, assim, voltar à escola e adequá-lo, pelo menos um pouco, à realidade discente. Reconhecer uma das prerrogativas de Freire (1996), quando este pontua que não há docência sem discência, e isso minimamente desloca o foco da ação docente.

Assim, Castanho (2000) diz que uma característica que torna professores marcantes é a profunda inter-relação entre os aspectos profissionais e pessoais. Isso requer um estudo de identidade do professor, para que o próprio se ancore mais onde desenvolve seu trabalho. O professor precisa estar bem, pessoal e profissionalmente, para trabalhar bem em ambas as perspectivas.

Com o propósito de consolidar as reflexões que perpassam a profissionalidade docente, em Saviani (1996) observa-se que para alguém ser educador é necessário saber educar. Afirma que quem pretende ser educador precisa aprender a ser formado, ser educado para ser educador, precisa saber em que consiste a educação. É preciso possuir saberes sobre a natureza da educação: os saberes que daí decorrem; possuir saberes sobre o processo educativo e os saberes que o configuram: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; os saberes específicos; o saber pedagógico; o saber didático-curricular; possuir determinações complementares: as formas e os agentes do saber educativo; reconhecer a relação educativa como prática social mediadora da prática global, com determinação.

Nessa perspectiva:

> faz-se urgente que o profissional da educação zele pela preciosidade da vida daqueles com quem atua, nos seuws aspectos físicos, psíquicos, afetivos, intelectuais, musicais, estéticos e humanos (Maraschin, 1997, p. 43).

Mas a demanda social põe em evidência uma infinidade de fatores que correm paralelos às demandas econômicas, tão fortes e tão presentes quanto quaisquer outros elementos constitutivos das relações sociais e socioeducativas vigentes na sociedade contemporânea. Assim sendo, ser educador, nesta sociedade, é um dos ofícios perenes da formação humana, também orientado, desde o início, pela história cultural e social da humanidade.

História social e cultural essa que, ao ser atualizada, exige sistematicamente novas atitudes, especificamente na docência são atitudes trazidas por Libâneo (2001), como novos desafios à profissão docente: assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor; modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para interdisciplinares; conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender; persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos; assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa; reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação na sala de aula; atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula; investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada; integrar no exercício da docência a dimensão afetiva; desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em relação à vida, ao ambiente, aos outros e a si próprio.

Maraschin (1997) destaca que o professor que ensina bem é o que conhece bem a área de atuação, pesquisa e aprofunda-se constantemente no que ensina, adapta sua linguagem e seu saber ao nível e às necessidades do aluno. É seguramente o professor que não dá somente aulas expositivas, por melhores que elas sejam, pois objetiva promover a interação entre o grupo, além de reinventar características afetivas e cognitivas com comportamentos amistosos e autênticos, planejando suas aulas, revelando-se organizado e mediador da produção do conhecimento. É o professor que se serve dos pressupostos interacionistas para envolver os alunos, ligando o que ensina com o que acontece nas diferentes dimensões do mundo social e educacional.

Nesse mesmo foco, há as contribuições de Castanho (2001), quando diz que o professor marcante é o que sabe apoiar-se em elementos precisos, minuciosos, severos, rigorosos, cientificamente estabelecidos; mostra aos alunos fatos fundamentais, aspectos gerais, sínteses que englobem os pormenores e que abranjam as questões levantadas pelos alunos, sendo mediador.

E Costa (1998) aponta que professor marcante é o que atende, de modo geral, a três

grupos de qualidades. Técnicas, conhecimentos da docência; físicas, referentes à saúde, higiene e asseio pessoal; morais, sentimentos de dever, respeito à pessoa humana, decência e humanidade.

> O professor ideal entusiasma, apaixona, faz vibrar, acende um fogo na alma de seus alunos. Por outro lado, o professor ideal jamais adula seus alunos. O grande professor não lisonjeia os estudantes, não diz o que os estudantes esperam. Ensinar é mostrar o desconhecido, e o desconhecido é sempre inesperado, surpreendente (COSTA, 1998, p. 124).

Castanho (2001, p. 162) sumariza que o bom professor:

> amplia os horizontes próprios e dos alunos, faz-se seguro e incute segurança, busca a verdade a despeito de todas as dificuldades e contingências, quando quer fazer um bom trabalho. Mas, no meio de tudo isso, não é um super-homem ou uma supermulher, tem anseios, dúvidas, medos, inseguranças, sonhos, esperanças, e desesperanças.

Corroborando as incursões já trazidas, encontra-se a celebre frase de Paulo Freire (1987, p. 68): "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", mas "não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens" (p. 79) e, "não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro (p. 82).

Pimenta (1999, p. 19) aponta o caráter dinâmico da profissão docente como prática social, uma vez que é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-las. Essa perspectiva aporta-se no que apresenta como saberes da docência: a *experiência*, o *conhecimento* e os *saberes pedagógicos*. A *experiência* diz respeito ao

> que os professores produzem no seu cotidiano docente, processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (p. 20).

Ou seja, é preciso levar em conta o que se faz, como se faz, por que fazer e, a partir de diferentes pontos de vista do que se faz, já que se vive recriando o que os outros já recriaram dos anteriores.

A mesma autora diz ainda que não basta produzir conhecimento, é preciso que haja condições de produção do conhecimento, para se estar ciente da vida material, social e existencial do ser humano. Sendo "a educação um processo de humanização" (p. 23), tarefa coletiva e social.

Os saberes pedagógicos emergem de cuidados e estão no âmbito de saber buscar o envolvimento da teoria com a prática, mediante pesquisa e compreensão da realidade, para uma colaboração com a construção da identidade dos professores. Portanto é relevante encontrar um meio termo entre teoria e prática, para que não se abuse só de uma, deixando a outra de lado e, consequentemente, leve o aluno ao ensino maçante e não condizente.

Pimenta (1999) acrescenta ainda a necessidade de se "refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, construir propostas metodológicas compatíveis com a identidade necessária de professor". Adiciona, pois, a esta lógica, que a reflexão gera questionamento, a qual gera busca de respostas mais consistentes, o que gera conhecimento autêntico, ou coerente.

A autora dá, ainda, relevância especial à formação continuada, destacando que:

> a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento

> pessoal-profissional dos professores, e que as instituições de ensino devem, por sua vez, garantir condições de trabalho propiciadoras da formação continuada aos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação (p. 31).

Isso significa que não basta manter o profissional no seu local de trabalho, é preciso garantir-lhe condições de formação continuada, para um aprimoramento do ser. É preciso parceria de trabalho, troca, ampliação e promoção de novos saberes.

Para tanto, isso impõe ao cotidiano do professor responsabilidades e compromissos éticos. Porém só se dão a partir de condições socioeconômicas e políticas possíveis, para se trabalhar decentemente; desenvolvimento social de si e do aluno no ambiente escolar; adequação do conhecimento científico ao contexto escolar, bem como o desenvolvimento da prática desse conhecimento; e amadurecimento da relação professor-aluno, por meio de técnicas educacionais. É no mínimo incoerente cobrar do professor o que não se dá a ele, como ser humano, como cidadão e como profissional.

Nessa busca, há as contribuições de Libâneo (2001, p. 22-25), o qual destaca como demandas do processo educativo o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico, criativo; a formação geral e a capacitação tecnológica; a qualificação mais elevada e de melhor qualidade; o desenvolvimento de novas atitudes e disposições sociomotivacionais relacionadas ao trabalho (responsabilidade, iniciativa, flexibilidade). Logo os objetivos são: preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, preparação para a participação social e formação ética.

Libâneo (2001), ao propor as novas atitudes docentes, reitera que são necessários, em relação à profissão docente, novos olhares, novas perspectivas, novas formas de se conviver com a chamada modernidade. Salienta também que é fundamental resgatar a profissionalidade do professor, a fim de que seja mais valorizado. Esta deve iniciar pela redefinição dos papéis sociais do professor, pelo fortalecimento dele nas lutas sindicais, pela valorização salarial e pelas condições justas de trabalho. O ensino de qualidade, afinado com as exigências do mundo contemporâneo, é uma necessidade moral, de competência e sobrevivência profissional (p. 49-50).

Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia* (1996), aborda inclusive os saberes essenciais à prática docente: ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural.

O autor ainda acrescenta que ensinar exige consciência do inacabado, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade; "ensinar é uma especificidade humana", pois ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de compreensão no mundo, liberdade e autoridade, consciência de decisões, saber escutar, reconhecer a educação ideológica, disponível para o diálogo, querer bem aos educandos.

A diversidade de olhares que tentam traduzir sobre os saberes, as competências e as novas atitudes docentes são perspectivas de autores que o fazem, a partir de semelhantes ou diferentes pontos de vista, mas, sobretudo, o fazem como sujeitos sociais, educadores marcados pelas singularidades da docência.

Assim sendo, trabalhar as perspectivas ensejadas sob o enfoque do coletivo de autores

e práticas, tendo em vista qualidade de ensino, é muito importante.

As imposições circunstanciais decorrentes de processos econômicos, políticos e éticos instituíram prioridades e, entre elas, passou-se a exigir competências, atitudes e habilidades docentes, cada vez mais centradas na definição de resultados. Sobrecarregaram os professores e os abandonaram no que se refere à partilha de responsabilidades para a qualidade almejada. No entanto a presença dos professores é relativamente forte e significativa. Exemplos disso são os relatos dos colaboradores deste estudo como indicadores.

3 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES MARCANTES

Muitos são os professores que passam pela vida, no entanto muito poucos deixam marcas e ou marcam com suas atitudes, posturas e ou exercícios docentes, extrapolando o que as proposições técnico-formativas propõem como indicadores e/ou como referenciais necessários à docência. Dessa proposição, surgiu o registro escrito sobre um professor marcante. Na sequência foram elencadas: a opção política destes, a clareza quanto às categorias do planejamento, os desafios que cercam a docência, os níveis de ensino em que as marcas são preponderantes, os saberes cognitivos, afetivos e atitudinais, entre outras peculiaridades que tornaram significativo o exercício de constatação e problematização.

Inicialmente solicitou-se a disponibilização dos relatos, dos quais apenas trinta por cento dos escritos foram utilizados. Nesse contexto, num site de busca (Google), tentando alcançar subsídio para a discussão envidada, deparou-se com alguns relatos de pessoas famosas, sobre seus professores marcantes. Diante disso, resolveu-se mesclar tais relatos com os já trabalhados na pós-graduação, observando as semelhanças e diferenças na caracterização do professor marcante. Assim sendo, dos relatantes em análise neste estudo, sete são alunos do curso de pós-graduação e sete são cidadãos vinculados ao meio artístico, que evidenciam as marcas deixadas pelos seus professores durante o percurso educacional.

As experiências vividas se constroem e expressam significações, a partir da inserção do homem na sociedade. Sua significação é decorrente das correlações de forças que, por sua vez, têm sua própria especificidade de expressão. O ser humano se constrói por meio da sociedade em que vive, é representado por ela.

Então, para compreender quem são, como são, e quais são as características dos professores que se tornam marcantes, buscou-se, inicialmente, mediante relatos, explicitar a singuralidade da presença dos professores na vida escolar, acadêmica ou social dos seus interlocutores.

Os relatos estão nomeados alfabeticamente. Os primeiros em análise são dos acadêmicos do Curso de Pós-Graduação.

Amparado em Saviani (1984), compreendi que para alguém ser educador é necessário saber educar e assumir a profissão docente de educar. Amar a profissão e dedicar-se a ela. O meu professor marcante demonstrava que não estava realizado na profissão docente, não era paciente com os alunos, não manifestava atitude de afeto para com os mesmos, o que, em minha opinião, precisa ser assumido como algo fundamental no exercício docente.

Ainda amparado em Saviani (1984), assumo que um dos saberes necessários à formação docente é o saber atitudinal, porque através dele percebemos a personalidade, o caráter do docente, a percepção de quem ele realmente é. O meu professor, eternamente lembrado, infelizmente não costumava respeitar horário de início de aula, alegava geralmente que o trânsito estava horrível, ou qualquer outra desculpa, sua pontualidade era zero. Na devolução de nossos textos corrigidos, sempre protelava a data, não cumpria prazos e isso nos irritava enquanto alunos. O saber atitudinal, referenciado pelo autor não fazia parte do seu exercício docente.

Libâneo (2001) afirma que no processo de ensino e de aprendizagem, o docente deve auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva. Desafiada por esta afirmação, retomo outra situação problema do professor, que me marcou negativamente. Ele utilizava uma linguagem rebuscada, complexa, inatingível para o nosso nível de conhecimento, não nos incentivava na produção de bons textos, na verdade nos esnobava, dizendo que ele sabia, embora a disciplina por ele ministrada fosse Produção de Textos.

Há ainda outra fala de Libâneo (2001) que me permite refletir; é de que o docente precisa assumir o ensino como processo de mediação. E que a aprendizagem ativa do aluno requer ajuda pedagógica do professor. No caso do meu professor, eu não via essa competência, pois não nos auxiliava na produção dos textos, pelo contrário, solicitava a produção de texto sem coordenadas, ficávamos sem direção. Não costumava interferir no nosso trabalho e depois do texto corrigido, a decepção. Ele infelizmente não assumia o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional, como um processo de relações e de trocas entre professor e aluno, pouco lhe importava, se compreendíamos o que ele explicava e ou propunha! (Colaborador A[1]).

Neste primeiro relato, o professor referenciado era de Língua Portuguesa, de 5.ª a 8.ª série. Vários anos já se passaram porque a relatante era aluna do curso de pós-graduação. Ao destacá-lo como professor marcante, por causa das incursões negativas, retorna-o durante o processo de construção da sua profissionalidade docente, para refletir sobre as implicações do ser e o fazer-se professor.

Ao expressar a ausência de algumas habilidades, competências e ou atitudes docentes, certamente, assume-as como necessárias no processo de construção da sua profissão. Ao olhar para trás, resgatando o que não compatibilizava, a relatante busca nos autores referenciados a legitimação da importância, do desejo do estudante, de que o professor seja seu parceiro na travessia do não saber para o saber e do quão necessária se faz a responsabilidade partilhada.

Meu relato registra a preocupação de professora de 1.ª a 4.ª série que, constantemente procurava diferentes jeitos de nos ensinar, de socializar o que sabia. Esta afirmação me permite retomar o que Saviani (1984) nos diz no texto: Saberes necessários à docência. Diz que para alguém ser educador, é preciso querer, é preciso saber educar.

Mesmo nas tradicionais aulas expositivas, por meio do diálogo, minha professora marcante permitia que percebêssemos que entre nós havia muitas possibilidades de aprendizagem, destacava a troca de experiências, a riqueza da comunicação que se fazia entre alunos e professor. Demonstrava o tempo todo que a produção de conhecimentos é elaboração pessoal, que fazemos amparados em olhares de outros autores e ou mesmo dos nossos colegas.

A dedicação, o diálogo, a atenção que dispunha a todos nós alunos, mesmo diante das dificuldades, penso que se enquadram perfeitamente no que Saviani destaca como saber pedagógico, como saber atitudinal, como saber procedimental, entre outros. Mediante suas atitudes, não impunha, criava disciplina, organização pontualidade e assiduidade na sala de aula.

Antes de expor novos conteúdos, levava sempre em consideração as necessidades individuais e da turma, e no que se referia ao tempo, as condições para suprir as possíveis deficiências no processo de aprendizagem instituía tempos e condições diferenciadas. Nesses momentos, chamava atenção para as diferenças existentes, na aprendizagem de cada um. Exigia respeito, afirmava que temos necessidades diferentes e que somos diferentes uns dos outros.

Quanto aos "saberes específicos", os saberes das disciplinas que ministrava revelava conhecimento dos conteúdos e sabia o que buscar para suas aulas,

[1] As falas dos colaboradores, acadêmicos do curso de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, estão transcritas em itálico.

agradava a si mesmo e todos nós. Demonstrava organização, planejamento, na dúvida recorria ao material, às anotações feitas. Suas aulas eram interessantes, pois revelava amor e compromisso no que fazia. (Colaborador C).

Esse relato pontua aspectos relativos ao zelo pelas diferenças inerentes aos sujeitos, sejam elas quais forem. Ao ocupar-se da individualidade e da coletividade, a professora marcante em destaque contribui na percepção de que:

> É impossível pensar, no contexto escolar, e agir como se os alunos fossem iguais. Eles diferem nas suas crenças, valores, comportamentos, origem social e econômica. São sujeitos reais que dão significados diferenciados às suas experiências e vivências como pessoas. As informações disponíveis a cada um são distintas, as estratégias de pensamento e ação, bem como os recursos utilizados, são diferentes. A diferença entre os indivíduos é fundamental para a interação social que se consolidará em sala de aula: sem essa diversidade não seria possível a troca e, consequentemente, a ampliação das capacidades cognitivas na busca de soluções compartilhadas (SANTA CATARINA, 1989, p. 78).

A diferença, reiterada nas falas em análise, dá especial relevância à diferença como propulsora de interações sociais, marcadas pelas trocas, pelos diferentes saberes e pelas incursões efetuadas, também por diferentes sujeitos, os quais, por força do agrupamento na sala de aula podem e devem ampliar suas possibilidades cognitivas, por ser esse um espaço de trocas compartilhadas, forjadas pela dinâmica que institui os processos educativos. Não se escolhem os companheiros de turma, são dados como presentes, os quais chegam embalados em diferentes pacotes, em diferentes cores de papéis, marcados pelas condições diferenciadas que lhe foram sendo propiciadas no decorrer do processo histórico/formativo.

Na sequência, há um relato acerca de um professor marcante no curso de graduação. Por ser curso de formação inicial para a docência, o que se passa nele urge ser pensado, na perspectiva do que Altet (2001, p. 26) aponta:

> O professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo de ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.

Durante o período da graduação, tive um professor que marcou muito, tanto como docente como ser humano. Seu jeito de ser, sua forma de comunicar os saberes, o conhecimento, sua linguagem acessível, seu domínio de conteúdo, sua simplicidade, sua amizade pelos alunos, encantou e me encantou, enquanto aluna do curso de Graduação em Letras. É meu objetivo seguir seu exemplo, na construção e realização do meu futuro profissional.

O professor do qual falo era simplesmente cativante! Conseguia prender a atenção da turma! Esse prender significa garantir a atenção de todos, em suas aulas não havia dispersão. Ele não precisava de nenhum livro para guiar-se, no entanto, servia-se de uma infinidade de livros, nos encaminhamentos e proposições que fazia. Desafiava-nos a buscar, e de modo que as buscas feitas fossem além de prazerosas, enriquecedoras e alimentadoras de novos desejos de busca. Trabalhava com leveza, utilizava-se de uma linguagem compreensível, sem abrir mão do rigor acadêmico.

Vale destacar que o professor de que falo é e foi marcante, por ser dinâmico, prático e pragmático. Suas aulas não eram monótonas ou cansativas. Fazia relações com o universo linguístico e com as contradições que o cercam. Suas posturas e exemplos eram coerentes com os assuntos estudados e não se perdia com os exemplos citados. Era e continua sendo um sábio. Foi ele que fez despertar em mim o desejo e o interesse pela docência. (Colaborador B).

Para legitimar a pertinência do relato, oportuna é uma fala de Altet (2001, p. 26), quando esta afirma que:

> Definimos o ensino como um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação; é uma prática relacional finalizada. Ensinar é fazer aprender, e sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este "fazer aprender" se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula.

Castanho (2000) evidencia a relevância social da mediação nos processos de ensino e aprendizagem pela necessidade que o estudante possui de ter alguém que contribua na abertura e na consolidação dos caminhos do seu aprender a apreender.

Em Romanowski (2006, p. 119), tem-se que:

> Uma aula interativa evidencia a relação entre alunos e professores o tempo todo. Um aluno pergunta, o professor explica, outro aluno estabelece uma nova relação. Mesmo após a aula, alguns alunos ainda permanecem na sala tirando dúvidas. É "aquele burburinho", aquela comunicação produtiva. O trabalho de ensinar e aprender estabelece cooperação, supera a relação distante e reduzida ao mínimo necessário.

Nessa perspectiva, é pertinente dizer que o bom professor não é o que apresenta receitas prontas, manuais de instrução, roteiros rígidos, como legitimador do ser e do fazer professor, mas aquele que aponta direções, avançando juntamente com os seus alunos, diante de um contexto de incertezas.

A impressão que se tem é que ser professor é ser um mágico, um mago, alguém acima do bem e do mal, alguém capaz de suplantar todas as dificuldades e adversidades que cercam a profissão, no entanto, não se pode esquecer que como seres humanos, os professores são homens e mulheres, cidadãos e cidadãs em processo de constituição de características, habilidades inerentes ao que o movimento histórico impõe.

A profissão professor/educador instituiu-se no lugar onde se é educado, onde se aprende a ser gente. Não podemos negar que é na sala de aula, que professor e os alunos protagonizam uma relação constante de troca e de comunicação. Assim sendo, aprendi que ouvir e responder, ler e escrever são atividades fundamentais, para quem ensina e quem aprende. Bem como que a linguagem verbal e não verbal permeiam toda a atividade educativa. O professor como suscitador dessa atividade diária precisa, necessariamente, ter domínio da língua nas suas formas oral e escrita para assumir sua função de interlocutor nessa conversação ininterrupta que é o exercício de sua profissão.

Assim sendo, é necessário que, para ministrar aulas de determinada disciplina, o professor deve ter domínio dos conteúdos pertinentes a sua área de atuação. Estes saberes, seguramente, não são apenas aqueles, os quais são construídos durante o curso de formação, pois a dinâmica desse processo exige a compreensão do conhecimento como movimento, como algo que se renova.

Também acredito ser importante enfatizar que o trabalho docente, como toda profissão, requer técnicas para o "fazer", como organizar seu dia, mês, bimestre, ano, como integrar o aluno às atividades, como avaliar suas respostas a essas atividades, enfim, como construir possibilidades.

Partindo das minhas pequenas experiências, o que nós educadores temos hoje pela frente são os desafios

de tornarmos a escola um espaço de construção de saberes culturais, dados os desafios da diversidade tecnológica e das imposições que esses recursos carregam em si.

Considerando que a língua é portadora da herança cultural do seu povo, sua significação é fruto de uma intenção, experienciada e frente ao ideal e o real então; assim sendo, ouvir os clamores inerentes à língua supõe fortalecer a capacidade de compreender, sair da tolerância, e ver o mundo sob outra perspectiva, acenando para a construção de um perfil de homem que seja cidadão.

Eis aí a pertinência de leitura do mundo e de se estabelecer nexos corporais entre saberes da sala de aula e saberes da aula e do contexto, no qual o homem liberta-se da condição passiva e passa a ser o sujeito da transformação social sólida e consistente do seu próprio agir e do fazer pedagógico crítico contextualizado. (Colaborador D).

Essa participação traz consigo alguns clamores, não devidamente esclarecidos, o que também permite afirmar que, na maioria das vezes, espera-se que os outros resolvam os problemas do mundo e as singularidades que os cercam, reconhecendo-os apenas como compromisso e responsabilidade dos outros.

Não se pode ignorar que a construção do ser e do fazer-se docente empírica e epistemologicamente têm sido atribuídas às incursões que o sujeito professor estabelece em diferentes momentos e fases de sua vida. A forma como se lida com o ensino da língua, por exemplo, leva à apropriação e à percepção de sua presença em diferentes contextos.

No relato a seguir, são ressignificadas marcas de um extremo ao outro da vida acadêmica. Tanto a criança quanto o sujeito adulto revelam necessidades que ficam relegadas ao segundo plano.

Muitos foram os fatos que marcaram minha vida durante a caminhada da Pré-Escola até a Universidade. Não caberia aqui relatar tudo o que me marcou. Julgo que não me vale destacar os insucessos e, sim, o que me serviu de prisma, de exemplo para meu trabalho na docência.

Destaco as marcas deixadas em mim por um professor do curso de Graduação. Resguardo de modo especial a humildade e dedicação relevada em todas as atividades que desenvolvia. O professor ao qual me refiro como modelo, como professor marcante, foi meu professor na disciplina de Linguística, sempre demonstrou interesse pelas nossas dúvidas, bem como atualização permanente em suas falas. Sobre tudo o que revelávamos dúvida, ou ansiedade, na aula sequente trazia respostas, dirimia nossa ansiedade.

Acredito que a exemplo desse professor, todo o universitário deva primar pelo conhecimento científico em primeiro lugar. Este, sempre voltado para a busca do saber, demonstrou sempre a importância de estarmos atentos e preparados para as transformações da sociedade contemporânea.

Esse professor demonstrava sistematicamente a importância de adentrarmos os caminhos da pesquisa, despertando o interesse e a necessidade de estarmos descobrindo novos paradigmas que comportam o conhecimento, como entrada e permanência nos campos do saber. (Colaborador F).

A descrição acima destaca alguns aspectos imprescindíveis na ação docente: ao referenciar a humildade e o zelo com a aprendizagem dos estudantes, o colaborador evidencia aspectos que para sua aprendizagem foram relevantes. Outro aspecto procede da iniciação aos caminhos da pesquisa.

Em uma das falas de Pimenta (1999), sobre a Formação de professores: identidade e saberes da docência, nota-se que é preciso pensar na formação continuada dos professores, de modo que esta possa contemplar a produção de saberes de acordo com a realidade dos alunos, buscando relacionar suas necessidades, seu jeito de aprender, durante o processo de ensino-aprendizagem e durante a formação dos profissionais que atuam nos diferentes níveis de ensino.

> O professor marcante geralmente alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo – Os bons professores são descritos como aqueles que estimulam a independência dos alunos; são cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstram segurança, estimulam a participação, valorizando o diálogo, organizam o ensino sem se considerarem os "donos do saber", são autênticos. (CASTANHO, 2001, p. 158).

O professor humilde, parceiro, pesquisador e construtor de habilidades e atitudes investigativas figura como fundamental, porque ao aliar os domínios afetivo, cognitivo, crítico e social, assume que não é fácil ensinar na contemporaneidade.

Avançando na perspectiva da avaliação e da análise de contexto, depara-se com a necessidade de construção de novos referenciais, paradigmas, possibilidades, tendo em vista o fortalecimento de processos de ensino e aprendizagem, os quais exigem reaprendizagens constantes.

No relato de outro colaborador, há um processo de construção do conhecimento. A opção política de um paradigma para outro, no que se refere à formação de professores, difere significativamente, nas decisões a serem tomadas.

Ao destacar as características do meu professor marcante, acho oportuno reiterar que as aulas que tínhamos e que fazíamos eram vivências, momentos prazerosos, nos quais o conhecimento era concebido como produção humana, como algo que se constrói permanentemente, e que além de ser um patrimônio individual, é também patrimônio coletivo, e que uma vez produzido e socializado, perde-se o controle sobre ele, passa a ser patrimônio da humanidade.

Em relação a isso, trago uma fala de Machado (2002)[2], quando este nos diz que houve um tempo em que se concebia o conhecimento como algo passível de acúmulo, e que isso estava ligado à ideia de posse de dados/informações. Hoje, poucos defendem essa concepção de conhecimento e saber, porque existem inúmeras fontes de acesso e de disseminação do saber acumulado. Isso seguramente precisa ser considerado na escola. O professor ao qual me refiro, destaca veementemente, a ideia de nos sentirmos autores, de produzirmos saberes, a partir das reflexões oportunizadas por autores renomados.

Trago para ilustrar as orientações e ações do meu professor marcante, uma fala por ele cotidianamente referenciada, do grande educador gaúcho, Mário Osório Marques (1998, p. 26)[3]:

> *Mas, fiquemos no ato de escrever. É isso que importa agora. Importa o fato de que, ao escrever, estou sob a mirada de muitas leituras. Acho-me numa interlocução de muitas vozes que me agitam, conduzem,animam e perturbam. É isso que faz do meu escrever uma interlocução de muitas vozes, uma ampliação de perspectivas, abertura de novos horizontes, construção de novos saberes.*

Entre outras falas, para nos incentivar, quanto à escrita, quanto à construção e sistematização de conhecimentos, do mesmo autor, dizia "coçar e comer é só começar, é necessário quebrar o gelo. Na escrita, escrever para pensar, outra forma de conversar" (p. 13).

Outro aspecto interessante nas aulas e nas marcas deixadas pelo professor em destaque, tem relação com as práticas de avaliação. Enquanto nos avaliava, dizia estar se autoavaliando. Se aprendíamos, sentia-se feliz. Se revelávamos dificuldades, preocupava-se e redimensionava seu jeito de ensinar, mudava a estratégia, propunha outras alternativas. Dizia que a nossa aprendizagem era problema dele, responsabilidade dele, mas também nossa!

Para ilustrar as práticas de avaliação as quais me refiro, busquei uma fala de Vasconcellos (1998, p. 85).

[2] Referência citada pelo sujeito do relato.

[3] Referência citada pelo sujeito do relato.

> *A avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção à realidade para favorecer a aproximação entre ambas. Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de avaliação do educando, para ajudar a superar obstáculos. É diferente de "ensinar" e cobrar o produto final, e ser apenas capaz de dizer se confere ou não com o certo.*

Com esse professor, conseguimos compreender que a avaliação não é punição, é responsabilidade partilhada, é compromisso ético consigo e com os outros. Percebemos também as inúmeras formas de avaliação, em suas diferentes elaborações, pois fazíamos provas escritas, orais, individuais e coletivas, seminários, pesquisas, relatórios, desenhos, teatros, dramatizações, etc. Todas as práticas e atividades realizadas, não eram antecedidas por rituais de horror, e, sim, por momentos de tranquilidade e reflexão, a partir do que já tínhamos conseguido nos apropriar. (Colaborador E).

Nesse relato, relevam-se processos de formação de professores, sejam eles de formação inicial e ou continuada: a aula como um fazer, o que significa que o professor não dá aula para sujeitos passivos, mas assume a condução da aula, agregando sujeitos atores, autores, partícipes, responsáveis pelo seu aprender, e pelo aprender dos que os cercam.

Outro ponto interessante provém da concepção de conhecimento, viabilizada em sala de aula. Como uma produção humana elevada pela historicidade que o cerca, esta concepção pode ser mais bem compreendida, se amparada em uma fala inerente à Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998, p. 34):

> Entendido dessta forma, o conhecimento não se configura em verdades prontas e acabadas, muitas vezes trabalhadas no cotidiano escolar pela utilização de mecanismos como livros didáticos, cartilhas e outros, e de atitudes do educador diante da ação pedagógica. Ao contrário, a Proposta (...) busca uma compreensão de conhecimento que se transforma constantemente, de acordo com o movimento histórico de cada sociedade.

Quanto à valorização da escrita, é vista como forma de manifestação e como necessidade social, para além de práticas avaliativas, na maioria das vezes, concebidas como acertos de conta, como um fazer formal, para o professor.

Nesse sentido, Bianchetti (2002) reafirma que, por vivermos num mundo movido à base de signos, a não alfabetização, o não letramento, ou seja, o não domínio da leitura e da escrita e a falta de uso social tornam o sujeito prisioneiro no seu espaço, suprimindo-lhe possibilidades de potencialização da sua humanização.

Nesse mesmo escopo, retomam-se as reflexões decorrentes da prática avaliativa, ressaltada como um diferencial, como um processo de reaprendizagem, de replanejamento. O professor/educador precisa ser comunicador; organizador; orientador. Precisa organizar mapas de saída e de chegada, precisa registrar eventos que sinalizem zonas fortes e pontos de melhoria potencial, bem como precisa estabelecer relação de vínculo com os estudantes e construir, cooperativamente, as bases do contrato pedagógico.

O relato a seguir põe em destaque o cuidado ante as inferências sobre quaisquer atividades apresentadas pelos alunos.

Quando estava na 4.ª série (anos iniciais do Ensino Fundamental), no "auge" da criatividade, realizei uma tarefa na disciplina de Artes, a qual consistia em montar uma maquete, sobre a parte da cidade na qual você mora: Por meio de desenhos, colagens, enfim, de material alternativo, segundo orientações da professora,

fiz o que pude, o melhor. Como morava em uma cidade que era conhecida como "a capital da erva-mate", tive a ideia de montar, em isopor, uma réplica do centro da cidade, onde morava. Utilizei recursos como: café, erva-mate, milho-verde, e outras plantas e "coisas" naturais, destacando a agricultura familiar, característica municipal. Quando apresentei o trabalho, toda orgulhosa, por ser um trabalho diferente do que os outros colegas haviam apresentado, fui literalmente bombardeada e humilhada pela professora, a qual, perante os colegas, disse-me que o trabalho era para ser feito pelo aluno e não por seus pais! Tentei argumentar, mas foi em vão! Para piorar a situação, meus colegas, aproveitando-se da fala da professora, sentiram-se no direito de assumir uma posição superior, protagonizando papéis de juízes, para onde eu olhava só via risos e piadinhas maldosas. Lembro-me como se fosse hoje, acho até que se fechar os olhos consigo ouvi-los, e sentir a humilhação.

Essa atitude aparentemente insignificante, para quem a observa a distância, me fez compreender como um professor pode acabar com a autoestima, com o desejo de aprender de uma criança, além de roubar-lhe o que tem de mais precioso, a ingenuidade, a crença de que o professor é alguém que está aí para ajudá-la a crescer, a aprender, a acreditar em si e nos outros.

Por maiores que sejam meus esforços, em esquecer a atitude dessa professora, a sensação que tenho é que ela me persegue. Sempre que tento fazer, ou me pedem para fazer alguma coisa, há uma sensação de incapacidade, de desconfiança e de desprestígio e de medo que toma conta de mim! Hoje, já na universidade, ainda me sinto incapaz. Sei que isso parece exagero, mas a atitude referida me serviu de lição; na condição de professora, hoje, procuro valorizar o que os alunos fazem, na dúvida peço para me ensinarem o que fizeram e como fizeram, para que eu possa perceber, se houve ou não apropriação do feito. O desabafo feito me faz retomar o que Castanho (2000) evidencia, quando cita o jornalista americano John Steimbeck, porque este fala sobre os professores inesquecíveis, sobre os cuidados com o ensino; quando diz que estes amam o que fazem; catalisam desejos de aprender e referenciam o que ensinam. Traduzindo, significa que agregam o saber e o sabor, por terem estes a mesma raiz.

Hoje, na condição de professora, sei que esta escolha profissional é um caminho que escolhi trilhar – a cada nova turma, a cada novo ano, a cada novo semestre, a cada dia, é um novo desafio, um novo aprendizado, uma nova realidade que precisa ser considerada e construída. Realidade não isenta de equívocos, nem tampouco imune às incertezas e decepções, mas determinada por um ideal: a superação das desigualdades, das injustiças sociais, do poder opressor, presente nos espaços, nas instituições e nas diferentes esferas sociais e socioeducativas. (Colaborador G).

A fala deste colaborador remete à insensibilidade que cerca as relações interpessoais. A planificação dos saberes, das competências e das atitudes necessárias à docência, descritas por Paulo Freire explicitam aspectos inerentes à prática educativa, à formação pedagógica, ao conhecimento específico, à formação humana, à valorização do sujeito, uma vez que sem este, não há professores.

Como ilustrativo a incursão feita pelos sete sujeitos colaboradores acadêmicos do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, ocasionalmente, fazendo uma busca pelo tema valorização do professor, deparou-se com alguns relatos de profissionais da música, do teatro, apresentadores, cantores, os quais pontuam de forma significativa a presença dos professores na vida pessoal e profissional.

"Eu[4] tive um professor de Português chamado Bibiano. Ele foi meu professor na 6.ª, na 7.ª e na 8.ª séries. Foi um professor muito importante para mim porque — até hoje, eu reconheço isso — ele incentivava a gente a fazer um negócio que se chamava 'Sessão Litero-musical'. Todo bimestre, a gente montava uma peça de teatro. Isso era no lugar da prova. Maravilha, né? (risos)

[4] As falas dos atores, cantores, músicos e apresentadores estão transcritas em negrito.

Mentira: tinha prova e tinha isso que valia ponto. Era um trabalho que a gente fazia em grupo e em que a gente adaptava um filme, uma peça de teatro... De alguma coisa, a gente fazia uma apresentação. Isso me incentivou muito a interpretar e eu acho que daí que surgiu a minha vontade, daí que nasceu essa vontade de interpretar. Então, sou muito grato a esse professor de literatura chamado Bibiano. Os alunos, às vezes, acham muito chato estudar literatura, mas é muito interessante. A gente pode aproveitar muito e eu aconselho vocês que estão na escola: aproveitem esse momento, às vezes parece que é chato, mas depois, quando vocês ficarem mais velhos e forem trabalhar, enfim, quando crescerem, vão usar muito do que vocês estão aprendendo na escola. (Rodrigo Santoro, ator).

Eu tive um professor especial, que eu acho que leciona até hoje. O nome dele é Rômulo Ferreira. Isso foi quando eu ainda morava em Niterói (RJ), na época em que comecei a aprender inglês. Ele foi uma pessoa que me ajudou muito porque sempre acreditou que eu podia me desenvolver, que eu podia crescer, aprender cada vez mais. Ele é o diretor do Instituto Brasil-América. Além de a qualidade ser excelente, hoje todo mundo me pergunta: 'Mas onde é que foi que você aprendeu inglês? Você morou fora? Você não tem sotaque.' Então essa qualidade eu devo a ele porque ele me ajudou muito. Quando meus pais se separaram, ele falou: 'Calma! Você vai continuar estudando aqui, um semestre eu te dou material, no outro você não paga a mensalidade, mas você não pode parar os estudos porque seus pais se separaram. É uma coisa pessoal, eu não quero me meter, mas aqui você tem que continuar se desenvolvendo.' Então, acontecia uma relação de eu dizer a ele: 'Olha, hoje eu vou me superar, eu vou aprender mais do que você espera de mim nessa aula.' E era uma coisa supersaudável. Eu estava planejando ser uma professora do Brasil-América quando eu entrasse na faculdade. Tanto que entrei para a faculdade de Letras, fiz um ano e meio na UFF - Universidade Federal Fluminense. Só que aí eu comecei a trabalhar com moda, depois eu comecei a atuar e vieram os programas, enfim. Aí eu falei: 'Puxa vida! Nossos projetos ficaram para trás.' Mas ele ficou superfeliz porque eu continuo usando o inglês em minhas entrevistas. (Baby, apresentadora de televisão).

É engraçado, mas os momentos em que a gente mais aprende são aqueles nos quais a gente se sente mais próximo dos professores. Por isso, eu acho que as escolas e os professores deviam saber que não basta conhecer a matéria, o conteúdo, que é preciso investir mais na relação professor/aluno. O professor mais marcante da minha vida foi o Valter, que acompanha minha vida até hoje, inclusive é meu amigo pessoal! Ele era um cara que tinha mais ou menos as mesmas opiniões que eu, tinha os mesmos discos que eu ouvia. E ele via os alunos como amigos e procurava entender o que se passava na nossa cabeça naquele momento. Então, ele falava sobre futebol, música e até sobre as meninas mais bonitas do colégio. Matemática era uma matéria em que eu nunca ia muito bem, mas depois das aulas dele as coisas ficaram muito mais fáceis para mim. Isso foi no Colégio Pitágoras, em Belo Horizonte, quando eu tinha 14 anos. Estava no primeiro ano do colegial - primeiro científico na minha época. (Samuel Rosa, vocalista/guitarrista da banda Skank).

Eu me lembro de uma professora muito divertida. Ela se chamava Josélia e tinha um probleminha na perna e tal, mas ela dava uma dura na galera quando o pessoal escondia a cara atrás do caderno, assim

para zonear e tal. Ela cativava. Uma coisa legal entre os professores, e da educação em geral, é justamente trazer o aluno naquele foco que vai pegar a criança, o garoto, e vai despertar para a matéria. Eu acho que tem que ser um debate com os alunos, e algo que tenha um pouco de entretenimento também. E essa aula de ciências dela sempre foi muito divertida. A galera acabava entrando na viagem dela e participando. Isso foi por volta da sétima série, no colégio Champagnat, de Belo Horizonte. (Lelo, baixista da banda Skank).

O professor que mais marcou a minha vida estudantil foi o Nacibe, professor de matemática no Colégio Pitágoras. Ele foi meu professor da quinta série até o primeiro científico. Era um cara que todo mundo no colégio gostava. Ele, além de estar ali no quadro-negro explicando matemática, estava envolvido em todos os projetos da escola, projetos culturais, shows que havia no recreio. Ele sempre estava ajudando a organizar. Então era um cara que me ganhou nisso. Não era um professor sacana. Era uma pessoa superlegal e eu aprendi matemática com ele por causa disso, por ele ser um cara simpático. Eu acho que todo mundo do Pitágoras vai se lembrar do Nacibe. (Haroldo, baterista da banda Skank).

Eu citaria Dona Zelinda, uma jovem senhora seriíssima, que ensinava filosofia no colégio Liceu Pasteur, onde eu estudei do jardim até o científico. *Zelinda era uma mestra fera que não engolia qualquer deslize dos alunos. Certa vez passei a aula toda fazendo a caricatura dela, sem prestar atenção a nada. No fim da aula Zelinda se chegou, puxou o desenho e diante da classe inteira expôs minha obra-prima e fez a seguinte crítica: 'Você acertou meus cabelos e minha roupa, mas errou feio na expressão do meu olhar. Da próxima vez preste mais atenção, porque não vou passar a aula toda posando para você!'* Um beijo pra ela! (Rita Lee, cantora).

A história é a seguinte: eu acho que eu tive uma boa quantidade de professores inesquecíveis. *A minha primeira professora foi fantástica. Chamava-se Dona Cat, de Catarina. Era uma menina de 16 anos, e a gente a chamava de Dona Cat. Ela era libertária, porque, na verdade, era uma criança. Ela queria era se divertir na sala de aula, e a gente se divertia com ela. A gente lia muito, aprendeu a ler com muita facilidade porque ela gostava muito de ler e nós todos da escola também aprendemos a gostar.* Lá em Caratinga (MG), *foi uma moça chamada Dona Glorinha d'Ávila, uma mulher maravilhosa também, que foi fundamental na mudança de estrutura do ensino da minha cidade e que acabou sendo expulsa de lá — todas as duas — porque eram muito revolucionárias para o conservadorismo de Minas naquela época. Depois foi o ginásio e vieram os professores. Aí tem um garoto também na casa dos vinte e poucos anos... E a gente se lembra deles com uma alegria muito grande. O professor marca muito a vida da gente, sabe?* (Ziraldo, escritor).

As falas evidenciam que, independentemente da inserção profissional, algumas marcas docentes têm permanecido vivas, têm resistido ao tempo, aos espaços e às posições. Entre elas, há especial destaque para: as aulas criativas, mobilizadoras da atenção e da participação dos alunos; a proximidade afetiva entre professor e aluno, como eixo mobilizador de aprendizagem; o zelo com a autoestima dos educandos, sejam eles crianças ou adultos, a valorização das capacidades destes e o investimento feito neles, aliado aos cuidados com a vida pessoal dos alunos; a importância e a valorização da amizade; a participação do professor, além dos

seus compromissos com a aula, sua presença nos movimentos, nos atos culturais, nas festas, nos momentos de lazer e encontros; sua simpatia, mesmo investida da autoridade de professor; o rigor, a disciplina, a seriedade investidos de ternura, quanto à desatenção na aula, no conteúdo esteve centrada numa caricatura; A imaturidade profissional, decorrente da idade da professora, marcada pela aproximação de interesses inerentes a faixa etária, e a relevância do desenvolvimento do gosto pela leitura.

Inúmeros são os desafios que cercam a docência. Isso porque, além dos aspectos pessoais, existe uma multiplicidade de saberes que vão ocorrendo sem o devido planejamento, ou seja, fazem parte das singularidades da profissão.

Apesar da suavidade ou da dureza de alguns relatos, as alterações viabilizadas pelo sistema econômico, político e ético da contemporaneidade trouxeram sistematicamente a necessidade transformações, impondo um repensar urgente, quanto à qualidade da formação docente, às intervenções pedagógicas, bem como à construção coletiva de projetos de vida e sociedade.

A evidência de um trabalho articulado pressupõe que as escolas, bem como as instituições formadoras mostrem a sua cara, dizendo a que vieram e a quem se destinam, com que tido de sociedade estão comprometidas, que profissionais objetivam formar. Suas intencionalidades precisam ser construídas coletivamente e operacionalizadas também com este propósito. Suas práticas inovadoras requerem audácia, marcadas pela consciência de que a carreira docente encerra quando se encerra a profissão. Isso exige reformação/formação continuada, evitando paralisia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretensões conclusivas, este estudo tornou-se um eixo basilar na própria formação docente, na consideração de que quaisquer que sejam as atitudes desenvolvidas na sala de aula ou fora dela, as ações deixam marcas, indagações, alegrias ou tristezas, com dimensões muitas vezes irrecuperáveis.

Recuperar as dimensões valorativas da ação docente, da profissão do professor e das implicações das marcas que esta incursão propicia, ativa ou delineada, foi ao longo deste processo objetivo central. Ao refletir sobre o que está posto, emergiram novos compromissos, novas possibilidades, novos jeitos de ver e sentir a docência como profissão que exige respeito, por possuir singularidades ímpares, no que se refere à vida daqueles junto aos quais se faz profissão.

Entre as tantas perspectivas trazidas como referenciais sobre os saberes, as competências, as atitudes e ações docentes, reafirmados teoricamente, aparecem expressos ora com mais, ora com menos intensidade, nos relatos dos professores, bem como nos depoimentos dos profissionais da comunicação, da música, da arte.

Contudo não se pode negar que o que mais contribui para que um professor seja marcante é a sua forma particular de ser gente e de ser professor, manifesta no cativar, no mobilizar para o aprender, no respeito às suas dores e alegrias, no zelo por sua vida e pela vida dos alunos, ante as singularidades que a cercam. As marcas referidas evocam prazer e dor, simbolicamente manifestados por sentimentos de desvalorização ou desconsideração dos saberes, de depreciação da autoestima e da autoimagem, de arrogância e prepotência, e o prazer referenciado pela simpatia, pelo zelo com os sentimentos, com a valorização das potencialidades, pela ocupação com a vida da criança, do jovem e do adulto, como seres humanos.

5 REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Organizado por Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Évelyne Charlier: trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed ver. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BIANCHETTI, L. (org) **Trama e Texto:** leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Summus, 2002.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs). **Temas e textos em metodologia de ensino superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A., CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 13-48.

COSTA, N. C. A. O professor ideal. In: DORIA, F.A. (coord) **A crise da universidade.** Rio de Janeiro: Revan, 1998 (p. 117-125).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** novos saberes à prática educativa. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARASCHIN, M. L. **A configuração da imagem social do profissional da educação.** Porto Alegre, dez. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. **10 competências para ensinar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

ROMANOWSKI, J. P. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, I. P. (org). **Lições de didática.** Campinas, SP: Papirus, 2006. (p 101-122).

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. Os saberes implicados na formação docente. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA, C. A. da (org.). **Formação do Educador:** dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas multidisciplinares. Florianópolis, SC: Cogen, 1989.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas curriculares. Florianópolis, SC: Cogen, 1998.

SILVA, J. B. **Abrindo janelas à noção de competência para construir o currículo interdisciplinar.** São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 11. ed. São Paulo: Libertad, 1998. p. 33-42.

O papel da educação na formação do ser humano para viver e conviver na sociedade

Simone Aparecida Paludo Ribas [1]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a finalidade da educação, em um prisma evolutivo e ampliado dos conceitos e teorias de vários autores, que falam de educação sob diversas visões, em que se percebe que a finalidade da educação sempre está voltada para a formação do ser humano, porém com objetivos diferentes. Ensinando a pensar, entender, compreender, viver e conviver em sociedade, levando em conta os temas: conhecimento e atitude, no campo da sabedoria. Para se ter conhecimento necessita-se de informações, porém precisa-se de sabedoria para filtrar as informações que levarão ao conhecimento, formando atitudes. Abordamos Platão, para podermos discutir a questão de que a educação depende dos valores e atitudes, para que se possa educar pelo real e não pela fantasia, com o objetivo de educar para a moral e o social. Housseaye diz que os valores é que dão sentido ao que se educa, sendo pluralista no que diz respeito a seus objetivos ao educar. Rouseau acreditava que a finalidade da educação era conservar a fé na integridade da natureza. Kant dizia que a educação servia para formar o indivíduo para pensar, ser, conviver e agir pela razão prática, para um tempo futuro. Nietzsche pensava numa educação elitista. Os autores a seguir têm a mesma visão sobre as finalidades da educação, porém agregam valores diferentes a elas. Resumindo: Durkheim diz que a função da educação é socializar, adaptar o ser humano para viver e conviver em sociedade e McLaren aprofunda a discussão em relação à educação e sociedade, levando em conta as diferenças de ideologias de cada uma. Carretero discute Piaget no contexto da aprendizagem, com os mesmos objetivos de Durkheim e Waal. Para Dewey a educação é um instrumento de reconstrução da sociedade, assim como para Bourdieu, e Tadeu da Silva, quando discute Luhmann e Schorr. Gardner vê a educação como uma ferramenta da sistema educativo para evolução do processo cognitivo. Já Bettelheim entende que a educação tem como função prolongar a satisfação em aprender. E, numa visão mais ampla, Marx diz que a educação é socializadora, ferramenta do estado, formadora de mão de obra, instrumento de dominação, assim como o pensamento de Kemmis, Weber, Young, Bernestein, Giroux e Simon entende que a educação tem a finalidade de formar atitudes sociais internas e externas, porém com objetivos individuais. Schultz pensa na educação como um investimento da sociedade em capital humano. Tendo em vista essas abordagens sobre a educação, pensamos que a consequência sobre a finalidade da educação depende da capacidade docente de ensinar os alunos a pensar e recriar o sistema social do qual fazem parte.

Palavras-chave: Educação. Finalidade da Educação. Educar para viver e conviver em sociedade.

[1] Graduada em Educação Física, pelas Faculdades Reunidas de Administração, Ciências Contábeis e Econômicas de Palmas (Facepal), Palmas, PR; especialista em Metodologia do Treinamento Desportivo, pela Facepal, Palmas, PR; mestre em Educação Com Área de abrangência em Educação Física e Qualidade de Vida, pela Facepal, Palmas, PR; cursando doutorado pela Universidad de la Empresa (UDE), Montevidéu, Uruguai; professora e coordenadora do curso de Educação Física do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv), União da Vitória, PR. E-mail: spaludoribas@yahoo.com.br

The role of education in the development of the human being to live and live in society

Simone Aparecida Paludo Ribas

ABSTRACT

This paper aims at discussing the purpose of education, in an expanded and evolutionary prism of the concepts and theories of several authors who speak of education in various views, which shows that the purpose of education is always focused on the growth of the human being, but with different goals. Teaching to think, to understand, and live in society, taking into account the themes: knowledge and attitude in the field of wisdom. To have knowledge it is necessary to have information, but one needs wisdom to filter the information that will lead to knowledge, forming attitudes. We approach Plato, in order to discuss the issue that education depends on the values and attitudes so that we can educate through reality and not through fantasy, with the goal of educating for moral and social. Housseaye says that values give meaning to being educated, being pluralistic with regard to their goals to educate. Rouseau believed that the purpose of education was to keep faith in the integrity of nature. Kant said that education served to develop the individual to think, be, live and act for the practical reason, for a future time. Nietzsche thought about an elitist education. The following authors have the same vision about the purposes of education, but add different values to them. In short, Durkheim says that the function of education is to socialize, adapt human beings to live and live together in society and McLaren deepens the discussion about education and society, taking into account the different ideologies of each one. Carretero discusses Piaget in the context of learning, with the same goals of Durkheim and Wall. For Dewey education is a tool for the reconstruction of society, as well as for Bourdieu, and Tadeu da Silva, when discussing Luhmann and Schorr. Gardner sees education as a tool of the educational system for the development of the cognitive process. However, Bettelheim believes that education has the function of extending the satisfaction of learning. And in a broader view, Marx says that education is a socializing tool of the state, forming labor, instrument of domination, like the thought Kemmis, Weber, Young, Bernestein, Giroux and Simon believes that education has the purpose of forming internal and external social attitudes, but with individual goals. Schultz thinks of education as an investment of society in human capital. Considering these approaches to education, we believe that the consequence of the purpose of education depends on the ability of teachers to teach students to think and re-create the social system to which they belong.

Keywords: Education. Purpose of Education. Educating to live and live in society.

A educação tem como seu principal objetivo a formação do comportamento humano. Ensinar a pensar e a entender as ideias, ensinar a criar, a ter novas ideias e entender a complexidade transcultural. Mas não podemos deixar de falar que a educação tem por finalidade também a formação de atitudes.

Educar somente para sobreviver não basta, a educação transcende esse papel e nos fornece subsídios para conviver, para entender a realidade em que vivemos e ter liberdade para criar e construir permanentemente o sentido da realidade vivida. A educação não pode ter fim nela mesma, deve transcender também o ambiente escolar e ser utilizada por meio do conhecimento, para que o ser humano possa viver em sociedade, de forma plena. A educação possibilita a liberdade de criar, e só se cria se tem conhecimento, esse conhecimento possibilita o entendimento da realidade que, por sua vez, é recriada de acordo com os interesses do ser humano.

A educação tem duas dimensões, uma é a dimensão do conhecimento, que traz intrinsecamente a inteligência e outra dimensão é a das atitudes que vêm da vontade. É algo voluntário, e ambas envolvem a sabedoria. A universidade preocupa-se muito com a dimensão do conhecimento, mas deve-se trabalhar a dimensão das atitudes, para que possamos provocar atitudes e ensinar a provocar atitudes. Precisa-se de certas atitudes para se perceber o conhecimento, como saber, e estimular atitudes, comportamentos, atividades e resolver conflitos. O fato de ter conhecimento não é o suficiente, tem que se ter sabedoria para provocar atitudes. A ideia de soberania e controle da informação é uma mentira, pois as condições de espaço e tempo mudaram, o acesso às informações mudou, então, pergunta-se: será que toda a informação a que temos acesso hoje é verdadeira?

As informações dependem, atualmente, de conexões artificiais, porém cabe ao indivíduo selecioná-las, para isso deve ter um conhecimento prévio. Estamos assistindo a uma mudança no modo de produção e de transmissão do conhecimento, mas os professores têm que se transformar em atores, para pensar a mudança, porque, se não for ator dessa mudança, tornar-se-á vítima dela. Tem a educação um papel também de construir autonomia e res-ponsabilidade moral no ser humano, quando ensina a pensar e a entender a realidade. Para se ensinar devem ocorrer duas coisas essenciais, a atitude docente e o querer discente.

Platão (2008), no seu livro *A República*, fala sobre justiça no seu livro I, e diz que o homem tem que aprender a ser justo; discute a relatividade da justiça para a realidade de cada um. Fazendo uma analogia, percebe-se que a realidade deve ser aprendida e que a formação do homem para ser líder depende da realidade em que ele se encontra. E fala que a educação tem por objetivo formar intelectual e moralmente o homem, e que essa educação devia ser dotada de valores universais.

Com essa obra, Platão propõe a investigação sobre a nossa natureza relativamente à educação ou à sua falta, mostrando-se interessado em estabelecer premissas ao percurso pedagógico, que elevam a condição do homem da opinião e do senso comum ao conhecimento fundado em certezas racionais. Platão falava mais sobre educação do que em sociedade política, pensava que a criança tinha que ser educada pela via real e não pela fantasia.

No episódio da caverna, Platão também nos oferece uma reflexão sobre o medo do ser humano em viver à luz da verdade, e diz que no mundo inteligível é preciso viver e ver a luz, para que se possa ser sensato na vida pública e privada. Dessa analogia de ascensão da alma junto ao mundo inteligível à visão por meio da luz permite que o cognoscível aviste o bem, o mundo das ideias, do bem e do belo. Assim, pretendia demonstrar que a educação

é um meio que permite ao indivíduo atingir a plenitude humana e que a educação tinha por objetivo atender às necessidades de uma sociedade. A educação depende de valores, da escola e do professor, não pode haver dualismos, tem que aliar corpo e mente, associar ciências, ser transdisciplinar. A educação depende de atitudes como criar, motivar, ser responsável e solidário. O Ser humano tem consciência do que conhece, e é isso que o torna diferente dos outros seres vivos: o discernimento do bem e do mal, o significado da realidade que vê.

Housseaye (2002) diz que a educação é um assunto de valores, e que a busca de identidade vem sempre ao lado da reflexão dos valores que servem de referência para as atitudes educativas. E diz ainda que os valores é que dão significado para o que se educa, complementando diz "não se educa para o indivíduo, não se educa para a sociedade, se educa para a humanidade", e que essa é a finalidade da educação.

O autor fala que a escola não educa o povo para ser livre, mas o domestica. A escola normatiza as conformidades sociais e contradiz as definições dos princípios por meio de suas práticas. Os valores na educação devem delinear-se de outra forma, e a identidade tem que ter prioridade nesse processo de busca pela educação pluralista e de qualidade. A pluralidade de valores e a diversidade social obrigam a educação a ser pluralista e diversificada, porém, com a finalidade de ensinar a ser, a pensar, a conviver e a fazer, criar, dentro de sua realidade, a ter atitudes de acordo com seus valores éticos e morais, obedecendo também à educação universal, para que haja relações interpessoais fraternais e cooperativas.

Rousseau falava que o homem era bom e que a sociedade o deixava um homem mau. E tinha a imagem da escola como um templo sagrado da preservação da infância, que protegia a criança para que a sociedade não a corrompesse. Então Rousseau e Kant acreditavam que o futuro seria melhor e que a educação seria essa ponte para o futuro. No "Discurso sobre as ciências e as artes" (1750), Rousseau tinha como tema principal a filosofia social, em que tratava do conflito entre as sociedades modernas e a natureza humana, chamando atenção para o paradoxo da superioridade do estado selvagem, proclamando a "volta à natureza". Denunciando ao mesmo tempo as artes e as ciências como corruptoras do homem, via a civilização como responsável pela decomposição das exigências morais mais profundas da natureza humana e sua substituição pela cultura intelectual. O comportamento artificial e unificado, imposto pela sociedade, faz com que as pessoas passem a ignorar os deveres humanos e suas necessidades naturais.

Rousseau dizia que o conhecimento é o caminho para a vida, pensava que a escola o ensinava a pensar desenvolvendo sensações e que só interfere na formação do ser humano até os 16 anos, e que depois disso ele está pronto para imergir na sociedade, de forma racional, e tirar proveito, de acordo com suas necessidades naturais, de suas relações sociais. Quando o ser humano forma qualquer espécie de relação com o outro, isso resulta no desejo do indivíduo em dominar e se estabelecer como superior, impondo submissão, encontrando o prazer e prova de sua própria importância e valor. Os valores artificiais que consistem unicamente em dividir pessoas em superiores e inferiores substituem todos os valores reais.

As pessoas se tornam alienadas delas mesmas, em que seus próprios valores dependem de uma posição social, fixam-se e dependem da opinião do outro, para construírem sua própria realidade. Rousseau (2000) vê o amor-próprio como uma fonte de perversidade social, diz que a sociedade prima pelo amor-próprio em detrimento do amor-de-si. Esse pensador diz que o objetivo de uma boa educação, de um projeto de vida que habilitará uma pessoa a manter-se na posse de seus poderes

e a expressá-los em todos os aspectos de sua vida é conservar a fé na integridade da natureza. E não suportava a ideia de que a religião era ensinada de maneira a manipular o povo, diz Rousseau, "ela está baseada no erro e mentiras, engana os homens, e os faz crédulos e supersticiosos".

Kant (1780, citado por OLIVEIRA, 2004) fala que o homem ficaria livre quando as escolas distribuíssem "luzes", ou seja, a partir do momento em que a escola passasse a ensinar a pensar, a raciocinar, o indivíduo teria a coragem de servir-se do seu próprio conhecimento e tomar decisões, porém com responsabilidade. Para ele, a disciplina e um ensino estruturado eram fundamentais. Dizia que se tinha que ensinar pela razão prática, afirmava que a educação tinha que ser cosmopolita, com objetivos focados: no ensino, na disciplina, na descrição por refinamento e no treinamento moral educação-instrução; disciplina; educação moral. Porém o homem não consegue estabelecer um projeto de sua existência sozinho, por isso precisa do outro, sendo assim, uma geração educa a outra, deixando-se sempre vir à tona a marca moral de uma sociedade.

O educador passa a ser um orientador para uma autoconstrução guiada, conduz o aluno a extrair muitas coisas da sua própria razão. A educação é vista por Kant como uma arte de produzir o ser humano, e que este esteja apto a aprender, viver e conviver, que esteja pronto para utilizar o conhecimento para transformar e recriar a sociedade em que vive. O filósofo defende, tal como Rousseau, que o aluno não pode aprender pensamentos, mas aprender a pensar; que não se deve levá-lo, mas guiá-lo, pois se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar sozinho. Para ele a educação deve fundar-se sobre a ideia de Humanidade e da sua destinação total, concretizada pela visão de um estado futuro possível e melhor. O tempo da educação não é o tempo de Ser, mas o do dever-ser, o seu fundamento originário é a fé no futuro, como princípio e norma orientadora do presente. Kant valorizou a educação familiar como base da formação do indivíduo, atribuindo à escola outras finalidades. A educação familiar, segundo ele, é o período das repressões, para disciplinar o indivíduo, e colocar limites. A educação escolar teria, segundo ele, como função, formar o homem para a cidadania. A educação escolar deveria tratar de todos os assuntos que dizem respeito ao homem e ao Estado, e não conduzir o sujeito a uma crença, a uma ideologia.

A educação familiar é o primeiro microssistema, em que as relações humanas acontecem face a face, portanto os valores, a disciplina, enfim, toda a educação está baseada em experiências vividas pelos pais, que ensinam a seus filhos, por meio de uma realidade já vivida. A escola é o segundo microssistema, em que são ensinados os valores morais e éticos referentes a uma sociedade, de acordo com seus costumes, crenças, enfim, sua cultura. O trabalho, os amigos, são outros microssistemas, que compõem as redes sociais do ser humano. Porém, quando esses microssistemas se relacionam entre si, acontece uma miscigenação de crenças, valores, culturas, ideologias, etc., gerando um mesossistema. As relações entre os microssistemas depende de uma educação sólida em cada um deles, para que a convivência social seja harmoniosa.

Nietzsche (1969) era a favor da excelência na educação, pois percebia a massificação da educação e acreditava que isso atrapalhava a sua excelência. Ele era elitista, não se contrapunha a Kant, mas pensava que a educação deveria ser para quem tivesse condições de evoluir e fazer boas produções.

No pensamento de uma educação elitista, Nietzsche reforça a ideia de que na sociedade só há lugar para os mais preparados, porém na sociedade há lugar para todos, pois basta ter oportunidade, porque os conhecimentos repassados no âmbito familiar, escolar,

de trabalho e de amigos, proporcionam a formação de um ser sociável, educado para viver e conviver em sociedade.

Durkheim, no artigo *Educação e Sociologia*, traduzido por Cataño (1998), diz que a educação é um fenômeno social por sua finalidade, que é de criar um ser humano sociável. É a educação que define que conhecimento devemos ter, e que repassa os conhecimentos científicos de geração a geração. Os fins e os meios da educação são sociais. Durkheim liga diretamente a educação às condições sociais das quais o ser humano depende. Durkheim, citado por Enguita (1999), diz que se deve sociabilizar a educação, formar indivíduos com condições iguais, e que a sociologia da educação tem que dar conta de alimentar os sistemas educativos que são muitos e distintos. Fala que a educação tem por objetivo adaptar a criança à sociedade em que está destinada a viver. A educação não constrói o homem partindo de base alguma, mas continua essa construção a partir de conhecimentos já existentes, conhecimentos natos, que são muito fortes e difíceis de transformar radicalmente.

Durkheim fala sobre a natureza e método da pedagogia, o texto aborda a pouca importância e a confusão entre os termos educacionais e pedagogia. A primeira se trata da ação exercida sobre as crianças por seus pais e pelos educadores e a pedagogia consiste não em atos, mas sim em teorias, e essas teorias são formas de conceber a educação.

Pensando nisso, podemos perceber que as teorias (que nascem de experiências, pesquisas e estudos sobre uma realidade), proporcionam processos educativos eficientes e eficazes em todos os microssistemas.

Para Dewey, também traduzido por Cataño (1998), o processo educativo tem dois aspectos importantes: o psicológico e o social, que consistem em preparar o aluno para vida em sociedade. Dewey (1976) justifica a necessidade de uma teoria coerente da experiência para dar uma nova direção ao trabalho das escolas. Para ele o raciocínio é a discriminação do que tentamos fazer (tentativa – aspecto ativo da experiência) e do que ocorre em consequência (sofrimento – aspecto passivo da experiência). Distingue duas espécies de experiências: a ação (método de tentativas e erros) e a descoberta minuciosa das relações entre nossos atos e o que acontece em consequência deles. Duas importantes conclusões advêm para a educação: a) a experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva (não é primariamente cognitiva); e b) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que conduz o sujeito. Cabe ao educador determinar o ambiente que, entrando em interação com as necessidades e capacidades dos seus alunos, vai criar a experiência educativa válida.

Para ele, educa-se para experiência e pela experiência. Parte do princípio do que o aluno sabe, e aí se educa pela experiência, para a experiência e pela experiência, pois pensava que o que o aluno sabia era muito importante, acreditava que tinha que se usar a lógica formal para ensinar e motivar, para que o aluno aprenda na sua realidade, usando coisas de sua vida, para que os conhecimentos adquiridos no ensino formal sirvam-lhe na vida real, dando sentido àquilo que lhe é ensinado.

Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que isso servisse para integrá-los a sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. Acreditava que a educação não deveria ser vista apenas com o ensino escolar e aquisição com disciplinas acadêmicas, mas como parte da própria vida. Acreditava no poder da educação como um instrumento da reconstrução da sociedade. Por isso defendia a implantação do sistema de ensino público que transformasse a escola numa espécie de sociedade em miniatura, pois esse é o modo pelo qual se alcançaria a democracia. Dewey defendia a democracia, no sentido de que todas as pessoas

tivessem uma vida mais justa em oportunidades e participação.

Mc Laren (1993), em seu texto *Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia*, fala de um aprofundamento na compreensão das relações entre educação e sociedade, em que se confrontam os processos de reprodução e produção, de manutenção ou enfrentamento dos fatores de privilégio econômico e cultural.

Os discursos, sobre as questões de classe, raça, gênero, identidade, diferença, subjetividade, objetividade, consolidação da proposta da pedagogia radical, o relativismo, o historicismo e a solidariedade são alguns dos pontos da discussão teórico-crítica em foco, frizando-se que o "pós-moderno" deve ser pensado na sua diversidade e pluralidade de aspectos, especialmente os provocativos e instigantes para o debate sobre uma política cultural que invista em renovações socioeducacionais significativas.

Para tentar acompanhar essa linha de raciocínio e perceber o processo de educação: Como? Para quê? Para quem se dá esse processo? Aprofundamos nossa leitura no texto de Carretero (1996), em que diz que a aprendizagem pode acontecer por causa de inovações culturais e, não, que o indivíduo construa sozinho seu conhecimento. Cita ainda Piaget, em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que fala sobre o conhecimento não como uma cópia da realidade, mas como o resultado da interação entre o indivíduo e a realidade. Fala que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo tem alguns estágios (estágio sensório-motor, operacional concreto e operacional formal), e que a aprendizagem depende desse desenvolvimento cognitivo, porém nos reportamos a perguntar novamente sobre a finalidade da educação, já que depende do desenvolvimento cognitivo a aprendizagem do indivíduo. Então, na sequência de seu texto, Carretero (1996, p. 57) expõe que "a aprendizagem é um processo construtivo interno". Levando-se em consideração as ideias de Piaget e as de Carretero, podemos dizer que a educação tem por finalidade promover a aprendizagem de conhecimentos que sirvam para o indivíduo viver e conviver, de forma salutar em uma sociedade, de acordo com seus interesses e ideias construídas a partir de sua realidade.

Bourdieu (1989) fala que a educação tem a ideia de socializar, unificar e integrar os indivíduos numa determinada sociedade. Para ele, as diferenças sociais são construídas pela sociedade e não pela escola, pois diz que, se a sociedade já é dividida em classes sociais, a escola apenas dá continuidade a essa divisão. O autor fala que o indivíduo chega na escola, recebe logo uma identidade e uma visão da sociedade em que vive. A transmissão dessa visão é passada pelo currículo oculto. Portanto a sociedade é determinada por fatores políticos, havendo uma reprodução de culturas, porém sempre dando espaço e possibilidades para se criarem políticas do conhecimento, em que o professor administra o conhecimento, propiciando a produção e reprodução do conhecimento e a produção e reprodução da sociedade, entrando, assim, em consonância com a finalidade da educação vislumbrada por Dewey, em que a educação tem uma tarefa mais ampla que um mero desenvolvimento dos indivíduos. Acreditava no poder da educação como um instrumento da reconstrução da sociedade, e que a educação é um instrumento ideológico do estado.

O autor fala também no texto, *O Poder Simbólico*, que a escola disfarça as desigualdades, que, por sua vez, disfarça-se na sociedade. Fala também em outro texto sobre a reconversão, dizendo que a reconversão serve à reprodução de ideologias, dando assim a legitimação ao estado, por meio da autoridade pedagógica que "supre" a falta de conhecimento. Vê-se isso como uma cadeia: o sistema propicia a autoridade pedagógica para uma ação pedagógica, criando *habitus*, que, por sua vez, reconverte o *status*, reproduzindo uma ideologia dada pelo poder sim-

bólico. Sendo assim, entende-se que isso é uma maneira de conduzir a sociedade a fazer o que o sistema quer e não o que é verdade.

Necessita-se de uma especialização em sociologia educacional, para que se possa compreender a complexidade socioeducativa, no momento global, visto que a instituição escolar contribui para reprodução de conceitos culturais, o que se explica pela relação entre escola e sociedade.

Para Luhmann e Schorr, citados por Tadeu da Silva (1993), na obra *El sistema educativo*, a função da educação é a reprodução de um sistema social que, por sua vez, produz seleções, influenciando com seu resultado, no que diz respeito às oportunidades externas de seleção sobre a perfeição humana e formação do indivíduo. Então diz que a educação não pode mais levar o homem a um ser perfeito ou fazê-lo perfeito e ainda afirma que a pedagogia comete erros, pois a seleção social é algo socialmente condicionado, imposto,e não algo que tenha a ver com a finalidade da educação, pelo contrário, contradiz suas finalidades. Sendo assim, o sistema educativo está viciado a esse modelo, codificado pelo sistema social. Por mais que o sistema educativo tenha seus códigos (programas específicos) ainda acaba fazendo uma seleção de valores pelo código que o rege.

Porém, na visão de Gardner (1987), em sua obra, *La nueva ciencia de La mente*, as finalidades da educação se baseiam no conhecimento que o educador deve ter sobre as teorias biopsicológicas, facilitando o reconhecimento das dificuldades e facilidades de aprendizagem dos discentes, durante o processo de ensino-aprendizagem. Para Gardner, as novas ciências e as tecnologias surgiram como ferramentas que auxiliam no processo do desenvolvimento cognitivo, para realizar descobertas em todas as áreas do conhecimento humano. Um indivíduo que conhece várias culturas acaba somando esses conhecimentos com seus conhecimentos "natos" e com novos conhecimentos, produzindo, assim, ciências e conhecimentos novos. Para Gardner a maior revolução da ciência cognitiva tem sido demonstrar que é válido desenvolver um nível de representação mental, então pode-se dizer que o conhecimento surge de experiências, porém acompanhadas de um ser neurobiológico e da inteligência artificial.

Para que possamos traçar uma linha de raciocínio sobre a finalidade de educação, faz uma análise entre o pensamento de Gardner (1987) e de Luhmann e Schorr (1993), em que se pode dizer que o sistema educativo, baseado no sistema social, acaba absorvendo as ciências de maneira natural, e os avanços tecnológicos e as novas ciências criadas para suprir uma necessidade do sistema social, acaba por se tornar uma ferramenta no sistema educativo para o desenvolvimento do processo cognitivo.

Waal (2006), em sua obra, *Primatas e filósofos*, fala da empatia emocional, em que as respostas emocionais são componentes básicos da moralidade humana. Quando fala que o ser humano tem uma natureza de comportamento animal motivado pela emoção, fala também em moldar sua natureza, para cumprir o que dita a moralidade social, dizendo que a ação humana deve ser baseada na autoconsciência cognitiva, ou seja, agir conforme o que aprendeu sobre os conceitos morais, obrigações morais e regras sociais de uma determinada realidade social, ou ideais normativos humanos.

A visão da educação tem que ser plural, já que tem como finalidade também formar o indivíduo para atuar na sociedade. A intolerância ideológica muitas vezes está oculta, a visão do valor de nossa realidade é imprescindível, porém precisamos de cooperação e não de egoísmos, por isso diz que a verdadeira política educacional deve aceitar a pluralidade, pois o conhecimento científico depende de vivências, experiências e inovações.

Vários filósofos analisam a finalidade da educação:

- Platão – educar para reconhecer as ideias;
- Aristóteles – educar para conhecer a realidade e a moral;
- Aquino – educar para conhecer Deus e a natureza;
- Descartes – educar para desenvolver a consciência racional;
- Lock – educar para formar ideias;
- Hegel – educar para compreender a ideia humana;
- Marx – educar para desenvolver o pensamento científico;
- Kant – educar para o progresso da humanidade e para o pensamento científico;

Partindo dessa análise, pode-se dizer que a finalidade da educação depende de vários fatores inerentes à sociedade, à escola (que faz parte dessa sociedade), ao contexto histórico e, principalmente, depende da necessidade da realidade do indivíduo.

Bettelheim (1982), em sua obra *Educação e vida moderna* vê a educação como um ato social, ético e psicológico, percebendo que o sistema educativo é regido por códigos morais, para que possa sobreviver e conviver. Sendo assim, para ele a educação tem por finalidade prolongar a satisfação em se aprender, ou adquirir um novo conhecimento; é contrário às turbulências causadas pelas mudanças advindas de novos conhecimentos. Diz que o indivíduo que aproveita essas mudanças por mais tempo está supostamente mais aberto a outras mudanças e a reestruturar seus conceitos, seus conhecimentos. E que o medo é uma barreira para a aprendizagem, acredita que grande parte da aprendizagem não constitui uma experiência agradável. O sistema educativo desestabiliza o emocional, por exemplo, da criança, que tem que abdicar de sua cultura familiar e se agregar, envolver-se em uma cultura social, para que possa ter acesso ao processo cognitivo.

Então, Bettelheim fala que na educação, o sistema educativo deve amenizar esse choque, esse medo do novo, e desenvolver o gosto pela reconstrução do conhecimento, mediante experiências e instrumentos que permitam ao indivíduo um entendimento sobre a utilidade do conhecimento que está recebendo em todo esse processo cognitivo.

Não se consegue mudar uma sociedade, sem lutas, pois a evolução e o novo trazem resistências e conflitos. Tomamos a seguir um pensamento de Marx, citado por Enguita (1999), que diz que o ser social determina a consciência e o modo de pensar da sociedade. Diz que a escola é o eixo de tudo, que é um organismo de produção de mão de obra para o trabalho simples e complexo, é a ferramenta do estado, um instrumento de dominação, é sociabilizadora, pois agencia a sociabilização para o mundo do trabalho, e, finalmente, diz que é laica, devendo ser gratuita e obrigatória.

A educação na formação do ser humano para viver e conviver na sociedade necessita de teorias que venham ao encontro da realidade do mundo atual, logicamente baseadas nas experiências do passado, e almejando sempre um futuro melhor, as teorias não vêm para explicar o mundo, mas para nos ajudar a compreendê-lo e transformá-lo.

Weber, citado por Enguita (1999), fala de sociologia e culturalização, e diz que há diferentes tipos de educação e cita três (carismática, humanista e especialista). Tentando-se fazer um paralelo entre essas formas de educação, observa-se que a educação carismática e a educação especializada não se opõem uma à outra, mas se relacionam. A educação Carismática é do indivíduo, é nata, e a educação especializada institui-se, tem utilidade prática. Mas as duas formam o indivíduo para a vida em sociedade. Quando Weber se reporta à educação como uma pedagogia cultivada, diz que o caráter depende do ideal e da cultura; que se educa para

ter atitudes sociais internas e externas, porém com objetivos individuais.

Apple e Weis (1986) reportam-se a educação, tendo uma visão do sistema educativo em que só consegue visualizar-se a preocupação com que os alunos aprendam conteúdos de disciplinas, sem levar em consideração o contexto sociocultural-econômico em que se encontram a escola e seus alunos. Leva-nos a refletir que se houvesse condições escolares: recursos humanos (investimento no capital humano no sistema educativo), recursos materiais e físicos, a aprendizagem e a qualidade dessa aprendizagem seriam muito melhores.

Para Apple e Weis faltam pesquisas qualitativas sobre as escolas, por isso nos faltam dados para uma análise estruturada. Precisa-se deixar de pensar na escola como um local que maximiza o rendimento dos alunos, e passar a pensar que é um espaço social e cultural que promove uma estruturação do ser humano como um todo (ser uno).

Schultz (1960), citado por Enguita (1999), diz que o que diferencia uma sociedade da outra é a educação, ou seja, o investimento no capital humano. Tendo em vista esse pensamento, entende-se que cada vez mais o estado deve planejar a educação como um investimento, para que a sociedade como um todo tenha trabalhadores não alienados, que pensem e invistam no capital humano, podendo-se prever o desenvolvimento e o crescimento de um país.

Para continuarmos essa discussão capital, abordamos Apple e Weis (1986), que em seu texto fala sobre a Educação e Realidade, quando diz que a escola auxilia no processo de acumulação de capital e hierarquiza o estudante por cultura, classe, capacidade, valores e sexo, e que é uma agência de legitimação de ideologias sociais e culturais de grupos sociais. Então vislumbra que a escola não deve apenas ter o papel de legitimar um sistema socioeconômico, mas que deve legitimar a si mesma. Pois as escolas e universidades auxiliam na produção do conhecimento, que, por sua vez, deve servir à sociedade. Deve haver uma intersecção entre papel econômico e ideológico das escolas.

Entende que as escolas são dominadas por ideologias tecnicistas, sendo o por quê substituído pelo como? Ou seja, não existe interesse em se saber por que se está aprendendo, mas como se vai aprender. O fato é que o sistema educacional aponta para escola como uma instituição, tanto cultural quanto econômica, útil na produção e conhecimento técnico-administrativo, mas também como forma cultural e ideológica dos grupos dominantes (que formam quem eles querem formar dominam e reestruturam o conhecimento e a formação do sistema educativo, de acordo com seus interesses). A escola tem negligenciado a inter-relação entre classe social, economia e cultura. Apple continua seu pensamento, e diz que as interconexões dialéticas entre relações de do-minação e exploração formam o conteúdo cultural no papel da reprodução da educação.

Young, Bernstein e outros, citados por Apple e Weis (1986, p. 26), mostram "como organizar o conhecimento, como transmitir e a avaliação da aprendizagem influenciam diretamente na reprodução cultural".

As escolas fazem parte do sistema econômico, político e cultural de uma sociedade. Às vezes seus interesses divergem, nem sempre uma reforça a outra, tornando a análise da ideologia escolar complicada e difícil. As teorias educacionais têm-se modificado de acordo com a práxis, de acordo com a realidade. Isso são indícios de uma evolução da teoria, do sistema educacional e da sociedade (APPLE; WEIS, 1986).

Segundo Giroux e Simon (1994, p. 95), no texto em que falam sobre a "Cultura popular e pedagogia crítica", "a escola é um território de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural". Então pode-se dizer, a partir dessa afirmação, que as escolas são estruturas

sociais que ampliam as capacidades humanas, para que passem a transformar uma realidade. Já os liberais, segundo Giroux, não admitem que a pedagogia seja parte do currículo, mas ferramenta para se ensinar o conteúdo curricular, porém para se pensar na escola como uma forma de política cultural, deve-se desenvolver a relação entre pedagogia e política.

Propor uma pedagogia é formular uma visão política, pois as ações pedagógicas advêm de reações docentes e discentes de uma determinada sociedade, de acordo com o tempo e ambiente social, realidade do momento. Em se tratando da pedagogia crítica, podemos entender que seja uma reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana, pela visão de Giroux, ensinar o indivíduo a pensar de forma crítica sua realidade social e instigá-lo a ter ações que provoquem mudanças, benefícios para ele e para a sociedade.

O ensinar e o aprender devem estar de acordo com os objetivos do discente, e ao vislumbrar isso os educadores percebem que a cultura popular está fora do currículo, portanto pode ser agregada à pedagogia. McLaren, citado por Giroux e Simon (1994), diz que temos em mente uma forma específica de ensinar e aprender (pedagogia crítica), que ratifica a realidade concreta da vida cotidiana. Bennett (1986, XVI) citado por Giroux, diz que uma prática cultural não traz somente a política que a gerou, mas também o acúmulo de vivências e experiências de suas relações sociais e suas ideologias políticas culturais. E, para encerrar, o autor faz vários questionamentos, e, em um deles, pergunta-se: "o que constitui o conhecimento útil?"

Essa indagação nos leva a refletir sobre o currículo, sobre o que realmente é útil para a sociedade, em se tratando dos conteúdos abordados nas escolas.

Giroux e McLaren (1993), em seu texto que fala sobre o *Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional*, ressalta que alguns educadores destacam a capacidade dos indivíduos em pensar criticamente, para que possam ter a responsabilidade social e para refazer o mundo, no interesse do sonho iluminista da razão e da liberdade. Para eles a educação deve fornecer os processos socializadores e os códigos legitimadores pelos quais as grandes narrativas de progresso e desenvolvimento humano serão passadas para as gerações futuras.

A crítica da educação numa visão pós-moderna é importante, porque promete desterritorializar e redesenhar as fronteiras políticas, sociais e culturais do modernismo, insistindo, ao mesmo tempo, numa política da diferença racial, étnica e de gênero. Ela também nos situa no interior de um mundo que tem pouca semelhança com aquele que inspirou as grandes narrativas de Marx e Freud. E chama atenção para as mudanças relacionadas com a crescente influência da tecnologia de informação de massa, para a mutante natureza das formações sociais e de classe nas sociedades capitalistas pós-industriais e para o rompimento das fronteiras entre vida e arte, alta cultura e cultura popular, imagem e realidade.

A pedagogia crítica não implica a morte das grandes narrativas, nem celebra os espetáculos eletrônicos que substituem a realidade pela imagem. Em vez disso, argumenta em favor de novos mapas cognitivos, de diferentes formas de representação que forneçam uma leitura sistemática da nova era da Globalização. Essa condição pós-moderna deve ser vista como parte de mudanças estruturais globais e como uma mudança radical na forma pela qual a cultura é produzida, posta em circulação, lida e consumida.

A ênfase pós-moderna na rejeição das formas de conhecimento e pedagogia que venham envolvidas no discurso legitimador do sagrado e do consagrado, sua rejeição da razão universal como fundamento para as questões humanas, sua asserção de que todas as narrativas são parciais e seu apelo para que se re-

alize uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais como construções históricas e políticas, fornecem as bases pedagógicas para radicalizar as possibilidades emancipatórias do ensino e da aprendizagem como parte de uma luta mais ampla pela vida pública democrática e pela cidadania crítica. Nessa visão, a pedagogia não é reduzida ao frio imperativo metodológico de se ensinar interpretações conflitivas sobre o que conta como conhecimento.

Apple (1982), no texto *Repensando ideologia e currículo*, de sua obra *Ideologia e currículo*, se reporta a Spencer, que questiona "que tipo de conhecimento vale mais?" Apple, então, após reflexões, percebeu que não se trata apenas de uma questão educacional, mas, também, de política e ideologia. Após uma análise do currículo explícito e do currículo oculto na escola, Apple percebeu que a influência da escola nos planos ideológicos, culturais e econômicos é complexa. A reprodução cultural e econômica não são os únicos fenômenos que estão ocorrendo no sistema educacional, também se tem tratado da ideologia do currículo que não é somente reproduzir educação, mas uma democracia cultural.

Tadeu da Silva (1995), em seu texto Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna, aborda sobre o currículo e diz que, quando se pensa e fala em educação, automaticamente se fala de política educacional, de organização do sistema educacional, de financiamento e administração de recursos, algumas vezes de métodos de ensino e de pedagogia.

O currículo está mesmo no centro da atividade educacional, é o núcleo do processo educacional, pois a escola não é uma estrutura somente de reproduzir conhecimentos, mas de formar uma identidade social de cidadão que possa interagir na sociedade em que vive. Há uma distância entre o currículo e sua práxis social, então a proposta de se formar indivíduos para o mercado de trabalho, mas para isso se faz necessário que os educadores comecem a entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais, mediante uma ótica que focalize as dinâmicas culturais na luta pela hegemonia e predomínio político. O autor diz que analisar a educação e trabalhar nela sob uma perspectiva culturalista, implica prestar atenção às formas e processos pelos quais as histórias e narrativas que são contadas no currículo estão implicadas em relações de poder e também envolve questionar tudo isso em seu poder de representação do mundo social.

Moreira e Tadeu da Silva (1994), no texto *Sociologia e teoria crítica do currículo:* uma introdução, fala que o currículo está relacionado intimamente com o poder, pois leva consigo visões, ideologias sociopolíticas, de um determinado tempo e espaço na história de uma sociedade e da educação. Bem como foi tratado de forma a planejar "cientificamente" as atividades pedagógicas, delimitando o campo do saber e o pensamento do aluno somente aos interesses já estabelecidos pela sociedade e pela política.

Segundo Kliebard (1974, citado por MOREIRA; TADEU DA SILVA, 1994):

> duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados "*desejáveis*".

Ambas procuravam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava.

A história da troca curricular em diferentes etapas evolutivas da sociedade, deixa claro que se troca o currículo porque há uma tendência em se usar o currículo como ferramenta para formar cidadãos, e inclui nessa formação a identidade político-social, de

maneira tal que sempre o sistema terá o domínio e o poder das pessoas que forma na sua sociedade, pois dessa maneira poderão compartilhar das mesmas ideologias e crenças.

Ainda falando sobre currículo, abordamos Kemmis (1998), e tomamos o seu texto que fala sobre "Teorias do currículo e a reprodução social". Diz que o estado tem colocado em prática sua visão sobre as finalidades da educação, por meio da regulação da escola e do currículo, embasando-se em pressupostos de que a educação tem seu papel na sociedade pautado em atender aos objetivos do estado. E para isso utiliza-se também do "Currículo Oculto". Faz-se necessário utilizar a história para se construir um currículo que, por sua vez, deve estar baseado em teorias sociais que abarquem as relações entre a educação, a escola, a sociedade e o estado.

E para que possamos dar uma visão geral desta discussão sobre a educação sob o prisma sociológico, após refletir sobre o que é educação, como acontece a educação, os tipos de educação, a diferença entre educação e pedagogia, os currículos e a interferência da educação na sociedade, na formação de seres humanos para viver e conviver em sociedade, precisa-se frisar que a educação não tem o papel de preparar alunos para "funcionar" sem problemas nos "negócios" da sociedade. O investimento no capital humano não pode ser visto como uma ferramenta alienatória do estado, mas sim como uma contrapartida, para que o sistema educacional seja uma engrenagem infinita, que prima pela ideologia de um currículo adequado para formação de professores, com conhecimentos relativos à capacidade crítica democrática, com pedagogia, política cultural e justiça social, que possam propiciar experiências na realidade social. Tendo em vista essa abordagem, a consequência disso é a capacidade docente de ensinar os alunos a pensar e recriar o sistema social do qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Repensando ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____; WEIS, L. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre, RS, vol. 2, n. 1, p. 19-33, jan./jun. 1986.

ENGUITA, M. F. ***Sociologia da la educación.*** Barcelona, España: Ariel Editorial, 1999.

BETTELHEIM, B. ***Educación y vida moderna.*** GriJalbo, Barcelona, Espanha: Estudios y Ensayos, 1982.

BOURDIEU, P..; PASSERON, J. ***La reproduction.*** Elementos para una teoría del sistema de ensenãnza. México: Fontamara, 1996. (texto original 1970).

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (texto orig. 1973).

CARRETERO, M. ***Constructivismo y educación.*** Buenos Aires, Argentina: Aique, 1996.

DURKHEIM, É. ***Educación y Pedagogia.*** Barcelona, España: Ediciones Península, 1975.

(texto original 1922).

DURKHEIM, É. ***Educación y Sociologia.*** *Ensayos e controvérsia.* Buenos Aires, Argentina: Losada, 1998.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** 1976. (texto orig. 1938).

ENGUITA, M. F. ***Sociologia da la educación.*** España, Barcelona: Ariel Editorial, 1999.

GARDNER, H. ***La nueva ciencia de la mente.*** *Historia de la revolución cognitiva.* México: Paidós, 1987.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. O Pós-modernismo e o discurso da crítica Educacional. Em: TADEU DA SILVA, T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993. (texto original 1988).

_____; _____. Formação do professor como uma contra-esfera pública. Em: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-154. (texto orig. 1986).

_____; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica. Em: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-124. (texto orig. 1984).

HOUSSAYE, J. ***Educación y filosofia.*** *Enfoques contemporáneos.* Buenos Aires, Argentina: Teudeba, 2002.

_____. **Seminário de Pesquisa do PPE – 2004**. Universidade Estadual de Maringá - 21 e 22 de outubro de 2004 - ISBN 85-904445-2-X.Educação E Moral No Pensamento de Kant. Elias de Souza Junior. Prof. Dr. Cézar de Alencar Arnaut de Toledo (orientador).

KEMMIS, S. ***Curricullum:*** más allá de la teoría de la reproducción. Ciudad de Méjico, México: Morata. 1998. (texto orig. 1996).

LUHMANN, N.; SCHORR, K. E. ***El sistema educativo.*** (*Problemas de reflexión*). Universidad de Guadlajara. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. 1993.

NIETZSCHE, F. ***Sobre el provenir de nuestras escuelas.*** Barcelona, España: Tusquets editores, 1969. (orig. 1872).

MC LAREN, P. Pós-modernismo, Pós-colonialismo e Pedagogia. Em: TADEU DA SILVA, T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993. (texto orig. 1991).

MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. Em: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (org.): **Currículo, Cultura e Sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

OLIVEIRA, M. N. Educação Kantiana. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30, n. 3, p. 447-460, set./dez. 2004.

PLATÃO. **A República.** Parte 3, 7, 8. Original Grego. Por volta de 380 a.C. Traduzido por Benjamin Jowett. Disponível em: < http://classics.mit.edu//Plato/republic.html >. Acesso em: jul. 2008.

ROUSSEAU, J. **Emilio.** 1755. Traduzido por Ricardo Viñas. Argentina: Elaleph, 2000. Disponível em: HTTP://www.educ.ar. Acesso em: jul. 2008.

TADEU DA SILVA, T. (org.). **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. Em: TADEU DA SILVA, T., MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

WAAL, F. de. ***Primates y filósofos.*** *La evolución de la moral del símio al hombre.* Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2006.

A crise na educação e o ensino reflexivo

Gígi Anne Horbatiuk Sedor [1]

RESUMO

Neste artigo buscamos caracterizar, brevemente, a inadequação do sistema educacional vigente às necessidades dos jovens do século 21 e, recorrendo aos estudos de D. Schön sobre o profissional reflexivo e de Isabel Alarcão, em torno da escola reflexiva, explicitar a proposta do processo de ensino reflexivo na escola, indicando-a como uma alternativa bem fundamentada e promissora para a comunidade escolar adaptar-se às exigências de nosso tempo.

Palavras-chave: Ensino reflexivo. D. Schön. Educação escolar. Z. Bauman. Sociedade pós-moderna.

[1] Graduada em Filosofia, especialista em Filosofia da Ciência e mestre em Filosofia, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); doutora em Filosofia, pela Universidade de São Paulo (USP). É professora na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e na UFSC; atualmente é Coordenadora Pedagógica do SER/Editora Sophos; ministra regularmente cursos e oficinas no Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (Lefis) - UFSC e SED/SC, para professores de filosofia da rede pública de ensino de Santa Catarina; é consultora da Gered da Grande Florianópolis no processo de reformulação dos currículos do Ensino Médio para a disciplina de filosofia. E-mail: gigihs@hotmail.com

The crisis in education and the reflexive teaching

Gígi Anne Horbatiuk Sedor

ABSTRACT

In this article we intend to characterize briefly the inadequacy of the current educational system to the needs of the 21st century youth and, considering the studies of D. Schön on the reflexive professional and the studies of Izabel Alarcão on the reflexive school, explaining the proposal of the process of reflexive teaching in school, indicating it as a well substantiated and promising alternative for the school community to adapt to the demands of our time.

Keywords: reflexive teaching. D. Schön. Education. Z. Bauman. Post-modern Society.

1 INTRODUÇÃO

Nosso modelo de educação formal vem dando mostras acentuadas de que já não consegue cumprir sua função primeira que é aquela de toda a educação, preparar para a vida. A comunidade escolar e, de modo mais amplo, a sociedade, buscam caminhos alternativos para conciliar as instituições educacionais em seus moldes vigentes com o mundo em que vivemos no século 21, um mundo dominado pela tecnologia, econômica e culturalmente globalizado, em constante mudança. Mundo em que somos obrigados a nos perguntar cotidianamente sobre que crenças ainda valem, que valores são defensáveis, que atitudes atingirão seus fins.

Procuramos, neste trabalho, caracterizar a crise de nosso sistema educacional, localizando seus pontos centrais e, fazendo uma breve exposição da teoria desenvolvida por D. Schön sobre o profissional reflexivo e o modo como inter-relaciona teoria e prática, trazer a proposta do processo de ensino reflexivo na escola como um caminho bem fundamentado e profícuo para a comunidade escolar adaptar-se às necessidades de nosso tempo.

2 CRISE NA EDUCAÇÃO

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, em *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas* (2008), tratando da questão da educação na pós-modernidade (sob, para e apesar da pós-modernidade), citando Margaret Mead e os estudos de Gregory Bateson, nos chama a atenção para a centralidade do papel do contexto social e do modo como se dá a transmissão das habilidades e conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, em comparação com o dos conteúdos propriamente ditos. De acordo com Mead, a estrutura social de uma sociedade e a forma como o aprendizado é estruturado influem na maneira como as pessoas aprenderão a pensar e em como utilizarão e compartilharão o conjunto de informações e habilidades adquiridos.

É desse aspecto, muitas vezes não observado, planejado ou devidamente valorizado pela comunidade escolar que, parece a Bauman, precisamos falar para entender e buscar soluções para a crise pela qual passa a educação formal em nossos dias. Tomando emprestado a Bateson alguns termos, delineia níveis da aprendizagem: a) *o protoaprendizado, ou aprendizado de primeiro grau*, voltado para os conteúdos, correntemente planejado e monitorado na prática escolar; b) *o aprendizado de segundo grau, o deuteroaprendizado*, que podemos resumir como o "aprendendo a aprender", por meio do qual são adquiridos hábitos de pensamento, de investigação, estados mentais aos quais denominamos livre-arbítrio, comportamentos de passividade ou dominância – aquele conjunto de regras implícitas assumidas pelo aprendiz que é iniciado em um paradigma científico pelos membros de uma comunidade de investigação, diria Thomas Kuhn, ou ainda, o *conhecimento tácito* de que fala M. Polanyi – esse nível do aprendizado seria complemento indispensável do protoaprendizado, instrumento para a aplicação do aprendido a situações diversificadas; c) *o aprendizado de terceiro grau ou terciário*, em que o educando adquire as habilidades que lhe possibilitam modificar as alternativas que aprendeu a prever durante o deuteroaprendizado, quando se torna capaz de mudar seus hábitos de aprendizagem, com maior grau de flexibilidade adaptativa.

Segundo Bateson, fonte de Bauman (2008, p. 159), o deuteroaprendizado mantém sua validade enquanto as contingências

com as quais o sujeito se depara no cotidiano mostram-se estáveis, apresentam um padrão estável. Quando as circunstâncias da vida mudam constantemente, quando não temos razões para continuar apostando na eficácia de um determinado caminho para aprender, quando ele se mostra obsoleto diante dos problemas a resolver e as categorias de análise que fornece não dão conta de descrever a experiência vivida, passamos a esse terceiro nível de aprendizagem, mudamos nossas estratégias de aprendizagem (se possível, pois há os que não ultrapassam o protoaprendizado – no Brasil temos o preocupante grupo dos chamados *analfabetos funcionais*).

Nosso tempo, a que chamamos pós-modernidade ou modernidade radicalizada, caracteriza-se pela mudança constante dos pontos de referência que guiam nossas estratégias adaptativas: empregos, habilidades, relacionamentos humanos, modelos éticos, delimitações da sanidade e das patologias, valores e atitudes aceitas e eficazes para alcançá-los. Esses que se mostravam estáveis, ao menos por longos períodos, agora estão em fluxo e nos vemos obrigados a um processo constante de readaptação, de reformulação dos parâmetros de análise e decisão, de alteração no modo de fazer a vida. Nas palavras de Bauman: *muitos jogos parecem estar acontecendo ao mesmo tempo, e cada um muda suas regras enquanto está em andamento* (2008, p. 160).

Vivemos uma era de incertezas, e isso torna o aprendizado terciário necessário à vida. Quebrar regras, mudar os hábitos, cuidando para não solidificá-los, admitir novos padrões para rearranjar aquilo que experienciamos, considerando todos os padrões aceitáveis (mesmo que temporariamente), passa a ter um grande valor adaptativo. Mesmo que isso possa parecer uma distorção do processo educacional e de seus objetivos verdadeiros, precisamos aprender a viver sem hábitos. Nossa visão da realidade deve assemelhar-se a uma visão caleidoscópica, sempre a rearranjar-se, a reorganizar os dados. Sermos bem sucedidos depende da velocidade com que conseguirmos abandonar velhos hábitos.

Bauman observa que, se o deuteroaprendizado está apenas parcialmente sob o controle dos professores, um trabalho de coordenação desse aprendizado desenvolvido intencionalmente pode parecer fácil, se pensarmos na empresa de conduzir, de algum modo, o aprendizado terciário, nível de aprendizado em que nem sequer os papéis de educando e educador parecem definidos. De acordo com ele, essa crise percebida por filósofos, teóricos e educadores está relacionada com a desregulamentação e privatização dos processos de formação de identidade, com o vazio de autoridades, com a multiplicidade de mensagens de valor e a fragmentação da vida, no mundo pós-moderno (2008, p. 163). Nossas instituições educacionais, moldadas sob os ideais da modernidade, sob o signo da ordem, não estão preparadas para oferecer esse aprendizado de terceiro grau. Foram criadas para atender a outra gama de necessidades, pertencendo a uma outra realidade e vêm tornando-se obsoletas. Impõe-se a proposição de novos marcos conceituais, a busca de novos paradigmas de educação para vivermos nosso *tempo episódico*, acelerado, que zomba do *tempo da eternidade e do tempo do progresso* (abandonados pela modernidade e pela pós-modernidade, respectivamente).

3 DONALD SCHÖN E O PROFISSIONAL REFLEXIVO

Tendo clara a caracterização da crise na educação, tal como oferecida por Bauman, passemos ao exame da proposta de Schön, para viabilizar o terceiro nível de aprendizado na formação dos profissionais na sociedade pós-moderna. Parece-nos uma posição bem

fundamentada, capaz de orientar eficazmente tanto a formação continuada de profissionais em atividade, quanto de apontar linhas de ação para a educação escolar, em um modelo de ensino reflexivo (desenvolvido por Schön, K. Zeichner e I. Alarcão).

Donald Schön, nascido em Boston, em 1930, doutorou-se em 1955, em filosofia; orientando de John Dewey, dedicou-se ao estudo da teoria da investigação por este desenvolvida, o que lhe proporcionou a base pragmatista para seus trabalhos posteriores. Lecionou em universidades por um período mas também foi membro sênior do quadro de funcionários na firma de pesquisa industrial Arthur D. Little Inc., onde esteve voltado para a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, sendo indicado para a diretoria do Departamento de Comércio; no MIT trabalhou no Dep. de Estudos Urbanos e Planejamento. Essas atividades variadas direcionaram seus interesses como pesquisador e filósofo, alguns dos temas que investigou e sobre os quais produziu farta bibliografia são: aprendizagem profissional, processos de aprendizagem em organizações, desenvolvimento da prática autorreflexiva e crítica, sociedade industrial e mudança, o profissional reflexivo, reflexão na e sobre a ação, sociedade da aprendizagem.

Atento à sociedade em mudança, ao ritmo desenfreado de desenvolvimento de novo conhecimento e tecnologias, às necessidades dos profissionais, nas mais diversas áreas, de lidarem com essas mudanças, de adaptarem-se a um mundo em constante transformação, Schön procura desenvolver uma epistemologia da prática, baseada no exame apurado daquilo que um número (limitado) de diferentes profissionais de fato fazem, analisando a estrutura da reflexão na ação.

Em 1971 Schön já tomava como ponto de partida para suas reflexões *a perda do estado estável de crenças*; crer em um estado estável, sustentava ele, é crer na imutabilidade, na constância de aspectos centrais de nossa vida ou que possamos alcançar algo assim (cf. Smith, 2001, 4). As instituições caracterizam-se por um conservadorismo dinâmico, uma tendência a buscar permanecerem as mesmas, porém não podem ignorar as mudanças tecnológicas, muito menos as implicações econômico-sociais dessas mudanças. A perda da estabilidade das crenças significa, de acordo com Schön, que todas as sociedades e suas instituições estão em processo de transformação contínuo; não podemos esperar que surjam novas crenças estáveis que durem por toda a nossa vida. Assim, precisamos aprender a compreender, guiar, influenciar e gerenciar essas mudanças, integrando-as a nós mesmos e às nossas instituições; ou seja, precisamos nos voltar para a aprendizagem, para a aprendizagem continuada. Nossas instituições não devem ser alteradas em resposta a uma mudança na situação, devemos criar instituições que sejam *sistemas que aprendem*.

A tarefa urgente é, para Schön, aprender sobre a aprendizagem. Qual é o processo pelo qual organizações, instituições e sociedades transformam-se? – pergunta-se ele. Quais as características de um sistema de aprendizagem efetivo?

Schön sugere que nosso comportamento é guiado por duas teorias da ação, aquelas teorias implícitas no que fazemos como profissionais, as *teorias em uso*, e aquelas que empregamos para falar de nossas ações para os outros, as *teorias defendidas*. Defende que o *profissional reflexivo* deva ter consciência das teorias que emprega e *praticar a reflexão na ação e sobre a ação* (2000), em uma reação à racionalidade técnica como fundamento do conhecimento profissional.

A *reflexão na ação* envolve olhar para nossas experiências, nos conectarmos com nossos sentimentos e guiar-nos por nossas teorias em uso. O profissional permite-se experimentar surpresa ou confusão em uma situação que tenha como duvidosa ou única; ele então reflete sobre o observado e sobre a compreensão que

estava implícita em seu comportamento, desenvolvendo um experimento que dá origem a uma nova compreensão do fenômeno e a uma mudança da prática.

A *reflexão sobre a ação* é feita após nos depararmos com o fenômeno inusitado, funcionários podem transcrever gravações, falar com seu supervisor, projetar soluções novas. Refletir sobre a ação implica gastar tempo explorando porque agimos como agimos, sobre o que estava acontecendo no grupo e tudo o mais. Essa atitude nos propicia o desenvolvimento de conjunto de questões e ideias sobre nossas atividades e práticas.

Analisando de modo breve a contribuição de Schön sobre a questão da aprendizagem em um mundo em constante mudança, sem crenças estáveis, pensamos que a prática reflexiva, o pensamento reflexivo voltado para as experiências escolares, cotidianas e profissionais, pode ser uma ferramenta para adaptar-nos ao mundo pós-moderno, para alcançarmos o *terceiro nível do aprendizado*, para experienciarmos de maneira razoável o hábito de viver sem hábitos, mantendo uma postura crítica e flexível sobre a prática.

A seguir apresentamos o modelo de ensino reflexivo para a educação formal, desenvolvido a partir do trabalho de Schön sobre o profissional reflexivo e o modo como ele entrecruza teoria e prática, em seu processo de formação.

4 ENSINO REFLEXIVO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA O SÉCULO 21

Almejar o desenvolvimento dos seres humanos é comprometer-se com um processo que permita ampliar as possibilidades oferecidas a todas as pessoas, iniciando, é claro, pelas condições básicas, que possam viver mais e com saúde, ter acesso ao conhecimento e aos meios para viver com dignidade. Satisfeitas essas mínimas condições, é preciso alcançar a liberdade política, econômica e social, a possibilidade de expressar-se criativamente, de produzir, de que os direitos humanos sejam respeitados. Trata-se de ampliar as possibilidades de escolha em todos os aspectos da vida.

Humanos não se tornam mais humanos pela força (não se pode obrigar alguém a se modificar, de fato, não falamos de humanos adestrados), nem pela mão do outro homem (um mestre pode apenas indicar caminhos, sugerir mudanças, questionar respostas, fornecer instrumentos), requisito para manterem a condição de homens plenos é que não lhes seja negado o papel de sujeitos de sua própria história. Não se transmite o valor do respeito ao outro, à individualidade, à vida do outro, manipulando-se consciências, direcionando informações. Mudanças reais no grau de humanização das pessoas não provêm de fora delas mesmas, um homem não pode forjar outro homem como a uma coisa – homens se fazem mais humanos ao exercitarem a íntima, interna, mas partilhável, capacidade de refletir, reflexão essa que é fonte de escolhas conscientes, de libertação dos condicionamentos alienantes, espaço de investigação e descoberta do que é (de como ele e o mundo se apresentam) e do que pode vir a ser (de como ele e o mundo podem vir a ser).

4.1 SÉCULO 21: SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Vivemos num mundo globalizado, em que mercadorias e informações não têm mais fronteiras, pulsamos num tempo acelerado pelo ritmo da tecnologia, partilhamos simultaneamente com o mundo novas ideias, problemas, oportunidades, desafios e ameaças. *Era da*

informação – uma imensa quantidade de informação disponível e constantemente renovada nos multiplicados meios de comunicação do século 21 nos é oferecida, direcionada, impingida.

Sabemos que as tecnologias da informação podem ser fonte de libertação, de desalienação, de progresso no conhecimento e na economia, que podem interligar solidariamente pessoas geograficamente distantes, auxiliando na organização e melhoria dos sistemas de saúde, de transporte, de trabalho e da administração pública. Por outro lado não podemos ignorar que tais tecnologias são também potencialmente instrumentos de alienação, manipulação, opressão e injustiça. Como fazer bom uso das tecnologias e da informação acessada? Como empregá-las na educação de modo acertado? Como capacitar os estudantes a classificarem e utilizarem as informações a que têm acesso?

Quantidade de informação não equivale a maior grau de conhecimento. Para que um conjunto de informações torne-se fonte de conhecimento, precisa passar por um filtro, por uma seleção, precisa ser organizado. Organização que virá a partir de perguntas ou questões que delimitem o foco da pesquisa ou investigação, do processo de pensar sobre um problema, de delimitar seu significado e sua abrangência. Somente pessoas capazes de pensar, de refletir, de investigar uma questão com diligência, poderão produzir conhecimento de fato, conhecimento que apresente informações contextualizadas e inter-relacionadas suficientes para propiciar a compreensão de uma dada questão ou fato observado, compreensão que implica a percepção clara dos fatos, dos agentes e das relações entre eles. Como nos lembra Alarcão (2007), em acordo com Edgar Morin, informação desorganizada não é conhecimento, não é saber, não confere poder a quem a possui, pois não serve para lidar melhor com os problemas concretos ou para criar alternativas de ação.

Na sociedade da informação e do conhecimento e, consequentemente, da aprendizagem, a escola também tem que passar por mudanças. Vemos essa necessidade expressa no cotidiano das práticas escolares, na crise dos modelos didáticos centrados na reprodução de conteúdos, na transmissão de saberes fechados, por vezes obsoletos, na perspectiva limitada das abordagens que não privilegiam as relações interdisciplinares. Não sendo mais a principal fonte de saber, tendo que concorrer com os variados e atraentes meios de comunicação e novas tecnologias, tendo que acompa-nhar a constante e veloz produção da ciência e lidar com as novas exigências do mercado de trabalho, transformado pela mesma tecnologia e pela globalização dos sistemas de produção e consumo, a escola se obriga a reinventar-se. Se antes a escola podia contentar-se em formar repetidores de um conhecimento estabelecido (se é que podia), hoje urge que saiba tornar-se pensante, flexível, reflexiva, para dar conta da tarefa de propiciar às pessoas que por ela passarem o desenvolvimento pleno e adequado a seu tempo.

Como encontramos bem indicado em Delors (1999), no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21, nossas escolas devem possibilitar aos estudantes que *aprendam a conhecer*, que adquiram os instrumentos da compreensão, pois terão que continuar a produzir conhecimento ao longo da vida, que *aprendam a fazer*, a agir, que *aprendam a viver* juntos, participando e cooperando com os outros seres humanos, e que *aprendam a ser* plenamente humanos, ou seja, dotados de autonomia, discernimento e responsabilidade, tendo desenvolvido um amplo espectro das potencialidades humanas.

As competências necessárias para a vida hodierna, pós-revolução industrial e no encalço da revolução tecnológica continuada, época em que pouco vale saber seguir ordens e fazer

trabalhar as máquinas, se não se tem domínio do processo de transformação de informação em conhecimento, se não se sabe pensar por si mesmo, envolvem: a) conhecer fatos, métodos, conceitos e leis; b) ter capacidade de saber o que fazer e como fazer; c) saber aprender com a experiência, com os acertos e erros; d) saber estabelecer e manter contatos, relacionamentos sociais; e) cultivar valores tais como a vontade de agir, de engajar-se em boas causas, de aceitar responsabilidades; f) desenvolver-se física e mentalmente, de maneira holística e integrada (Alarcão, 2007, p. 17). O que se almeja é o desenvolvimento integral do ser humano, que não sejam apenas especialistas desta ou daquela área, hábeis conhecedores ou fazedores.

Há aqui, para além do comprometimento com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, um comprometimento com sua formação ética e política, com a preparação para o exercício da cidadania, com o aprimoramento do poder pessoal do cidadão (*empowerment*), que está, por sua vez, intrinsecamente ligado ao acesso à informação e ao preparo para julgar sua relevância e confiabilidade, ao pensar autônomo e crítico. Trata-se de um projeto de educação de difícil execução? Certamente. Têm-se alternativas? Sempre há opções, veja-se a história da educação. É preciso lembrar, no entanto, que no extremo oposto podemos enfrentar a *barbárie*, condição de uma civilização em que não há deveres nem direitos, em que o homem é o lobo do homem e tudo é permitido (Theodor Adorno propõe a educação emancipadora como antídoto do nazismo, para que o nazismo não se repita).

É bom esclarecer, sublinha Alarcão (2007), que desenvolver competências não significa treinar pessoas para se adaptarem eficazmente como robôs, automatizados, ao mercado de trabalho. As competências almejadas são dinâmicas, não lineares, simples ou imutáveis, e estão interligadas ao saber da convivência com o outro e à compreensão do mundo. Flexibilidade, capacidade de adaptação devem estar subordinadas à vontade da pessoa, ao seu senso crítico, ao exercício do pensar. Se a sociedade influencia a escola, delineando as características desejáveis para os candidatos ao trabalho, a escola influencia a sociedade, formando pessoas autônomas.

Exercer o papel de sujeitos críticos exige a competência da compreensão, que está vinculada ao saber escutar, observar, pensar e ao saber comunicar-se com o outro, dialogar. Compreender a si mesmo, ao mundo, ao outro e às interações entre esses e ser capaz de usar as diversas formas de linguagem é fundamental para sermos cidadãos. Pensar, compreender e aprender autonomamente, permite-nos estar preparados para mudanças, para o imprevisto, para o novo, para a interação e a contextualização.

Em um mundo que está em constante mudança, no qual para viver precisamos estar sempre nos comunicando, as noções de diálogo, aprendizagem, conhecimento ativo e pessoa autônoma perpassam os modelos de formação, de investigação, atuação profissional e desempenho organizacional (Alarcão, 2007, p. 24).

4.2 ESTUDANTES, PROFESSORES E A ESCOLA EM UM PROCESSO DE ENSINO REFLEXIVO

As características da sociedade da informação nos forçam a revisar e re-elaborar as relações entre professores, estudantes e o conhecimento, bem como os usos desse conhecimento.

O foco central está no conhecimento e em seu uso nas diversas situações da vida, o que faz com que os estudantes não possam

limitar-se ao papel de receptores do conhecimento e os professores tenham que abandonar a prática da simples retransmissão do saber acumulado. As informações estão disponíveis em diferentes veículos, aos alunos cabe um papel mais ativo, ao professor cabe a mediação diversificada.

Condição para esse novo enfoque da aprendizagem é que todos devam ter garantido o acesso à informação nas escolas, na comunidade, que as atividades escolares impliquem a colaboração entre os estudantes e que os horários sejam dispostos de modo que os estudantes disponham de tempo para a pesquisa e trabalhos em grupo, aprendendo a conhecer e a produzir conhecimento nas comunidades de aprendizagem (a ideia de comunidade investigativa está presente em Dewey, Lipman e Schön, sempre ligada ao aprender vinculado à experiência, ao conhecimento produzido e compartilhado no grupo de pesquisadores investigadores).

4.2.1 Estudantes em um Processo de Ensino Reflexivo

Na sociedade da informação, o estudante está sempre aprendendo, em contínua interação com o mundo, com as diferentes situações do dia-a-dia. O estudante deve aprender a aprender, para continuar aprendendo por toda a sua vida, percebendo-se como um ser que observa e questiona a si e ao mundo, buscando atribuir sentido ao observado. Ativo ele procura os livros, os professores, as discussões no grupo, pensa, reflete e produz o seu saber – não se apropria simplesmente do saber transmitido, mas também do processo de produção de conhecimento: a experiência, a pergunta, a investigação, a reflexão, a interação e o diálogo na comunidade de aprendizagem investigativa de que participa – e o faz com prazer.

Essa é uma abordagem construtivista, sociocultural, de educação, em que a aprendizagem é um processo que visa compreender melhor o mundo e saber lidar com ele, empregando nossas habilidades e recursos.

Nas palavras de Alarcão e Tavares (2001, obra citada em Alarcão, 2007, p. 27), o processo de ensino-aprendizagem para falar às crianças e jovens do século 21 deve assim caracterizar-se:

> As aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experienciada ou experiencial, as quais façam apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas, em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes, alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma ideia de cultura transversal, que venha ao encontro da interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida. É preciso valorizar a criação de ambientes estimulantes para a aprendizagem e incentivar o desenvolvimento da criatividade, da inovação e da sua divulgação. Deverá destacar-se a explicitação de uma dinâmica espiralada ou bi-implicativa entre reflexibilidade e autonomia que deverá animar a ação educativa.

A esta visão do processo de ensino-aprendizagem chamamos ensino reflexivo, destacando-se o foco na reflexão voltada para a experiência, para a ação (concepção presente em Dewey, Schön, Lipman e em Paulo Freire), reflexão que se anuncia caminho para a emancipação, para a autonomia (veja-se Adorno, Freire, Saviani, Morin).

Nesse projeto de educação, a sala de aula deixa de ser local de mera transmissão de conhecimento, mostrando-se como autêntico laboratório, em que se busca e se produz conhecimento.

Aplicando-se estratégias de aprendizagem centradas na ação do aluno, este tem desenvolvida sua capacidade de aprender com os outros, seja o professor, sejam os colegas, os livros, a internet, e consigo mesmo, pela ação e pela reflexão, pela conduta investigativa, de quem tem curiosidade epistemológica e pesquisa para responder suas próprias perguntas (veja-se o que Paulo Freire, John Dewey, Hugo Hassman e Mathew Lipman falam sobre a importância da curiosidade voltada para o conhecimento).

Mediante a implementação de estratégias do ensino reflexivo, visando trabalhar para a autonomia e a aprendizagem ativa dos estudantes, buscando a aproximação entre as práticas escolares e a vida, observa-se que as atividades propiciam aos estudantes: a consciência do saber que detinham ou do que precisavam buscar para dar conta das tarefas propostas; a pesquisa pessoal; a colaboração com o grupo de trabalho; a sistematização orientada do conhecimento; a reflexão individual e grupal sobre o trabalho realizado e os caminhos percorridos para a execução e a aprendizagem correlata; a percepção do professor como uma das fontes de conhecimento e de organização do processo de aprendizagem.

Participando de aulas diferentes, os estudantes mudam em relação à aprendizagem, passando de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia da autonomia nos seguintes aspectos: diminuindo a dependência da ação do professor, demonstrando maior grau de autodeterminação, de consciência crítica, de responsividade perante diferentes situações; expressando o prazer alcançado com a percepção do próprio progresso; desenvolvendo o espírito científico, o gosto pela criatividade; passando a delinear os próprios objetivos, como sujeitos do processo de aprendizagem; organizando comunidades de aprendizagem para a pesquisa de soluções para os problemas propostos. O mais difícil mostra-se ser convencer os alunos a participarem da reflexão, deixando o hábito de receber o conhecimento pronto, faz-se necessário levá-los a perceber que interagir autonomamente com o conhecimento, com flexibilidade e criatividade é a melhor forma de preparar-se para a vida nesse mundo de complexidades e incertezas que demanda novos saberes e atitudes (veja-se Edgar Morin, 2007, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*).

4.2.2 Professores no Processo de Ensino Reflexivo

Um processo de ensino centrado no aluno, naquele que aprende, implica a redescrição do papel do professor, ele terá novas atribuições, diferentes daquelas que lhe cabiam no ensino tradicional.

As tarefas do professor no ensino reflexivo são criar, organizar e coordenar dinamicamente as atividades de aprendizagem, estimulando a elaboração de conhecimento por parte dos alunos e o desenvolvimento da autoconfiança deles em suas competências, favorecendo o processo de humanização, de crescimento pessoal dos seus alunos.

O professor no século 21, mesmo com toda tecnologia e informação de que dispomos, é muito importante para a introdução e encaminhamento dos estudantes na esfera do conhecimento. Ele, como aquele que já percorreu a região a ser explorada pela primeira vez por seus alunos e/ou que já amealhou informações e experiências em outras jornadas por terrenos semelhantes, que conhece e tem destreza no uso dos instrumentos, das ferramentas apropriadas à empreitada da aquisição e produção do saber, deve trabalhar como o guia do grupo.

Mais que levar seus alunos a percorrerem rapidamente uma trilha batida, ele deve primar por despertar neles as capacidades da atenção (do olhar atento, presente), do espírito

crítico (da mente alerta ao que vê e ouve, ao papel das crenças, das teorias que usamos, nas nossas ações, seus desdobramentos práticos), de espantar-se (do deslumbramento diante do observado), de ser curioso (de ter vontade de saber mais, de investigar, de querer entender, compreender as coisas no mundo, as ações humanas – as próprias e as dos outros - elaborando hipóteses para a explicação do observado); de agir, de sair da passividade (aquela do expectador imobilizado diante da TV e do computador, diante dos fatos, diante das questões por conhecer e das perguntas ou problemas a resolver); de criar (de pensar em possibilidades alternativas de descrição do mundo, em alternativas para a ação no cotidiano, para relações humanas melhores, para ações políticas mais promissoras, porque compromissadas com os direitos humanos universais e o respeito à vida em todas as suas formas, ao equilíbrio vital do planeta em que vivemos). E aqui se encontra o desafio maior, pois, para ter realmente o poder de coordenar o processo de aprendizagem, despertando de fato tais capacidades nos estudantes, o professor precisa ser, integralmente, um professor reflexivo, caso contrário, suas práticas serão reprodutoras do conhecimento estabelecido e dos modelos pedagógicos tradicionais obsoletos (veja-se o que diz Paulo Freire em suas obras, em especial em *Pedagogia da Autonomia*, 1996).

Os objetivos e as práticas metodológicas do professor reflexivo (conceito presente nos trabalhos de Dewey, Schön, Lipman, Zeichner e Alarcão), aquele que reflete ao agir (reelaborando e adequando suas ações e certezas teóricas frente às situações concretas, com flexibilidade), reflete sobre suas ações passadas (aprendendo com a experiência, com os acertos e erros) e sobre suas ações futuras (que planeja consciente e crítico suas práticas pedagógicas tendo em conta experiências anteriores e os ideais que a norteiam), são orientados pela intenção primeira de tornar seus alunos mais ativos, críticos, investigativos e criativos (o que está em acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, de 2006, documento em que o Ministério da Educação e Cultura apresenta as linhas gerais para a Educação Básica no Brasil e com as proposições da Unesco para a escola no século 21).

Professores devem estruturar e animar a aprendizagem, planejá-la, recriá-la adequando-a aos contextos, à diversidade de estudantes que encontra, às condições materiais da escola, aos recursos disponíveis, engendrando meios de melhorá-los. Precisam motivar os alunos, mexer com aquilo que os move, que os faz querer algo, que lhes desperta a vontade e a imaginação, a persistência para ir adiante na pesquisa-investigação-aprendizagem. Para isso os professores precisam investigar a si mesmos (para estarem conscientes de seus hábitos de ação, desejos, ideais, metas), aos seus alunos (estando atentos às crianças e jovens, ao comportamento extraclasse, às escolhas do visual, das músicas, dos programas de TV, da Internet; atentos aos valores eleitos por eles e pelos pais deles para estruturar a vida, atentos aos planos que fazem para a vida profissional e pessoal, atentos às emoções manifestas entremeadas à execução das tarefas escolares, atentos aos indícios das capacidades que os alunos já têm e daquelas que precisam ainda desenvolver... precisam estar muito atentos!) e ao mundo ao seu redor (mundo em constante mudança, constante inovação, complexo, multifacetado e movido por múltiplas forças econômico-político-ideológicas, impondo a cada dia novas urgências, novos problemas a serem solucionados).

Querer um ensino reflexivo, com profissionais da educação reflexivos e estudantes reflexivos, em uma comunidade escolar reflexiva (o que envolve os demais funcionários da escola, os pais e a comunidade social em que a escola está inserida) é ainda um ideal que precisa ganhar os contornos práticos, concretos, que precisa da dedicação de todas as pes-

soas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, pois nem mesmo a atual formação dos professores nas universidades mostra-se adequada à preparação desses profissionais para enfrentar tal desafio. Assim, a reflexibilidade necessita ser cultivada na comunidade educativa, pelo diálogo no grupo, pela investigação conjunta, pelo confronto das ideias e práticas, pela elaboração criativa de estratégias pedagógicas alternativas em relação ao modelo de ensino tradicional, concebido há séculos para uma outra realidade. Essa tarefa requer que seja salvaguardado o exercício da liberdade de pensamento e ação, da inovação, do treino de práticas autônomas e emancipadas – não se pode ter educação para autonomia, para emancipação, para a cidadania em um ambiente em que esses ideais não sejam experienciados, vivenciados.

4.2.3 A escola no processo de ensino reflexivo

Estudantes e professores encontram-se no ambiente escolar, na comunidade escolar, se esses atores querem alterar seus papéis, devem também promover mudanças no espaço em que se reúnem.

A organização da escola precisa mudar para acompanhar a inovação nos processos de aprendizagem, a distribuição do tempo e do espaço físico precisam ser diferenciados, permitindo aulas em grandes grupos, mas também o trabalho de pequenos grupos ou até mesmo o individual.

O acesso aos livros, revistas, bancos de dados na internet e meios de comunicação deve ser facilitado e a escola deve também propiciar aos alunos condições para a realização de experiências práticas, tarefas concretas que sejam ocasião de aplicação e teste das teorias estudadas e concebidas (que a aprendizagem possa se dar no percurso que parte das situações concretas, vividas, experienciadas, passando pelas teorias e conceitos já elaborados sobre a questão, que têm o poder de elucidar, fundamentar e ampliar o conhecimento prático, e retornando ao concreto-vivido com novas ferramentas para a solução de problemas e a concepção de novas linhas de ação).

Devemos cuidar para que a escola ofereça condições aos estudantes, para que aprendam a aprender, respeitando seu ritmo, ampliando sua autonomia na aprendizagem (que eles terminem a Educação Básica capazes de ser autodidatas, de aprender sozinhos tudo o que vierem a querer ou precisar aprender, ao longo da vida).

Uma sugestão de como organizar uma escola para que favoreça o ensino reflexivo seria estruturá-la em quatro áreas, uma destinada ao lazer do aluno, com ênfase no desenvolvimento do gosto pela leitura e pelo cinema de qualidade; uma segunda área destinada à informática, para o uso da Internet e a aulas em CD-ROM; uma terceira área com a biblioteca, para o estudo, a pesquisa e a elaboração de trabalhos; e uma quarta área para um centro de recursos, com materiais de estudo e professores-tutores para auxiliar os alunos na sua aprendizagem. Mostram-se indispensáveis a boa organização dos espaços e recursos, bem como a sólida formação dos professores-tutores.

A escola precisa transformar-se, repensar-se, a partir de dentro, com a mudança daqueles que a constituem, professores, alunos, funcionários e comunidade. Tornando-se uma comunidade autocrítica, reflexiva, que se pensa a si própria, que escolhe conscientemente suas metas, seus valores, sua organização e se analisa no processo de desenvolvimento de suas atividades, visando avaliar-se e reorganizar-se quando necessário. Um exemplo de atividade reflexiva na comunidade escolar é a ocasião da elaboração do Plano Político Pedagógico

da escola, que envolve a participação de todos na escola, inclusive dos pais, e serve como um documento vivo das proposições do grupo, guiando as ações futuras e estando sujeito a mudanças, de acordo com as novas questões surgidas na aplicação prática do plano inicial.

As ações precisam ser concebidas, implementadas e avaliadas pela comunidade escolar, elas não devem ser comandadas de fora; a escola deve autogerir-se, tendo seu projeto próprio. Deve ter clareza de suas metas, de seus propósitos, e ser capaz de rever suas estratégias de ação, depositando confiança nos seus professores e estimulando-os a pensar e agir. Alunos e pais também devem participar desse processo de construção de uma escola melhor. A escola deve pensar-se, construindo conhecimento sobre si mesma, sobre a educação.

Professores, estudantes e comunidade escolar reflexivos podem alterar o curso dos acontecimentos, modificar paradigmas de conhecimentos, econômicos, éticos e políticos. Podem modificar os homens e os modos de fazer a vida. Esse é o poder que provém da reflexão, do treino da compreensão, da organização do pensamento, da imaginação humana.

5 CONCLUSÃO

Se preparar para a vida implica preparar para o convívio com a incerteza, com a diversidade de pontos de vista, com a ausência de autoridades, com a variedade de modos de agir, Bauman afirma que preparar para a vida (2008, p. 177):

> deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem para assumir a responsabilidade pelas escolhas e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de mudar os marcos e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois, com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado.

Estamos em acordo com Bauman e por isso mesmo pensamos que o ensino reflexivo pode ser, se não uma solução, ao menos uma alternativa razoável e promissora para o trabalho com a educação nas escolas, capaz de tornar os estudantes pessoas mais ativas, críticas, investigativas e criativas, dotadas de crescente grau de autonomia e flexibilidade em suas ações, pois entrecruza teoria e prática.

O ensino reflexivo, confiando no potencial da reflexão, propõe-se a ir além do protoaprendizado, trabalhando centralmente com o aprender a aprender, o deuteroaprendizado, assim fornecendo as bases para que cada estudante dê seus passos, individualmente, em direção ao aprendizado terciário ao longo das experiências de processos educativos pelos quais passará e que proverão a multifacetada formação de que necessita para fazer sua vida em tempos pós-modernos.

6 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2007.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Trad. de José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

DELORS, J. e outros. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1999.

DEWEY, J. **Como pensamos.** São Paulo: Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIPMAN, M. **O pensar na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. de Roberto C. Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SMITH, M. K. *Donald Schön: learning, reflection and change.* In: **The encyclopedia of informal education.** Disponível em: < www.infed.org/thinkers/et-schon.htm >, 2001. Acesso em: 20 jun. 2009.

Política social, educação e sociedade: caminhos e descaminhos

Simone Santos Junges [1]

RESUMO

O presente artigo visa discutir o papel e a influência das políticas sociais, bem como do estado de bem-estar na educação. Para isso, estabelece a diferença entre política pública e decisão política e traz algumas definições, como bem-estar, desigualdade social e diferença social. Situando a escola em um contexto histórico e político, mostra como o conservadorismo é uma característica marcante da educação brasileira. Nesse contexto político-histórico, este artigo discute o papel da escola na formação de cidadãos autônomos e na transformação da sociedade, por meio da ação pedagógica.

Palavras-chave: Educação. Política Social. Política Pública. Estado de Bem-Estar.

[1] Técnica em Tradução e Interpretação, pelo Colégio Americano Batista de Vitória, ES; licenciada em Letras – Inglês, pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES; especialista em Língua Inglesa, pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafi); mestre em Educação, pela Universidad de la Empresa, em Montevidéu, Uruguai; cursando doutorado em Educação, pela Universidad de la Empresa, em Montevidéu, Uruguai; professora do Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv); orientadora educacional do Colégio Técnico de União da Vitória (Coltec) - Ensino Médio e Profissional; membro do Conselho Editorial da Uniuv. E-mail: simone_junges@yahoo.com.br

Social politics, education and society: ways and mistakes

Simone Santos Junges

ABSTRACT

This paper aims at discussing the role and influence of social policies and the welfare state in education. In order to do so, it establishes the difference between public policy and political decision and sets some definitions, such as welfare, social inequality and social difference. Placing the school in a historical and political context, it shows how conservatism is a hallmark of Brazilian education. In that political and historical context, this article discusses the role of schools in the formation of autonomous citizens and in the transformation of society through the pedagogical action.

Keywords: Education. Social Policy. Public Policy. Welfare State.

Dar um peixe reduz a pobreza por um dia.
Dar uma rede previne a pobreza na vida.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da influência e do papel das políticas sociais, bem como do estado de bem-estar na educação.

A educação, apesar de ter perdido espaços valiosos na sociedade, tem conseguido manter respeitabilidade entre as muitas transformações que ocorrem em grande velocidade na atual sociedade do conhecimento. Acredita-se que a mudança social por meio da educação se faz auxiliando e orientando o aluno para que seja autônomo, e para que possa interpretar seu mundo criticamente. Por essas razões, a educação depende de decisões políticas, em vários aspectos.

2 ALGUMAS DEFINIÇÕES

Inicialmente é preciso esclarecer a diferença entre decisões políticas e políticas públicas. Nem sempre a decisão política pode ser considerada uma política pública. A decisão política é uma escolha entre várias alternativas. No entanto, a política pública, que também inclui a decisão política, pode ser entendida como a união entre a teoria e a ação. Está ligada a questões de liberdade e igualdade, ao direito à satisfação das necessidades básicas, como saúde, habitação, educação, transporte, emprego, etc.

Outra definição diz que política pública é

> o conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público (NARDINI e outros, 2004, p. 180).

Já o estado de bem-estar, ou *welfare state*, para Offe (1983), é definido como:

> um conjunto de habilitações legais dos cidadãos para transferir pagamentos dos esquemas de seguro social compulsório para os serviços organizados do Estado (como saúde e educação), em uma grande variedade de casos definidos de necessidades e contingências.

As definições de políticas públicas e *welfare state* aqui apresentadas são as adotadas neste trabalho.

3 WELFARE STATE E POLÍTICA SOCIAL

Apesar de ser considerado um mecanismo eficaz e eficiente para controlar alguns problemas sociais, econômicos e políticos, Offe (1983) acredita que nem todos os problemas podem ser resolvidos por meio do estado de bem-estar ou da política social. Parece que faz surgir o sentido mais negativo da política assistencialista: estimula o aumento das taxas e juros, desestimula o trabalho, além de tornar o emprego, de acordo com Offe, mais oneroso e rígido. Assim, o *welfare state*, para Offe, além de não resolver problemas, tornou-se parte deles.

Sabe-se que vultosas verbas são destinadas aos serviços organizados do Estado,

destinadas aos diversos órgãos responsáveis por prover o bem-estar social. Ainda assim, Isuani (1992) salienta que o "âmbito da ação pública em áreas como saúde, educação ou habitação"[1] ainda deixa um número significativo de pessoas à margem desses benefícios, embora estejam organizados em torno de princípios de "universalidade e gratuidade"[2]. Para o autor, é na educação básica que se pode perceber mais claramente o princípio da universalidade, pois é na educação básica que se percebe um percentual mais alto da população, beneficiando-se desse serviço oferecido pelo Estado.

A universalidade, defendida pelos iluministas, diz respeito à igualdade de direitos para todos. Assim, segundo os iluministas, pelo princípio da universalidade, as leis devem tratar a todos, independentemente da classe social, da mesma maneira, ou seja, as regras devem ser universais. Já Filgueira (1999, p. 149) postula que o princípio de universalidade:

> não significa que todos os membros da sociedade recebem os mesmos benefícios ou serviços. Pelo contrário, um determinado conjunto de direitos é compartilhado por todos os indivíduos que pertencem a classes semelhantes.[3]

A afirmação de Filgueira parece mais acertada, uma vez que diferentes grupos apresentam diferentes necessidades; podem-se citar como exemplos as crianças, os portadores de necessidades especiais, os idosos, entre outros. Falar sobre o estado de bem-estar suscita a necessidade de falar também sobre política social. A política social tem como essência, segundo Gosta Esping-Andersen (1993), a ampliação dos direitos sociais. Conforme o autor, preferiu-se "considerar os direitos sociais em termos de sua capacidade de *desmercantilización*"[4], ou seja, a extensão dos direitos sociais é determinada pelo grau de independência que as pessoas têm das forças do mercado.

A estratificação social, que significa a divisão da população em camadas – em geral conforme a renda – é inerente ao estado de bem-estar, para Esping-Andersen (1993). A política social deve cuidar dos problemas causados por essa estratificação, pois estratificação supõe desigualdade, e o estado de bem-estar, bem como a política social, almeja a igualdade social. Entretanto, parece contraditório que os programas sociais defendam a igualdade, quando exigem que as pessoas comprovem suas diferenças, suas necessidades, para então receberem algum tipo de auxílio.

Há também a chamada discriminação positiva, ou ação afirmativa, que, com o objetivo de tornar viável a igualdade, estabelece quotas, favorecendo determinados grupos sociais. No Brasil, um exemplo dessa ação afirmativa é a quota para negros nas universidades: parte das vagas para cursos superiores é destinada a negros, para superar uma diferença existente há muitos anos. Essa é uma grande discussão no Brasil nos dias atuais, o que nos leva a questionar se algumas decisões consideradas "politicamente corretas" realmente trazem resultados positivos. Um exemplo de ação afirmativa é a política de quotas, que garante vagas em universidades para afro-descendentes e índios.

Os exemplos citados mostram com clareza como esses conceitos e decisões perpassam a educação, quer seja influenciando a elaboração dos currículos ou modificando as leis e regras que a regem.

[1] [...] *alcance de la acción pública en sectores como la salud, la educación o la vivienda* [...]

[2] [...] *universalidad y gratuidad* [...]

[3] [...] *no quiere decir que todos los miembros de la sociedad reciban los mismos beneficios o servicios. Más bien, un conjunto determinado de derechos es compartido por todos los individuos en la medida en que pertenezcan a categorías similares.*

[4] [...] *considerar los derechos sociales en términos de su capacidad para la desmercantilización.*

3.1 IGUALDADE X DESIGUALDADE

As ações afirmativas servem para corrigir desigualdades. Por isso não se pode falar de igualdade, sem mencionar a desigualdade, nem se pode confundir desigualdade social com diferença social. A diferença social tem origem natural, como a diferença de gênero, que provoca diferença de comportamento na sociedade; a diferença social pode ainda ser produto de uma construção cultural; são costumes, formas de pensar, etc.: o fato de seguir a mesma religião, ter a mesma visão de mundo, seguir uma mesma tradição distingue um grupo de outro, são diferenças marcantes. Mas, ao lado das diferenças sociais, existem as desigualdades sociais, que não são diferenças culturais ou naturais, mas juízos de superioridade e inferioridade entre as diversas camadas sociais. Essa ideia de superioridade ou inferioridade dá origem a preconceitos, ou fundamenta alegações de que determinado grupo tem mais direitos que outros, considerados inferiores. Esping-Andersen (1999) afirmou que em "um mesmo estado coexistem diversos conceitos de igualdade"[5]. Há a igualdade individual, evidente no seguro social tradicional – o indivíduo recebe conforme o que paga (ESPING-ANDERSEN, 1999); há, na Europa, outra forma de propiciar igualdade: as pessoas devem comprovar a baixa renda ou a falta dela para receberem auxílio, e só isso já basta para que sejam estigmatizados ou discriminados.

Sempre se busca, ou se pretende, eliminar as desigualdades. No entanto, faz-se necessário compreender e distinguir uma diferença natural, cultural, que pode e deve ser preservada, de uma desigualdade, fruto de preconceito social que leva ao enfraquecimento da sociedade. Sen (1989, p. 105) diz que "a questão da avaliação da desigualdade depende da seleção da área onde se vai avaliar a igualdade"[6]. E para Sen, a igualdade pode ser medida em termos de sucessos, ou carências, a partir do que cada um pode conquistar. Sen (1989) pontua ainda que sempre há um objetivo ao se medir a desigualdade, e os critérios de avaliação das desigualdades devem levar em conta esse objetivo. Um critério bastante utilizado é a distribuição da renda, ou o salário, apesar de oferecer pouca informação no que se refere ao estado de bem-estar social propriamente dito.

As tentativas de eliminar a desigualdade social se evidenciam nas organizações sindicais, ONGs, e no trabalho voluntário, por meio dos quais tentam defender os grupos sociais menos favorecidos e mitigar as dificuldades pelas quais passam.

Nesse ponto, a escola também é de fundamental importância, tanto como local de socialização, em que todos deveriam aprender a respeitar e conviver com as diferenças sociais e, ao mesmo tempo, promover situações de aprendizagem em que se possa discutir, analisar e criar meios de eliminar as desigualdades.

3.2 POLÍTICA SOCIAL: ASSISTENCIALISMO

O assistencialismo e a filantropia são válidos em situações críticas, desesperadoras, como a pobreza extrema, em que as pessoas não têm as mínimas condições necessárias para sua subsistência. Segundo Filgueira (1999),

> a filantropia não confere direitos; pode ser mais ou menos benéfica para os grupos aos quais é dirigida,

[5] [...] *un mismo estado coexisten diversos conceptos de igualdad.*

[6] [...] *la cuestión de evaluación de la desigualdad depende de la selección del ámbito donde se va a evaluar la igualdad.*

> mas é um direito legal, a menos que seja imposta pelo Estado.[7]

Embora não configurem um direito legal, essas ações filantrópicas acabam sendo legitimadas pelo Estado, a partir do momento em que as empresas recebem, em contrapartida por suas ações solidárias, redução ou isenção de alguns impostos, ou outro benefício qualquer.

Por outro lado, embora seja necessária, em momentos de crise, essa política assistencialista cria dependência e reduz a autoestima. Além disso, uma cesta básica, um vale gás, uma bolsa-escola, não modificam a realidade das famílias carentes. É preciso combater as causas, e não apenas oferecer soluções paliativas.

Um dos malefícios do assistencialismo puro e simples é que pode incentivar àqueles que recebem o auxílio a não trabalharem, pois a remuneração e outros auxílios concedidos pelo Estado são suficientes para sua sobrevivência. Para que os auxílios concedidos pelo Estado surtam um efeito positivo a médio e longo prazo, seria necessário exigir contrapartidas; o beneficiário deveria retribuir com sua evolução, tornando-se mais qualificado para que, após algum tempo, se inserisse no mercado de trabalho e não precisasse mais do benefício. O Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv) também pode servir de exemplo nesse sentido. Há cerca de dois anos, criou-se um projeto para auxiliar o jovem que deseja estudar, mas não tem renda para pagar suas mensalidades. Segundo esse projeto, o pagamento das mensalidades é postergado por um período de seis meses, e o acadêmico se compromete a participar de cursos oferecidos pelo próprio Centro Universitário, com o objetivo de preparar-se para conquistar uma vaga no mercado de trabalho, e, assim, conseguir continuar seus estudos. Com o auxílio do programa, ambas as partes são beneficiadas: o jovem consegue qualificar-se para o mercado de trabalho, pois adquire conhecimentos nos cursos oferecidos pelo Centro Universitário, que, além de cumprir seu papel social, mantém seus alunos, que, de outra forma, teriam que abandonar os estudos.

4 O PAPEL DA ESCOLA

Atualmente se fala muito que a educação liberta, e que o poder está vinculado ao saber, ao conhecimento. Talvez por uma questão de maior liberdade de expressão isso seja discutido e falado abertamente. Entretanto, quando se analisa a história e seus diferentes períodos, percebe-se que isso já estava muito claro na mente dos governantes desde os tempos mais remotos. Tanto que a educação era reservada para uma classe bastante seleta, que não incluía as massas. Em geral era a classe dominante que decidia quem e o que deveria ser ensinado. E sua intenção sempre foi (e será) a de cristalizar o *status quo*. Que melhor instituição que a Escola para servir a esse propósito?

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para compreender o papel representado e desempenhado pela escola, é preciso compreender os diferentes momentos históricos.

No continente europeu, assim como em outros continentes, a evolução da educação sempre sofreu influências de acontecimentos

[7] [...] *la filantropia no confiere derechos; puede ser más o menos beneficiosa para los grupos a que está dirigida, pero no es un derecho legal, a menos que esté impuesta por el estado.*

históricos, políticos, econômicos e sociais, como revoluções, mudança no sistema de governo, guerras, entre outros.

No século cinco a.C., na Grécia, houve uma grande revolução, graças ao trabalho educador dos sofistas. Nesse período, a Grécia vivia um regime de governo chamado democracia ateniense. Nesse regime, as decisões sobre como a cidade deveria ser administrada eram tomadas pelos cidadãos em discussões públicas. Eram considerados cidadãos os homens (as mulheres não participavam do processo de tomada de decisão) que possuíam alguma propriedade, escravos, e que não fossem estrangeiros. As propostas de governo eram defendidas publicamente, em discursos proferidos na ágora. Assim, expressar-se bem era fundamental. Isso favoreceu o surgimento de um grupo de filósofos chamados **sofistas**, que dominavam a arte da oratória. Esses filósofos viajavam por todos os lugares e ensinavam a arte de falar bem, em troca de pagamento. Embora fossem educadores, preocupavam-se apenas com a habilidade no uso das palavras, com a arte de convencer as pessoas, não importando se os discursos eram verdadeiros ou falsos. O que realmente importava era a satisfação pessoal. De qualquer forma, era um modo de ensinar. A doutrina de Sócrates surgiu nesse contexto, e se opôs radicalmente aos sofistas (CHALITA, 2004). Apesar de não deixar nenhum escrito, seu trabalho foi difundido por seus discípulos, e Sócrates transformou-se num modelo de educador.

Nesse mesmo período, mais precisamente em 509 a.C., Roma iniciou uma nova forma de governo, a República. Expandiu-se vertiginosamente, mas foi seduzida pelas culturas dos povos conquistados e pela riqueza, elementos que minaram o patriotismo e abalaram os valores tradicionais. O declínio da república deu início ao império. Nesse período a influência da cultura grega se consolidou, incentivada pela prosperidade que voltou a reinar em Roma. O poder romano se estendia da Bretanha à África, e, apesar da tolerância em relação às práticas religiosas, nem todos os povos se curvavam ao domínio romano. A partir da metade do século um, uma religião floresceu: o Cristianismo. Com o passar dos séculos, o Cristianismo se fortaleceu. Para converter mais e mais pessoas, os cristãos recorriam à filosofia grega, ao uso da oratória, tão comum na Grécia. Dessa forma, criaram métodos educativos que buscavam moldar o homem conforme a visão cristã.

Durante a Idade Média, o ensino foi ministrado praticamente na clandestinidade. O número de escolas nesse período era bem restrito, assim como o número de alunos. O objetivo principal das escolas era formar sacerdotes ou formar funcionários para o império. Essa situação mudou a partir do século 11: as universidades se expandiram, mudando as condições do ensino no continente (BERUTTI, 2004).

Quando o pensamento de Aristóteles, seguidor de Platão, que por sua vez foi discípulo de Sócrates, foi incorporado à cultura dominante, a semente do racionalismo voltou a germinar no ensino medieval. Assim, o Renascimento surge, trazendo consigo uma época áurea para a educação, que defendia uma relação harmoniosa entre o homem e a natureza. Nesse período houve uma proliferação de colégios e manuais para alunos e professores. Além de tornar-se moda, a educação tornou-se também uma exigência. O surgimento dos colégios, entre os séculos 16 e 18, coincide com a nova imagem de criança e de família; enquanto na Idade Média adultos e crianças ficavam em uma mesma classe, no Renascimento havia uma preocupação em organizar as classes por idade e também por nível de conhecimento. Para corrigir e evitar comportamentos inadequados, regras severas de disciplina e punição corporal foram impostos. Assim, os objetivos da escola nessa época incluíam a transmissão de conhecimentos e a formação moral (ARANHA, 1996). Infelizmente esse otimismo do Renascimento

não durou muito. A reforma religiosa, que teve como um dos principais atores Martinho Lutero, provocou uma reação católica, e com ela um retrocesso. A liberdade dos educadores foi drasticamente reduzida, e as universidades enfrentaram um declínio.

Contudo, para ter acesso às Sagradas Escrituras, era necessário saber ler. Isso e mais a imprensa favoreceram a alfabetização de um número maior de pessoas de diferentes classes sociais.

É nesse cenário de combate à expansão do protestantismo que a Igreja Católica incentiva a criação de ordens religiosas. Surgem a Companhia de Jesus (Jesuítas), os beneditinos, os carmelitas, os dominicanos e os franciscanos. Os jesuítas se destacaram por terem criado um modelo de instituição educacional destinada aos filhos das classes privilegiadas, desenvolvendo para isso métodos educacionais de grande refinamento psicológico.

O colégio dos jesuítas influenciou não só a concepção da escola tradicional na Europa, como também a formação do homem brasileiro. Quando vieram para o Brasil, os jesuítas, além da moral, costumes e religiosidade europeia, trouxeram também os métodos pedagógicos. Com sua missão de catequizar e educar, logo perceberam que era mais fácil converter "almas jovens" (ARANHA, 1996, p. 91), do que enfrentar a intolerância dos adultos. Para conseguir seu intento, concluíram que a escola era o instrumento mais adequado. Sua ação pedagógica perdurou por mais de 200 anos, e sua eficiência se devia principalmente ao cuidado com a formação do mestre e com a uniformidade de seus métodos. Surgiu o currículo que, segundo Young (1980), é um mecanismo por meio do qual o conhecimento é socializado, ou seja, distribuído socialmente.

Em meados do século 18, os jesuítas foram expulsos do Brasil, e, por um período de 13 anos, a instituição escolar ficou praticamente abandonada, completamente desestruturada. Começou então a intervenção do Estado na educação. Foi criado o "subsídio literário", imposto que incidia sobre alguns produtos, e era destinado à educação. Como o imposto não era cobrado com regularidade, os professores passavam longos meses sem receber seus salários. A posição de 'professor' era preenchida por indicação, e as pessoas indicadas, em geral, não tinham formação para serem professores, e, ainda assim, seu cargo era vitalício.

Com o passar do tempo, mais e mais pessoas buscavam a escola como uma forma de ascensão social. Ainda assim mantinham uma relação de dependência com a aristocracia, pois era por vontade dos aristocratas que conseguiam cargos burocráticos, considerados mais dignos que o trabalho comum. A educação nessa época visava à "formação acadêmica, humanística e retórica" (ROMANELLI, 1978, p. 41). Assim, foram criadas faculdades de Direito, Medicina, Engenharia, e a Escola Militar e de Aplicação. Os colégios passaram a ser meras pontes para o ingresso na faculdade, oferecendo apenas cursos preparatórios, que nem ao menos eram presenciais.

A complexidade crescente das camadas sociais e a total desorganização das escolas demandou reformas curriculares seguidas, que, infelizmente, não conseguiram reorganizar o caótico sistema educacional brasileiro. Pelo contrário, algumas até provocaram retrocesso. A classe média emergente, menos privilegiada, via a educação como uma forma de ascensão social, numa relação de dependência com a aristocracia, que por sua vez buscava "preservar o patrimônio da educação para o ócio" (ROMANELLI, 1978, p. 44). Os três séculos de escravidão no Brasil deixaram enraizada a associação do trabalho com a escravidão, e por esse motivo as pessoas evitavam educar-se para o trabalho. No meio rural, não era necessário ser alfabetizado.

No entanto, após a Primeira Guerra Mundial, algumas indústrias foram criadas, e com elas surgiu a necessidade de mão de

obra qualificada. Foi na escola que a indústria foi buscar essa mão de obra qualificada. Nasce então a necessidade de cursos técnicos, profissionalizantes. Essa necessidade se acentuou após a Revolução de 1930. Por força da necessidade de empregar-se, a população menos privilegiada começou a procurar a escola para profissionalizar-se. A escola enfrentou uma grande crise, pois não conseguia suprir a demanda por vagas e por cursos profissionalizantes.

A crise provocada pelas exigências da população e do novo modelo econômico afetou profundamente a escola. Assim, Touraine (1998) estava certo quando disse que a escola deixou a formação para a cidadania de lado e passou a preparar profissionais para o mercado de trabalho. Mas isso aconteceu justamente para suprir as necessidades do modelo econômico emergente. A partir da década de 1930, foi exigida uma resposta da escola; foi na escola que as indústrias buscaram o que necessitavam: mão de obra qualificada. Para dar conta de suprir essas necessidades do mercado de trabalho, as escolas procuraram adequar as disciplinas, o currículo, enfim, todo o modelo educacional. E, infelizmente, não conseguiram manter a preparação para a cidadania, ao mesmo tempo em que preparavam as pessoas para o mercado de trabalho.

4.2 ENSINAR A PESCAR, OU DAR O PEIXE?

Diante de tantas cobranças, de tantos problemas sociais, mudanças governamentais, surge a questão: Elaborar um projeto educacional consistente, que assegure a todos uma educação de qualidade, preparando os indivíduos para a vida e para o trabalho, ou seja que os "ensine a pescar", ou simplesmente manter políticas assistencialistas, ou seja, "dar o peixe"? A pergunta tão popular, "Ensinar a pescar, ou dar o peixe?" é apenas um chavão, clichê, lugar comum, ou um falso paradoxo?

Apesar de a frase ter caído no gosto popular, e de ser usada frequentemente no discurso político e no meio educacional, pode-se dizer que ensinar a pescar e não dar o peixe é um falso paradoxo, pois diante de problemas sociais tão complexos quanto os que vivenciamos atualmente, não bastam soluções tão imediatistas, paliativas, simplistas.

As duas posturas, dar o peixe ou ensinar a pescar, são sempre colocadas de modo excludente, quando deveriam ser oferecidas concomitantemente. A política assistencialista pura e simples, versão simplificada advinda de uma interpretação distorcida do 'estado de bem-estar' proposto por Keynes, e que segundo Berta Álvarez-Miranda (1996, p. 76) surgiu após a Segunda Guerra Mundial, e concebia a política social "não como ajuda a certos setores populacionais incapazes de cuidar de si mesmos, mas como um direito de cidadania, uma manifestação de solidariedade nacional"[8], perdeu o real sentido da política de assistência à população carente, que deveria ser uma garantia de cidadania, de direitos sociais, e não passou de um arremedo do Estado de Bem-Estar social keynesiano.

Ensinar a pescar é fornecer meios para que as pessoas possam conquistar sua independência com dignidade, libertando-se das humilhações das "esmolas". E isso se consegue com educação de qualidade, pois pobreza não é apenas falta de dinheiro, mas também de educação, de cultura, de informação, de saúde, de trabalho.

Os gastos com políticas sociais no Brasil não são considerados investimentos, da

[8] [...] *no como ayuda a ciertos sectores poblacionales incapaces de cuidarse de si mismos, sino como um derecho de ciudadanía, una manifestación de solidariedad nacional* [...]

forma como Gunnar Myrdal (2007) preconizou. Ao contrário, são semelhantes às políticas assistencialistas da Europa, que tinham por objetivo principal "remediar" a pobreza, e não criar eficiência econômico-produtiva para gerar riquezas. Assim, faz-se necessária uma transformação, um aperfeiçoamento nos conceitos de cidadania, de dignidade, de política de bem-estar social.

No entanto não se ensina a pescar do dia para a noite, como em um passe de mágica. São necessários projetos e reformas consistentes, bem planejados e organizados na área educacional, pois é só por meio da educação que esse quadro pode ser mudado. E enquanto isso não acontece, faz-se necessária a utilização de programas de assistência às classes menos favorecidas, como idosos, excepcionais, doentes, desempregados, entre outros, suprindo suas necessidades e mantendo um equilíbrio, até que essas pessoas tenham condições de caminhar sozinhas, de garantirem uma renda suficiente para uma sobrevivência digna, ou seja, até que aprendam a "pescar".

Coimbra, em seu artigo **Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais** (1987), deixa claro que as políticas públicas, ou as políticas sociais surgiram quando surgiram os direitos sociais (direito a moradia, educação, saúde...), ou seja, a cidadania. Quem tem que prover? A sociedade, o Estado. Esse processo da cidadania é um processo histórico internacional, com poucas diferenças de um Estado para outro. As políticas sociais domesticam o povo, mas, por outro lado, também apresentam características positivas, tais como imposição de limites, como quando estabelecem que os indivíduos não podem trabalhar mais do que oito horas por dia, por exemplo.

A política assistencialista trata de necessidades a serem supridas, e quando se fala em tais necessidades, vale citar Maslow (1970), que propôs uma hierarquia de necessidades, conhecida como a 'pirâmide de Maslow'. Com essa teoria, ele dividiu uma pirâmide em cinco níveis, e afirmou que as necessidades localizadas na base da pirâmide representam as necessidades fisiológicas, seguidas das necessidades de segurança, necessidades sociais, de autoestima, e de autorrealização.

As necessidades fisiológicas ou básicas incluem a fome, a sede, o sexo e o abrigo; as necessidades de segurança vão, desde sentir-se seguro em casa até o desejo de um emprego estável ou um plano de saúde, entre outros; entre as necessidades sociais estão a necessidade de afeto, de pertencer a um grupo, de ser aceito; as necessidades de autoestima envolvem o reconhecimento das capacidades pessoais e profissionais; no topo da pirâmide está a autorrealização, que compreende o desenvolvimento das potencialidades. Nesse último nível da pirâmide, Maslow acredita que a pessoa deve procurar tornar-se aquilo que pode ser (MASLOW, 1970).

De acordo com Maslow, as necessidades de nível mais baixo devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível mais alto. Para ele, o ser humano só sente necessidades mais sofisticadas depois que as mais básicas estão satisfeitas. Embora a hierarquia de Maslow esteja muito bem elaborada, a afirmação de que as necessidades de nível mais alto só são percebidas quando as dos níveis anteriores estão satisfeitas é questionável. É perfeitamente possível que uma pessoa esteja realizada, e ainda sinta necessidades de segurança, por exemplo.

Tão logo os indivíduos tenham suas necessidades básicas saciadas, poderão escalar o restante da pirâmide, aos poucos, aprendendo a "pescar". A escola tem um papel fundamental no que diz respeito a preparar as pessoas para escalar a "pirâmide".

5 O REAL E O IDEAL

Está claro que as inovações educacionais sempre estiveram e estão atreladas a questões ideológicas, sociais e econômicas do momento. As propostas pedagógicas geralmente são idealizadas por especialistas ou políticos que estão longe da realidade escolar; a participação do professor na elaboração das reformas educacionais é mínima. A falta de reflexão também contribui para o fracasso dessas propostas.

Para que a Reforma Educacional ocorra de fato, é necessário desenvolver um forte sistema educativo formal, diversificar as Instituições e Programas, modernizar os aspectos pedagógico-curriculares, e reorganizar a gestão do sistema educativo.

No que tange à reorganização do sistema educativo, faz-se necessária uma descentralização estruturada, ou seja, maior autonomia para tomada de decisões, concedida pelo Estado às instituições de ensino, tanto na esfera federal quanto na estadual, municipal e privada. Apesar de necessária, a descentralização não deve ser total; deve haver uma base sólida comum às instituições de todas as esferas, e, ao mesmo tempo, autonomia e flexibilidade para adequar a instituição à comunidade em que está inserida.

Assim sendo, para reorganizar a gestão do sistema educativo, consideram-se fundamentais os seguintes aspectos:

1. Autonomia, que consiste em poder tomar decisões, sem depender completamente do Estado, embora seja importante ter uma forte liderança na instituição. A autonomia pode ser classificada em três categorias, descritas a seguir.

1.1 Autonomia financeira: entende-se por autonomia financeira a possibilidade de investir e distribuir os recursos destinados à instituição, de forma a atender às necessidades das propostas pedagógicas, tais como material didático, biblioteca, laboratórios, e demais elementos auxiliares para implementar a proposta pedagógica, sem para isso precisar de autorização do Estado.

1.2 Autonomia pedagógica: refere-se à possibilidade de adaptar os conteúdos, o calendário escolar, entre outros, às necessidades da comunidade em que a escola está inserida, respeitando também a base nacional comum. Além disso, a autonomia pedagógica permite à instituição incentivar a capacitação e atualização do corpo docente, bem como propor projetos a serem desenvolvidos na instituição ou junto à comunidade (e.g. inclusão digital, reciclagem, esportes, leitura orientada, palestras, e muitos outros).

1.3 Autonomia administrativa: essa autonomia é classificada em três níveis: pleno, parcial, e mínimo. Segundo essa classificação, o Estado intervém e/ou interfere em maior ou menor grau no processo de tomada de decisões na Instituição. Essa autonomia também possibilita à instituição optar por uma gestão participativa, envolvendo a comunidade no processo de tomada de decisões.

2. Avaliação: O propósito da avaliação deve ser o de diagnosticar problemas e promover melhorias, nas diferentes esferas (Federal, Estadual, Municipal, e Institucional). Deve ser realizada periodicamente, tanto interna (funcionários, corpo docente e discente) quanto externamente (comunidade e Estado). A avaliação deve ser quantitativa e qualitativa, e realizada em todos os âmbitos: estrutura física (salas de aula, laboratórios, biblioteca, cantina, ginásio de

esportes, etc.), corpo docente e administrativo, bem como corpo discente. A estrutura física deve atender às exigências dos cursos oferecidos, e também oferecer espaço suficiente e agradável para alunos, professores e funcionários. Em relação aos professores, acreditamos que devam passar por avaliação quanto aos seus procedimentos metodológicos, assim como quanto aos seus conhecimentos, para que se mantenham atualizados. Conforme os resultados obtidos, as diversas esferas em que esses educadores atuem podem oferecer cursos de capacitação docente, para suprir as deficiências encontradas. O processo de avaliação pode ser realizado por meio de questionários e/ou entrevistas, observação, entre outros. Os alunos também devem avaliar, tanto para darem sua opinião acerca do funcionamento da instituição, do trabalho do educador e demais funcionários, quanto ao atendimento e qualidade do material disponível para o bom andamento da escola.

3. Garantia de continuidade do modelo educativo: um modelo educativo, ao ser aplicado deve ser avaliado constantemente, para solucionar e/ou adequar as emergências que surgem ao longo do caminho. Deve-se aguardar até que pelo menos uma turma de alunos passe por todo o modelo, para então fazer a avaliação final, com base no egresso e no perfil do egresso proposto no projeto político-pedagógico. Esse tempo não corresponde ao tempo político, muito pelo contrário, leva muito mais tempo para concretizar-se. Por isso, mesmo com as mudanças de governo, deveria ser garantido à escola o direito de manter o modelo, observadas as coerências sociais, políticas, educativas e práticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, no decorrer de sua história, sempre esteve presa aos interesses dos países dominadores e da vontade política dos governantes. Assim, o conservadorismo é uma das características marcantes na educação brasileira. Portanto, a inovação que, em determinados momentos era necessária à manutenção do sistema, atendia mais às caracterísicas do sistema do que às necessidades da população.

Paulo Freire, educador brasileiro de renome internacional, foi um dos poucos que revolucionou e inovou a educação brasileira com suas ideias progressistas, a partir da década de 1960. A mudança é, inegavelmente, um tema da prática de Paulo Freire, e perpassa toda sua trajetória de publicações, uma vez que ele acredita na mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais (FREIRE, 1996).

Sabe-se que a escola tem papel fundamental na formação do cidadão e na transformação da sociedade, entretanto não se pode acreditar que a ação pedagógica fique limitada à sala de aula, à relação professor / aluno ou aluno / aluno. É necessário ultrapassar os limites da sala de aula e compreender o contexto econômico, político, social e cultural imposto à sociedade pelos dominadores, para que se possa mudar esse quadro. A esperança de transformação está na escola, por meio da ação pedagógica dos docentes, afinal o educador, no seu fazer, não pode limitar-se a transmitir conteúdos, a perpetuar o *status quo*.

Se pensarmos a história como um processo em evolução contínua, não podemos encerrar este trabalho, sem uma pergunta: vimos

que a educação, quando estava nas mãos dos jesuítas, servia aos princípios da fé; depois, quando o Estado passou a comandar a educação, esta passou a servir aos interesses do Estado, ou seja, seu principal objetivo passou a ser o de manter o status quo. Fica, então, uma pergunta: de que forma os educadores poderiam interferir no processo educacional para que este deixasse efetivamente de ser uma ferramenta de reprodução do *status quo*?

7 REFERÊNCIAS

7.1 OBRAS CITADAS

ÁLVAREZ-MIRANDA, B. *El estado de bien-estar: 20 años de argumentos críticos.* In: **Dilemas del Estado de Bien-Estar**. Madrid, Espanha: Argentaria, 1996.

ESPING-ANDERSEN, G. ***Los tres mundos del estado de bienestar.*** Valencia, Espanha: Alfons el Magnanim, 1993.

_____. ***Fundamentos sociales de las economias postindustriales.*** Barcelona, Espanha: Ariel, 2000 (1999).

ARANHA, M. L. A. **História da educação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1996.

BERUTTI, F. **Tempo e espaço** – história. São Paulo: Saraiva, 2004. Vol. Único.

CHALITA, G. **Vivendo a filosofia.** São Paulo: Atual, 2004.

COIMBRA, M. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In: ABRANCHES, Sérgio (org.). **Política social e combate à pobreza.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FILGUEIRA, C. *Bienestar y ciudadania: viejas y nuevas vulnerabilidades.* In: TOLKMAN, V. O'DONNEL (comps.) **Pobreza y desigualdad en America Latina.** Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ISUANI, E. *Política social y dinámica en América Latina: ¿nuevas respuestas para viejos problemas?* **Desarrollo económico.** V. 32. n. 125. abr./jun. Buenos Aires, Argentina, 1992.

MASLOW, A. H. ***Motivation and personality.*** 2nd.ed. USA: Harper and Row, 1970.

MYRDAL, G. ***Beyond the Welfare State:*** *economic planning and its international implications.* 1960. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/gunnar_myrdal >. Acesso em: 25 jun. 2007.

NARDINI, M.; GUARESCHI, N. M. F; COMUNELLO, L. N.; HOENISCH, J. C. Problemati-

zando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, M. N.; AZAMBUJA, M. P. R. de; JAEGER, F. P. (org.). **Violência, gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, v. 2, p. 177-194. Coleção gênero e contemporaneidade.

OFFE, C. A democracia partidária competitiva e o welfare state keynesiano: fatores de estabilidade e desorganização. **Revista de Ciências Sociais.** v. 26. n 1. Rio de Janeiro, 1983.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SEN, A. ***Nuevo examen de la desigualdad.*** Madrid, Espanha: Alonso, 1989.

TOURAINE, A. **Igualdade e diversidade:** o sujeito democrático. Bauru, SP: Edusc, 1998.

YOUNG, M. ***Knowledge and control.*** Londres, Inglaterra: Collier Macmillan, 1980.

7.2 OBRAS CONSULTADAS

BAYCE, R. *El sistema educativo uruguayo: sus funciones societales y sus usos por los actors sociales.* En: Gillespie, Ch., Goodman, L., Rial, J., Winn, P. (comps.). **Uruguay y la democracia.** Tomo I. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental, 1984.

_____. *Políticas educacionales en el Uruguay: las racionalidades de los actors, sus universos simbólicos, su evaluación.* **Revista de Ciências Sociales.** ICS-UsdelaR. FCU. N. 3. 1988.

EVANS, P. *El estado como problema y como solución.* **Desarrollo Económico**. n. 140. Enero/marzo. Buenos Aires, Argentina, 1996.

TOMASSINI, L. ***El impacto del proceso de globalización sobre la sociedad de bienestar.*** BID/CAPP/SIGLO XXI. Santiago de Chile. 1999.

Estilos de aprendizagem e suas implicações no contexto instrucional de línguas estrangeiras

Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni [1]
Márcia Helena Boëchat Alves Fernandes [2]

RESUMO

O objetivo do presente artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa empírica, aplicada ao contexto instrucional acadêmico, acerca dos estilos de aprendizagem. O viés teórico em relação aos estilos de aprendizagem consegue elucidar algumas indagações a respeito das diferenças individuais na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: Estilos de aprendizagem. Aprendizagem. Línguas estrangeiras.

[1] Licenciada em Letras – Português/Inglês, pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuv); especialista em Língua Portuguesa e Literatura, pela Fafiuv; especialista em Intensive Academic English, pela University Of South Florida Tampa; especialista em Ensino de Língua Inglesa, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR; mestre em Letras, pela UFPR; cursando doutorado em Estudos Linguísticos, pela UFPR; professora no Colegiado do curso de Letras da Fafiuv; bolsista do programa de apoio à verticalização do ensino superior do Paraná pela Fundação Araucária. E-mail: valeriavazboni@hotmail.com

[2] Graduação em Língua e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC; mestre em Letras (Inglês e Literatura Correspondente), pela UFSC; PhD em Linguística, pela University of Newcastle, Austrália; pós-doutora em Neuropsicolinguística Aplicada, pela Université Stendhal Grenoble III, Genoble, França; professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. E-mail: mboechat@ufpr.br

Learning styles and its implications in the instructional context of foreign languages

Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni
Márcia Helena Boëchat Alves Fernandes

ABSTRACT

The aim of the present article is to present the results of an empirical research, applied in the academic instructional context, involving the learning styles. The theoretical aspect concerning the learning styles can clarify some doubts about the individual differences when learning a foreign language.

Keywords: Learning styles. Learning. Foreign languages.

As pesquisas contemporâneas têm apresentado algumas elucubrações a respeito das diferenças individuais no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Pautam-se nos percalços do uso da língua estrangeira dentro e fora da sala de aula, ou seja, uma intravisão que traz implícito o uso da linguagem envolvido com a práxis humana.

O pressuposto que acaba por embasar essa nova tendência pode ser atribuído ao surgimento do novo paradigma cognitivo pelo aporte de contribuições da transdisciplinaridade, equilibrando a influência exercida pela Linguística, com aquela exercida por outras disciplinas próximas, *inter alia*, a Psicologia, a Psicanálise, a Neurologia, a Antropologia e a Filosofia da Linguagem.

Ademais, os estudos realizados por Bruner e outros (1956) levando em consideração as diferenças individuais, bem como o impacto da publicação do artigo: "*The Magical Number Seven: plus-or-minus two - some limits on our capacity for processing information*" (MILLER, 1956), contribuíram significativamente para revolução cognitiva.

Nessa perspectiva, a aquisição de uma língua estrangeira é, pelas suas imbricações, uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar. Assim, quando nos referimos às diferenças individuais, ou seja, aos "estilos cognitivos" relacionados ao contexto instrucional, nos quais valores afetivos e psicológicos estão interligados, eles são geralmente nominados "estilos de aprendizagem" (BROWN, 1994, p. 105).

Nesse sentido, podemos depreender que um estilo de aprendizagem é uma maneira idiossincrática utilizada para desenvolver conhecimento, fundamentada no fato de que as pessoas aprendem de formas particulamente diferenciadas. Na Psicologia, a ideia de estilo foi apresentada formalmente por Allport (1937, citado por STERNBERG; GRIGORENKO, 2001), referindo-se a ele como uma maneira de identificar tipos distintos de personalidade ou de comportamento.

A partir dessa premissa, Jung (1971) descreveu dois tipos psicológicos genéricos, que denominou introvertido e extrovertido. Os tipos gerais de atitude se distinguem por seu comportamento peculiar em relação ao objeto. O introvertido se comporta abstrativamente; está basicamente sempre preocupado em retirar a libido do objeto, como a prevenir-se contra um superpoder do objeto. O extrovertido, ao contrário, comporta-se de modo positivo diante do objeto.

Silveira (2007) comenta que, desde o início de suas pesquisas, Jung deu-se conta de que em cada uma das duas atitudes típicas havia muitas variações. Um introvertido podia diferir enormemente de outro, embora ambos reagissem de modo análogo face aos objetos. Idem se aplica no interior do grupo dos extrovertidos. Após várias observações empíricas, Jung concluiu que essas diferenças dependiam da função psíquica que o indivíduo usava preferentemente para adaptar-se ao mundo exterior. São quatro essas funções de adaptação que a consciência usa para orientar-se: pensamento, sentimento, sensação e intuição.

Destarte, o termo "estilo" sofreu modificações ao longo dos anos, porém sua definição permanece a mesma: padrões habituais ou maneiras preferidas de se fazer algo, que permanecem consistentes ao longo do tempo, e em diversas áreas de atividade. Características próprias dos indivíduos ajudam a determinar esses estilos, a saber: personalidade, preferências de interação social, o ambiente em que se dá a aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem devem ser considerados como traços cognitivos, afetivos e psicológicos, que são indicadores relativamente estáveis de como os aprendentes percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem de língua estrangeira. Ou, mais simplificadamente, talvez como uma predisposição geral, voluntária ou não, mediante o

processamento da informação, de uma maneira particular (SKEHAN, 1989).

Dessa forma, se tentássemos enumerar todos os estilos de aprendizagem mencionados na literatura corrente, surgiria uma lista muito extensa, o que, por uma questão de delimitação temporal, não é o nosso objetivo neste momento. Portanto, apresentaremos somente alguns estilos de aprendizagem, de acordo com os meios de percepção e processamento da informação.

Segundo os meios de percepção (canais de aprendizagem), os aprendizes podem ser classificados como: Auditivos, Visuais, Táteis e Cinestésicos (REID, 1995; KINSELLA; SHERAK, 1995; OXFORD, 1990); Visuais e Verbais (FELDER; HENRIQUEZ, 1995); Concretos e Abstratos (McCARTHY, 1987); Sensoriais e Indutivos (FELDER; HENRIQUEZ, 1995).

Notamos no contexto educacional a preferência individual mediante o insumo (*input*) visual ou auditório. Os aprendentes visuais preferem leitura, diagramas, desenhos e outras informações gráficas, enquanto, o auditório prefere o insumo oral, palestras, audiotapes, entre outros. Sem dúvida alguma, os bons aprendizes de línguas estrangeiras utilizam bem ambos os insumos: visual e auditivo.

No que diz respeito ao processamento da informação, podemos encontrar aprendizes: Independentes de Campo (*field independent*), Dependentes de Campo (*field dependent*) (WITKIN e outros, 1977); Ativos e Reflexivos (McCARTHY, 1987); Globais e Analíticos; Globais e Sequenciais; Causais e Sequenciais, Atomísticos e Holísticos, Seriais e Holísticos; Indutivos e Dedutivos; com desenvolvimento do hemisfério esquerdo do cérebro e com desenvolvimento do hemisfério direito do cérebro (WILLIAMS, 1986).

Cabe ainda mencionar que pesquisas empíricas realizadas nas últimas décadas, confirmaram que uma gama de variáveis afetivas e sociais estão relacionadas ao sucesso ou não da aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Krashen e Terrell (1988), a maioria das variáveis estudadas podem ser classificadas sob três categorias: motivação, autoconfiança e ansiedade. Observamos que aprendizes com alta motivação, geralmente, se saem melhor na aquisição de língua estrangeira.

Entre os estudos atuais acerca da motivação no ensino/aprendizagem de línguas, destaca-se o modelo de processo de motivação em língua estrangeira proposto por Dörnyei (2005). Esse modelo organiza as influências motivacionais da aprendizagem de línguas estrangeiras junto a uma sequência de critérios de eventos funcionais na série de comportamento inicial e ordenado.

Bandura (1986), em sua teoria sobre a ideia do determinismo recíproco: Pessoal – Comportamental – Ambiental, tem examinado a autoconfiança de aprendizes de segunda língua em uma variedade de contextos, depreendendo que aprendizes com autoconfiança e boa autoimagem tendem a obter melhores resultados na aquisição de línguas.

Já a hipótese do filtro afetivo, teorizado inicialmente por Dulay e Burt (1976), postula que este poderá agir para impedir que o insumo seja usado na aquisição da língua. Posto assim, adquirentes com ótimas atitudes são vistos como tendo filtros afetivos baixos. O ambiente instrucional que promove filtro afetivo baixo é aquele que busca baixa ansiedade entre os alunos, mantendo-os "fora da defensiva" (STEVICK, 1976).

Felder e Silverman (1988) asseveram que os estilos de aprendizagem refletem uma preferência característica e preponderante na forma como os indivíduos recebem e processam informações, considerando os estilos como habilidades passíveis de serem desenvolvidas e aperfeiçoadas. Isso significa que, enquanto alguns aprendizes respondem preferencialmente a informações visuais, como figuras, diagramas e esquemas, outros respondem mais rapidamente

a partir de informações verbais, orais ou escritas. Oxalá sejamos todos iguais e diferentes ao mesmo tempo, seres dialéticos, extremamente complexos e criativos, inseridos no mesmo contexto sócio-histórico contemporâneo.

Nesse sentido, alguns estilos de aprendizagem, segundo Reid (1995), podem ser apresentados da seguinte maneira:

a) **Físico** (preferência pela expressão corporal);
b) **Interpessoal** (preferência para trabalhar com outros);
c) **Intrapessoal** (preferência individual);
d) **Linguístico** (preferência pela expressão oral);
e) **Matemático** (preferência de raciocínio lógico);
f) **Musical** (preferência por sons, ritmos e melodias);
g) **Visual** (preferência pela dimensão visual).

Nessa perspectiva teórica, este artigo apresenta os resultados da aplicação de um teste de preferências perceptuais de aprendizagem, com intuito de configurar, em grupos de alunos de inglês como língua estrangeira, os estilos de aprendizagem prepoderantes.

O teste realizado neste estudo empírico foi sugerido por Reid (1995), contemplado no livro: *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* que, como apêndice 3, do Capítulo 2, apresenta o questionário: *"PERCEPTUAL LEARNING STYLE PREFERENCE SURVEY"*, traduzido como: *"Preferências Perceptuais em Estilos de Aprendizagem"*, composto de 30 perguntas a serem respondidas, seguindo os seguintes parâmetros: *"concordo plenamente; concordo; não tenho certeza; discordo e discordo totalmente"*, cada um com uma pontuação específica.

Os resultados desse questionário são divididos em três tipos de preferências: *principais (major), menores (minor) e indiferentes (negligible).* As preferências *principais* são consideradas preponderantes. As preferências *menores* entre os estilos indicam, segundo Reid, áreas em que o aprendiz pode operar bem, se praticar e buscar aperfeiçoá-las. Já as preferências chamadas *indiferentes*, conforme Reid, indicam dificuldade em aprender dessa maneira. Dificilmente os alunos direcionam sua aprendizagem a esses estilos.

A pesquisa empírica foi desenvolvida buscando identificar os estilos de aprendizagem preponderantes entre os aprendizes universitários do Curso de Letras - Inglês como língua estrangeira, a fim de que suas preferências pudessem ser discutidas em classe, e contempladas na prática pedagógica. Os objetivos eram aprofundar os conhecimentos pessoais sobre os estilos de aprendizagem e observar como aprendizes de Inglês como língua estrangeira respondem quando questionados acerca de suas próprias preferências.

O presente estudo empírico foi realizado com 12 acadêmicos da 1.ª série (1st year) e 12 acadêmicos da 3.ª série (3rd year). Já os resultados apresentam 3 escalas diferentes: *MAJOR, MINOR E NEGLIGIBLE* (principais, menores e indiferentes). A seguir apresentaremos os resultados do questionário aplicado, intitulado: *"PERCEPTUAL LEARNING STYLE PREFERENCE SURVEY"* (REID, 1995).

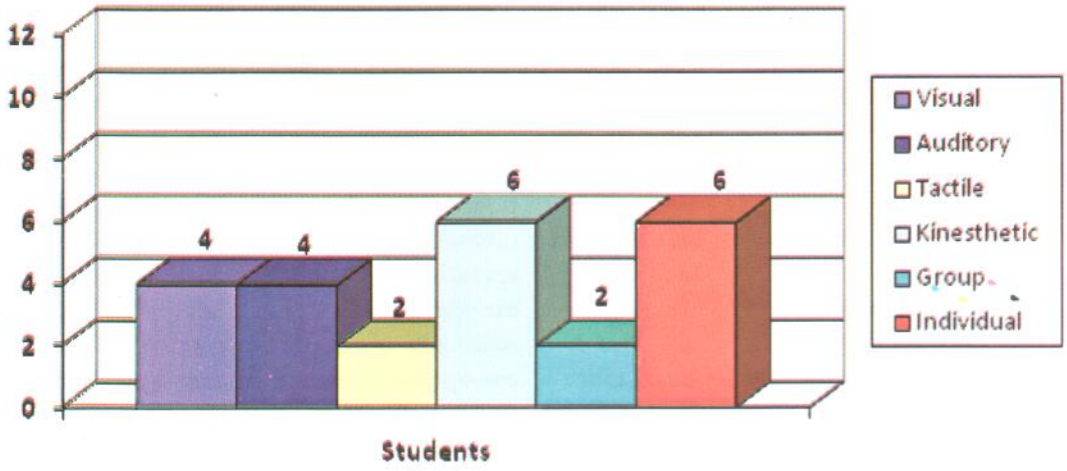


Gráfico 1 - Major Learning Style Preference. Fonte: Fafiuv College Linguistics Students – 1st year – 2007.

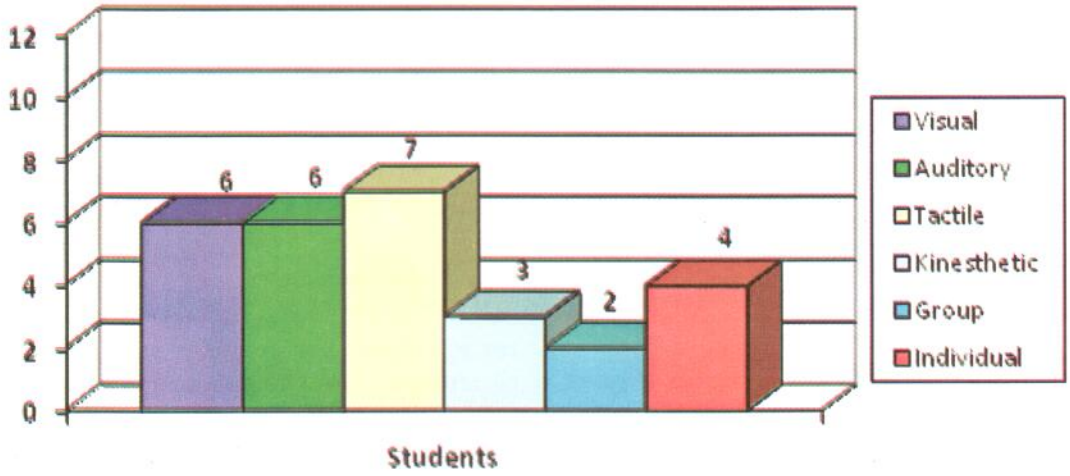


Gráfico 2 - Minor Learning Styles Preference. Fonte: Fafiuv College Linguistics Students -1st year – 2007.

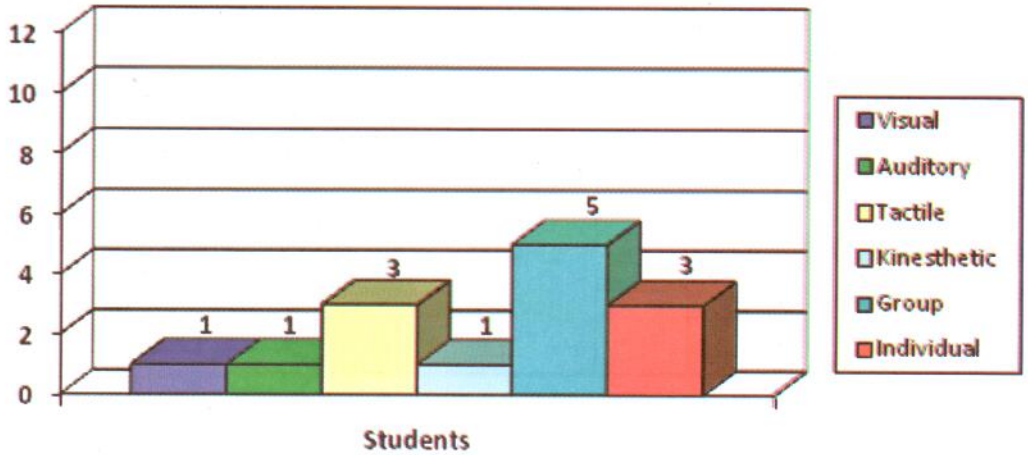


GRÁFICO 3 - Negligible Learning Styles. Fonte: Fafiuv College Linguistics Students - 1st year – 2007.

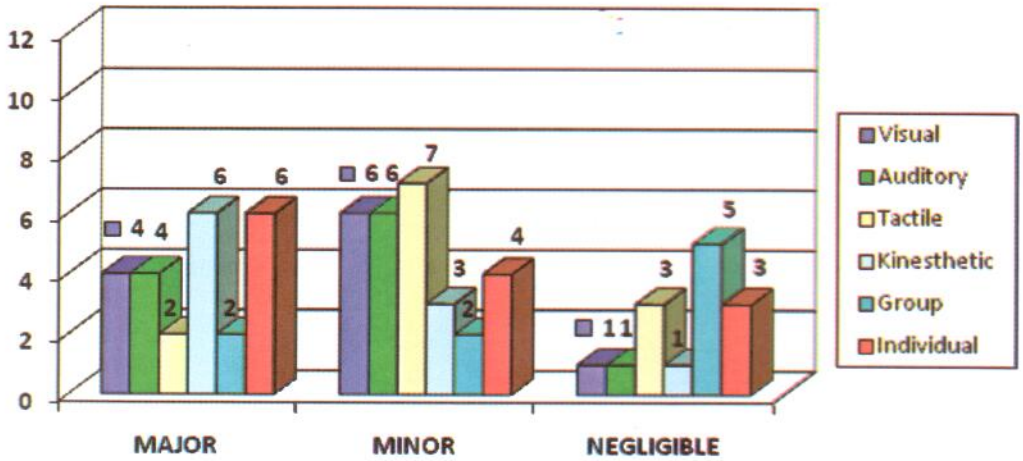


Gráfico 4 – QUADRO GERAL DA TURMA. Fonte: Fa ifuv College Linguistics Students - 1st year – 2007.

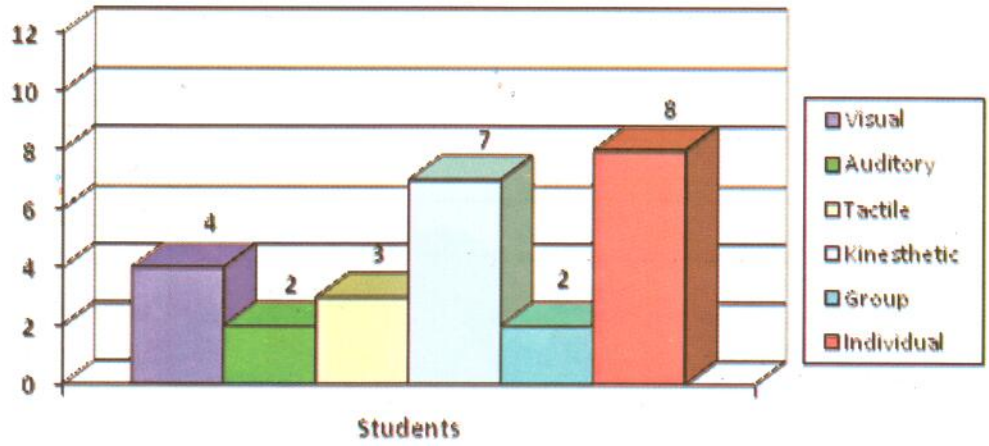


Gráfico 5 - Major Learning Style Preference. Fonte: Fafiuv College Linguistics Students – 3rd year – 2007.

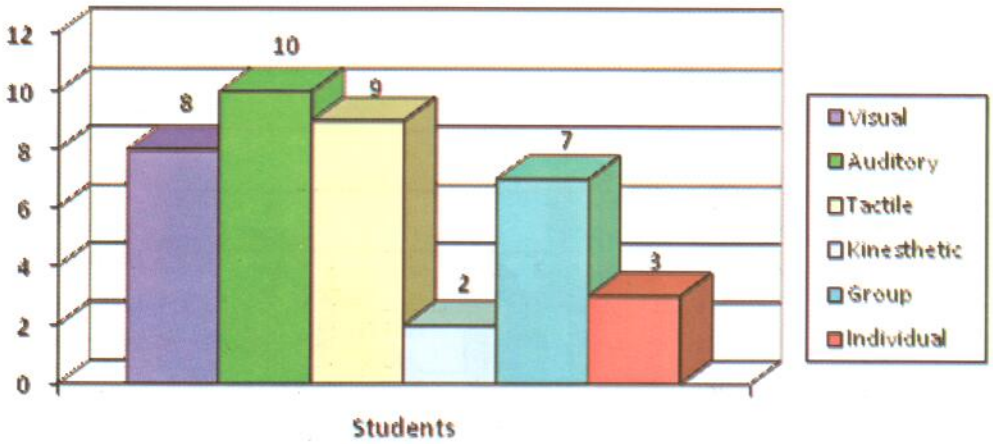


Gráfico 6 - Minor Learning Styles Preference. Fonte: Fafiuv College Linguistics Students – 3rd year – 2007.

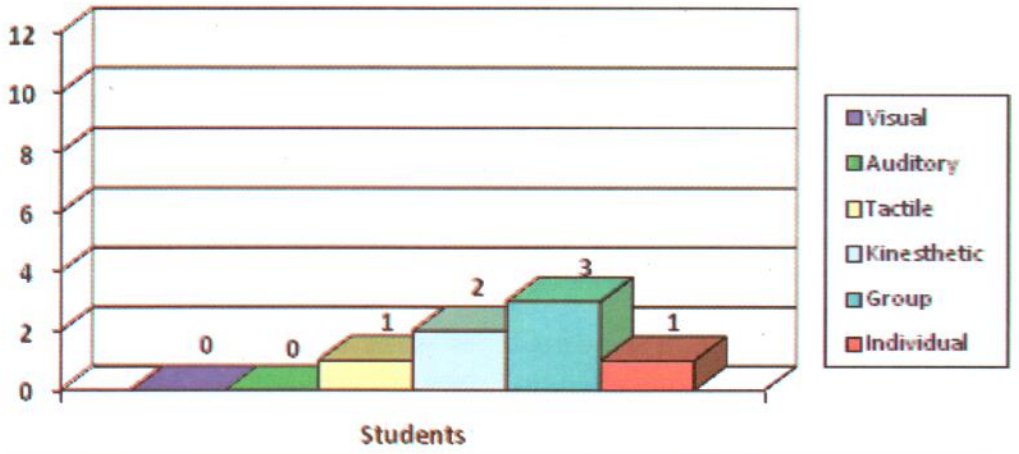


Gráfico 7 - Negligible Learning Styles. Fonte: Fafiuv College Linguistics Students - 3rd year – 2007.

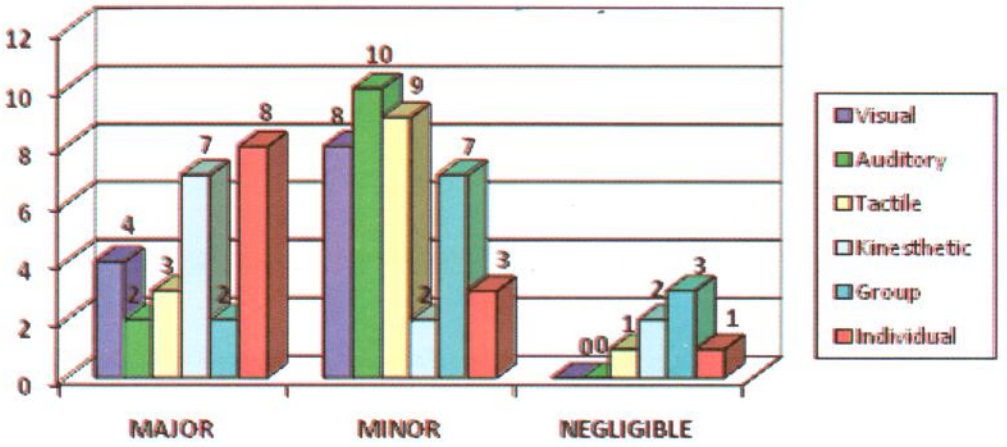


Gráfico 8 – Quadro Geral da Turma. Fonte: Fafiuv College Linguistics Students - 3rd year – 2007.

Os resultados provenientes do estudo empírico apresentam uma aparente distorção entre o número de respondentes e a totalização dos dados, porque muitos aprendizes escolheram mais de uma alternativa simultaneamente.

Circundando a leitura dos gráficos, observa-se que, com relação aos estilos *principais (major)*, os acadêmicos pontuam o cinestésico e o individual, ou seja, preferem atividades pedagógicas que envolvam movimento físico, bem como há a preferência para a execução das tarefas, individualmente.

Já no que diz respeito aos estilos *menores (minor)*, foram marcados, principalmente, o tátil, o visual e o auditivo. Posto assim, depreende-se que, desses três tipos, os alunos aceitam desenvolver atividades, todavia não são suas preferências principais.

Surpreendentemente, verificamos que o resultado mais pontuado acerca da indicação como estilo *indiferente (negligible)*, ou seja, o acadêmico demonstra a menor preferência pelo estudo em grupo. Nesse sentido, os professores devem repensar a sua práxis pedagógica centrada em trabalhos em grupos, a propósito, atividade esta superestimada no contexto instrucional acadêmico.

Após essa incursão teórica, *en passant*, acerca dos estilos de aprendizagem, depreendemos que apesar de um avanço considerável ter sido feito, os sistemas de classificação dos estilos precisam nitidamente ser mais desenvolvidos e padronizados. Ainda não encontramos um consenso sobre as definições de determinados estilos (mesmo se esses são geralmente reconhecidos como maneiras individuais de aprendizagem de língua), o relacionamento e a ordem hierárquica entre eles.

Resta ressaltar que, sejam quais forem os estilos assinalados pelos aprendizes, com base principalmente nas instruções recebidas quanto à utilização de determinados recursos didáticos, o aprendiz deve ser conduzido a uma prática pedagógica reflexiva, centrada *a priori* no desenvolvimento de sua autonomia.

Por fim, os resultados advindos desses estudos empíricos contemporâneos denotam que nós, professores de línguas estrangeiras, precisamos assumir uma postura mais crítica, a fim de melhorar o desempenho linguístico dos aprendizes, criando condições pedagógicas para o desenvolvimento pleno de suas habilidades idiossincráticas.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. ***Social Foundations of thought and action:*** *a social cognitive theory.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1986.

BROWN, H. ***Principles of language learning and teaching.*** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

BRUNER, J. S. et al. ***A study of thinking.*** New York, EUA: Wiley, 1956.

DÖRNYEI, Z. ***The psychology of language learner:*** *individual differences in second language acquisition.* NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DULAY,H. C.; BURT, M.K. ***Creative construction in second language learning and teaching.*** Language Learning. n. 4, p. 65-79, 1976.

FELDER, R. M.; HENRIQUES, E. R. *Learning and teaching styles in foreign and second language education.* **Foreign Language Annals.** vol. 28, n. 1, p. 21-31, 1995.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. *Learning and teaching styles in engineering education.* **Engineering Education.** vol. 78, n. 7, p. 674-681, apr. 1988.

JUNG, C. G. **Tipos psicológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

KINSELLA, K.; SHERAK, K. *Designing ESL classroom collaboration to accommodate diverse work styles.* In: REID, J. (org.) **Learning styles in the ESL/EFL classroom.** Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 1995, p. 85-99.

KRASHEN, S.; TERRELL, T. D. ***The natural approach.*** Great Britain: Prentice Hall International, 1988.

McCARTHY, B. ***The 4Mat system:*** *teaching to learning styles with right/left mode techniques.* Barrington IL: Excel, 1987.

MILLER, G. A. *The magical number seven, plus-or-minus two: some limits on our capacity for processing information.* **Psychological Review.** Washington, DC, vol. 63, n. 2, p. 81-97, mar. 1956

OXFORD, R. ***Language learning strategies:*** *what every teacher should know.* Boston: Newbury House, 1990.

REID, J. (org.) ***Learning styles in the ESL/EFL classroom.*** Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, 1995.

SILVEIRA, N. **Jung:** vida e obra. Rio de Janeiro: Coleção Vida e Obra, 2007.

SKEHAN, P. ***Individual diferences in second-language learning.*** Great Britain: Edward Arnold, 1989.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. *A capsule history of theory and research on styles.* In: STERNBERG, R J.; ZHANG, L. (ed.) **Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

STEVICK, E. ***Memory, meaning and method.*** Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1976.

WILLIAMS, L. V. ***Teaching for the two sided mind.*** A guide to right brain/ left brain education. New York: Simon & Schuter, 1986.

WITKIN, H. A.; MOORE, C. A.; GOODENOUGH, D. R.; COX, P. W. *Field-dependent and field-independent cognitive styles and their independent cognitive styles and their educational implications.* **Review of Educational Research**. vol. 47, p. 1-64, jan. 1977.

O aluno adulto e o aprendizado da segunda língua

Patrícia Luana Schwartz Gasparoto [1]

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa bibliográfica acerca do aluno adulto e a aquisição de Segunda Língua. Esta pesquisa resulta da intenção de ajudar professores a entenderem melhor a universo adulto, de maneira a auxiliar esse aluno a autoperceber-se e trabalhar de maneira mais otimista, vencendo barreiras de aprendizagem, superando velhas crenças e, assim, sendo capaz de auxiliar no processo de seu aprendizado.

Palavras-Chave: Aluno adulto. Aquisição. Segunda Língua.

[1] Licenciada em Letras – Português/Inglês, pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuv); especilista em Línguas Estrangeiras Modernas - Inglês, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); cursando mestrado em Linguística, pela Universidade de Passo Fundo (UPF), RS; professora de inglês, no Colégio Técnico de União da Vitória (Coltec); professora de Inglês, de Técnicas de Redação e Comunicação e Expressão, no Centro Universitário de União da Vitória (Uniuv). E-mail: patriciaschwartz10@hotmail.com

The Adult Learner and The Learning of a Second Language

Patrícia Luana Schwartz Gasparoto

RESUMO

This is a bibliographic research about the adult learner concerning the acquisition of a Second Language. This research is the result of the intention to help teachers understand better this adult universe, allowing them to help these students to develop a self-understanding and work in a more optimistic way, overcoming learning barriers and old beliefs, leading students to help in the process of their own learning process.

Keywords: Adult Learner. Acquisition. Second Language.

Learning is finding out what you already know.
Doing is demonstrating that you already know it.
Teaching is reminding others that they know
just as well as you.
You are all learners, doers, teachers.

RICHARD BACH, Illusions

O presente trabalho surgiu da necessidade de se entender o processo pelo qual o aluno de Segunda Língua adulto passa até que ele atinja níveis de fluência, bem como da necessidade de encontrar respostas para questionamentos tais como: o aluno adulto apresenta mais dificuldade para aprender uma Segunda Língua do que a criança, e se apresenta, quais as razões dessa dificuldade? Como ajudar o aluno adulto a atingir seus objetivos de maneira mais efetiva e rápida? Como deve ser a postura do professor ao trabalhar com alunos adultos? Da mesma maneira, da necessidade de buscar estratégias de fazer com que o aluno adulto assuma uma posição mais favorável e positiva na aquisição de Segunda Língua, uma vez que esse aluno apresenta características mais autocríticas do que as crianças e adolescentes e, portanto, cobra-se mais. Essas estratégias dizem respeito à busca de atividades que possam auxiliar a mudar o quadro atual do aluno adulto ao aprender uma Segunda Língua.

É sabido que se deve ter um maior cuidado no que se refere ao aluno adulto, uma vez que ele traz consigo uma crença de que, por ser adulto, enfrentará maior dificuldade na aquisição daquela Língua, ou, o que pode ser pior, em termos mais definitivos, que jamais a aprenderá. E é esse o principal fator de desmotivação que o coloca neste quadro atual, o da desistência, antes de atingir níveis de comunicação, por ele tão desejados.

Essa crença gera um ciclo de tentativas e desistências em diferentes escolas e metodologias de ensino - em sua maioria, frustradas - desse aluno na aquisição de Segunda Língua e de todo um conceito que vai-se formando ao longo dos anos como resultado dessas frustrações.

Todo o histórico de vida, tanto pessoal quanto profissional e acadêmica, resulta em fatores que caracterizam o aluno adulto como tal e o distinguem tão fortemente das crianças e adolescentes. E são essas as características que devem ser conhecidas, consideradas e trabalhadas, tanto por professores quanto pelos próprios alunos, para que os objetivos sejam alcançados.

É com o intuito de conhecer melhor o universo do aprendiz adulto e fazer dele um elo para que os objetivos desejados na Segunda Língua sejam alcançados, que este artigo descreve, como resultado de pesquisa bibliográfica, características de aprendizes adultos e professores de Línguas, de maneira que se possa tornar o processo de aquisição mais próximo do aluno, tornando-o mais crítico acerca de seu processo de aquisição e, portanto, mais eficaz.

1 O ENSINO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Desde os primórdios da existência humana, a linguagem tem sido a ferramenta mais importante para a comunicação entre os seres. Da mesma maneira, tem sido ela a característica inerente ao ser humano, e que sobremaneira o distingue dos animais, a que mais evoluiu e continua evoluindo num crescente de formas, palavras e novas expressões.

É em consequência da necessidade de nossos ancestrais mais primários de se comunicarem, que, hoje, após tantos milhões de anos, nossa sociedade mundial apresenta a forma mais inteligente de expressão humana, a linguagem. Seja ela formal ou informal, pertença ela ao grupo que pertencer, seja ele o de adolescentes que se difere da linguagem dos idosos, seja da linguagem técnica da qual faz uso a medicina, que difere da linguagem técnica do profissional em informática, ou a das diferentes regiões de nosso país, bem como as diferentes linguagens utilizadas em cada diferente país, é por meio dela que hoje a comunicação existe e funciona como encurtadora de distâncias, ultrapassando fronteiras e evoluindo, conforme evolui a humanidade.

É devido a essa evolução, a essa necessidade de comunicação que o ser humano apresenta e que resultou no que hoje chamamos de globalização, ou seja, a informação rápida e sem fronteiras, que hoje se instaurou no ser humano a necessidade de expandir a sua Língua, de tal maneira que lhe possibilite comunicar-se em outras Línguas, seja por motivos comerciais, de estudo ou até mesmo por vaidade, pelo puro interesse de poder entender o estrangeiro que o visita em seu país – e as coisas de sua cultura - ou que por ele é visitado, de forma natural, e sem a necessidade de apoio externo, como tradutores, por exemplo.

Assim, nasce a procura do ser humano por aprender uma Segunda Língua e para alguns até mais que a Segunda, tornando-o realmente um cidadão do mundo, ampliando-lhe os horizontes e as possibilidades profissionais. Alguns iniciam essa procura ainda crianças, influenciados pelos pais, os quais procuram, desde cedo, ampliar as possibilidades futuras de seus filhos. Outros, já em idade mais avançada, também procuram aprender a Segunda Língua, mas agora por vontade própria, ou pelas possibilidades que já chegaram e que batem à sua porta, porque já não são mais crianças e o futuro a eles já chegou.

Segundo Krashen e Terrel (1988), é importante, no processo de ensino de uma Segunda Língua, diferenciar *Aquisição* e *Aprendizagem*, como princípio integrante da Metodologia Natural de aquisição de Segunda Língua, supondo-se que alunos, crianças e adultos, desenvolvem habilidades distintas quando o aprendizado refere-se a uma Segunda Língua.

Para o autor, *Aquisição* é aprender, captar, desenvolvendo habilidades nessa Segunda Língua, de maneira natural e contínua, prolongada, desenvolvendo a habilidade linguística, sabendo utilizá-la naturalmente nas comunicações. Já *Aprendizagem* de uma Segunda Língua é aprender uma Segunda Língua de maneira mais sistemática, estudando suas regras e sua gramática, ou seja, é saber sobre ela. Enquanto a *Aquisição* é subconsciente, a *Aprendizagem* é consciente. Assim, a aprendizagem refere-se ao conhecimento explícito das regras, estar consciente de sua existência e ser capaz de falar sobre elas.

Essa teoria pode ficar mais bem explicitada no quadro a seguir:

DISTINÇÃO ENTRE AQUISIÇÃO – APRENDIZAGEM	
AQUISIÇÃO	APRENDIZAGEM
Similar à aquisição da 1ª Língua	Conhecimento formal da Língua
Adquirir uma Língua	Saber sobre uma Língua
Subconsciente	Consciente
Conhecimento implícito	Conhecimento explícito
Ensino formal não ajuda	Ensino formal ajuda

Quadro 1 – Distinção entre aquisição e aprendizagem. Fonte: Krashen e Terrel (1988).

Pesquisas feitas nesse campo, influenciadas por esta teoria de Krashen e Terrel, têm contribuído para uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos no ensino e no aprendizado de uma Segunda Língua e as ideias resultam em práticas mais informadas e efetivas, que promovem os alunos e os levam a gostarem do aprendizado dessa Segunda Língua.

Passa-se a promover processos que resultem em aprendizes mais confiantes sobre suas habilidades de aprendizagem, do que com os resultados finais, olhando o aluno como um indivíduo que está iniciando um processo em que diferentes aspectos de sua personalidade estarão em jogo, não sendo considerado apenas como mais um aluno de Segunda Língua. Fica, dessa forma, o aprendizado não apenas sob a responsabilidade do professor, mas resultante da interação de fatores, incluindo a personalidade do aluno, principalmente o adulto, seus interesses e a consequente noção por parte dele de todos esses processos, fazendo-o sentir que está contribuindo para seu próprio aprendizado e, não, apenas respondendo a estímulos ou direções promovidas pelo professor.

Para Krashen e Terrel (1988), a fluência oral em uma Segunda Língua não é ensinada diretamente ao aluno. Ela emerge naturalmente após algum tempo, mediante informações recebidas, isto é, dos '*inputs*'. Pode ocorrer aí, um período denominado 'Período Silencioso', o qual pode estender-se por até alguns meses, dependendo das situações em que a aquisição se processa e também da idade do aprendiz. Esse período silencioso seria um período no qual o aluno apenas recebe '*input*', ou seja, informações e conteúdos, não sendo capaz ainda de produzir '*output*', ou seja, informação/comunicação, em outras palavras, a fala.

A eficiência dos processos de ensino-aprendizagem de Línguas recebe influência tanto da qualidade e quantidade de '*input*' endereçado ao aluno quanto do tipo e frequência de interações professor/aluno e aluno/aluno.

A aquisição torna-se mais rápida quando o '*input*' dirigido ao aluno é grande, isto é, quando ele recebe uma quantidade grande de mensagens autênticas e relevantes naquela Língua. É mais rápida também quando o aluno tem necessidade de se comunicar naquela Língua. Uma das principais fontes de motivação para o aluno - principalmente o adulto - aprender uma Segunda Língua, é o 'ter que se virar', pois o instinto de sobrevivência normalmente não falha.

Krashen e Terrel (1988) mencionam o princípio do Filtro Afetivo, que pode ser compreendido por ser sua designação autoexplicativa. Ele sobremaneira ajuda a encorajar o '*input*', pois aprendizes motivados e que apresentam autoconfiança procurarão por mais e mais '*input*', seja no contexto formal de sala de aula ou por meio de leituras, salas de bate-papo na internet na Segunda Língua, filmes ou músicas,

por exemplo. Esse princípio voltará a aparecer, de maneira mais extensiva, no decorrer desta pesquisa.

O professor de uma Segunda Língua deve pensar que seu aluno, adulto ou não, é um sujeito que, junto com a comunidade, ativamente recria o mundo, trabalhando com a linguagem. Assim, quando é respeitado o papel do contexto na comunicação, o aprendizado também se torna mais veloz, bem como ocorre quando a comunicação usa todas as funções da linguagem, uma vez que esta interage com o mundo e não só o representa.

Mas está o aluno e/ou o professor ciente de todo esse processo de transformação que se dá ao aprender uma Segunda Língua? Estão eles preparados para tal processo? Está o aluno, principalmente o adulto, ciente de que é preciso aprender a aprender? Conhecer suas próprias características e vencer seus próprios obstáculos por meio do filtro afetivo, tais como: canais de aprendizagem, personalidade, aptidão, motivação, desembaraço ou vergonha, ansiedade, pressa, tempo disponível de dedicação, interesse, entre outros? Está o professor preparado para enfrentar, ao lado do aluno adulto, essas inquietações? Conhece o professor a diferença entre 'Aquisição e Aprendizagem?' O aluno adulto realmente apresenta maior dificuldade para a aquisição da Segunda Língua?

1.1 FATOR IDADE NO APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Em se tratando do aprendizado de uma Segunda Língua, existe, segundo Nunan (1999), o questionamento se os efeitos da idade no aprendizado da Segunda Língua procedem.

Ellis (citado por NUNAN, 1999) relata que a idade pode ter efeito visível na velocidade e no sucesso do aprendizado, mas não altera o como aprender. Ou seja, a idade mais avançada pode tornar o aprendizado um pouco mais lento, retardando um pouco a fluência, que pode acontecer ou não de maneira igual ou semelhante à de um falante nativo, mas os estágios de aprendizado serão os mesmos.

Para Guimarães (1997), as crianças são capazes de aprender com facilidade outras Línguas, por ser grande a quantidade de sons e suas combinações que elas, crianças, conseguem reproduzir sem muito esforço. Mas ao atingirem a puberdade, têm a capacidade de reproduzir sons, limitando-os aos aprendidos até o momento. As crianças têm facilidade de falar a Língua de um novo país, se imigrantes, quase tão fluentemente quanto as crianças nativas. Isso se dá pela facilidade de inserção da criança no novo grupo. A criança não tem medo de arriscar, portanto ela se expõe mais às novas situações. Ela aprende mais informalmente, por meio de observação e imitação. Já o adulto, na sua grande maioria, aprende em situação formal, ou seja, em sala de aula, em situações que imitam a realidade.

É, portanto, segundo Guimarães (1997), difícil comparar-se as condições de aprendizado da Segunda Língua, porque essas condições são bem diferentes. Enquanto os alunos mais jovens têm maiores oportunidades de ouvir e usar a Segunda Língua, arriscando-se mais frente aos desafios, os mais velhos encontram-se em situações que demandam mais complexidade e expressões de ideias mais complicadas. Esses alunos, os adultos, sentem vergonha, ao falar a Segunda Língua, quer por frustrações anteriores, quer por não conhecerem suas características próprias e seus canais de aprendizagem e, assim, sentirem-se incapazes de aprender essa Segunda Língua.

Apesar de defender que a idade é das características individuais, a mais fácil de ser definida, Lightbown e Spada (1997) acham difícil comparar aprendizes de Segunda Língua, adultos e crianças, uma vez que as condições em que estes se encontram ao aprender uma

Segunda Língua são bastante diferentes. Essa ideia, se não desmistifica por completo, ao menos ameniza a força que se diz ter a idade sobre o aprendizado de Segunda Língua, no que tange à velocidade e ao sucesso – entenda-se nível de fluência atingido – alcançados pelo aluno adulto, como barreira para a aquisição da Segunda Língua.

Segundo Lightbown e Spada (1997), são as seguintes as diferentes condições em que se encontram aprendizes, crianças e ou adolescentes e adultos:

- Aprendizes jovens em geral aprendem a Segunda Língua em ambiente informal, por exemplo, convivendo com a outra cultura em intercâmbio cultural, ou em contato com a internet, salas de bate-papo em inglês, cinema, música, TV a cabo, etc.
- Esses aprendizes, em sua maioria, dispõem de mais tempo para praticar a Língua em questão, por meio das vias de comunicação acima mencionadas.
- As crianças e adolescentes aprendem uma Segunda Língua, sem exigências ou pressão tais como: inibição – salvo casos de personalidade introspectiva -, motivação – uma vez que em sua grande maioria, a metodologia afim é bastante lúdica e com bastante movimento, pressa em aprender a comunicar-se acerca de temas abstratos e de teor mais profundo, entre outros. Assim, esses aprendizes arriscam-se mais.
- Já os adultos enfrentam constantemente as pressões recém citadas.
- Aprendem a Segunda Língua em ambiente formal, ou seja, Escolas de Língua/Idiomas.
- Preocupam-se em produzir informação, em falar corretamente desde as primeiras aulas, envergonhando-se do erro, temendo a correção, e, assim, arriscando-se menos.
- Encontram-se em contato com a Segunda Língua com menos frequência que as crianças e adolescentes, por assumirem responsabilidades que não possuem, tais como: trabalho, família, faculdade, etc.
- Enfrentam situações diárias e constantes de stress devido a tais responsabilidades assumidas, tendo que lutar, além de outras coisas, contra o cansaço físico e mental.

Patkowski (citado por LIGHTBOWN; SPADA, 1997) afirma que a idade de aquisição é, sim, um fator muito importante nos limites encontrados no desenvolvimento da maestria da Segunda Língua, objetivando a similaridade do falante nativo e essa limitação não se aplica tão somente ao sotaque. Assim Patkowski adicionou suporte à Hipótese do Período Crítico na Aquisição da Segunda Língua – 'CPH'.

Essa Teoria do Período Crítico de Aquisição de Segunda Língua, segundo Ellis (1985), defende a ideia de que existe um período em que a aquisição acontece de maneira natural, sem muito esforço. Isso aconteceria nos primeiros dez anos de idade, época em que o cérebro retém plasticidade, que tende a desaparecer no início da puberdade. Após uma certa idade, o cérebro não se encontra mais capaz de processar a Língua de maneira tão natural. Seria como se a habilidade cognitiva do aprendiz perdesse, com o passar do tempo, elasticidade, exigindo mais esforço do cérebro para executar as tarefas cognitivas necessárias para a aquisição da Segunda Língua.

Penfield e Roberts (1959, citado por ELLIS, 1985), explicam a Hipótese do Período Crítico, de maneira mais científica e orgânica, dizendo que a capacidade neurológica de compreensão e produção de Língua, que a princípio envolve os dois hemisférios do cérebro, passa a concentrar-se, de maneira mais efetiva,

no hemisfério esquerdo do cérebro da maioria das pessoas, a partir da puberdade. Isso explicaria a possível dificuldade que alguns alunos de mais idade apresentam, ao aprender uma Segunda Língua.

Rosansky (1975, citado por ELLIS, 1985) preconiza que as crianças estão mais cognitivamente 'abertas' para a aquisição de outras Línguas. Já o aluno adulto não aprende uma Segunda Língua de maneira natural e automática como a criança. Por outro lado, é aí que o aluno adulto, segundo Rosansky (citado por ELLIS, 1985), apresenta vantagem sobre o aprendiz mais jovem, uma vez que ele tem domínio do pensamento abstrato, o que o auxiliará, por exemplo, no aprendizado das chamadas Operações Formais da Língua. Isso deve facilitar seu aprendizado, uma vez que o aluno não apenas aprende de maneira informal, mas é capaz de incrementar seu aprendizado com estudo consciente da Língua, ou seja, suas formas, os porquês, as diferenças ou semelhanças com a Primeira Língua.

Observam-se, segundo Guimarães (1997), algumas características que diferenciam alunos crianças, adolescentes e adultos:

Crianças
- respondem ao significado, mesmo que não entendam o significado de cada palavra;
- aprendem indiretamente;
- compreendem vendo, ouvindo, tocando e interagindo;
- são curiosas;
- precisam de atenção;
- gostam de falar sobre si mesmas;
- a atenção é limitada;

Adolescentes
- necessitam de autoestima;
- adoram desafios;
- têm grande capacidade de aprender.

Adultos
- têm pensamento abstrato;
- têm experiência de vida;
- têm expectativa de aprendizagem;
- são mais disciplinados que os jovens;
- compreendem o porquê aprender;
- podem ser críticos quanto aos métodos de ensino.

Observa-se, a partir das opiniões apresentadas, que enquanto alguns pesquisadores defendem a maturação/idade na aquisição da Segunda Língua, outros acreditam que a idade não pode separar-se de outros fatores como motivação, identidade social e condições em que o aprendizado da Segunda Língua se processa.

Muitos concordam com os autores Patkowski, Newport e Johnson, que dizem ser melhor começar o aprendizado da Segunda Língua antes da adolescência. Esse contexto trabalha com altos níveis de habilidades em Segunda Língua, níveis nos quais um falante de Segunda Língua pode tornar-se quase indistinguível de um falante nativo. Contudo, segundo Lightbown e Spada (1997), se os aprendizes da segunda Língua não têm interesse em atingir os níveis de falantes nativos, procurando apenas atingir níveis de comunicação na Segunda Língua, sua iniciação pode ser adiada. Mas se o intuito desse aprendizado for a maestria de um falante nativo, aí, sim, deve-se iniciar o mais cedo possível.

Assim, de acordo com Ellis (1985), torna-se necessário, ao enfocar o fator idade no aprendizado da Segunda Língua, separar os efeitos desse fator no processo de aquisição da Segunda Língua, dos efeitos da idade com relação à velocidade e sucesso final dessa aquisição, uma vez que a idade não altera o processo de aquisição. Qualquer aprendiz, independente da idade, passa pelos mesmos estágios de aprendizado. É o resultado final, como a velocidade de aquisição ou os níveis de fluência alcançados que sofrerão interferência da idade.

O que todas essas afirmações vêm nos mostrar, então, de acordo com Lightbown e Spada (1997), é que a idade de aprendizado

é uma das características que determinam a maneira pela qual um indivíduo desenvolve-se e/ou progride no aprendizado de uma Segunda Língua. Mas as oportunidades de aprendizado (tanto formal ou informal), a motivação para aprender, e as diferenças individuais também são fatores determinantes na aquisição de Segunda Língua para crianças e adultos, uma vez que funcionam de maneira diferente em ambos os grupos.

2 CARACTERÍSTICAS DO ALUNO ADULTO NO APRENDIZADO DA SEGUNDA LÍNGUA

O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas não tem como objetivo apenas a ampliação de conhecimentos, como saber uma nova língua, mas a complementação e intensificação do campo de sentimentos (de conquista, de capacidade, de inovação, de abrangência de possibilidades) do ser em pleno desenvolvimento. O indivíduo que se comunica em outro idioma adquire facilidade de relacionamento e de compreensão do 'próximo', contribuindo assim ativamente para atingir o ideal do 'ser universal', globalizado.

Quando um aluno adulto inscreve-se num curso de Línguas, especialmente, se for essa sua primeira experiência, ele não sabe exatamente o que o espera em sala de aula. Todos os procedimentos devem acontecer de maneira a surpreendê-lo, pela criatividade das atividades, mas também por não saber o aluno exatamente o que esperar das aulas.

Desde o '*Hello*' até o '*Goodbye*', ele é envolvido por um ambiente que a ele não parece ser familiar. Colegas curiosos e silenciosos, tão ansiosos quanto ele, para adivinhar o que está por vir, em contraste com um professor parecendo mais com um ator, fazendo articulações bucais exageradas, na tentativa de utilizar a Segunda Língua, desde os momentos iniciais – criando oportunidade de exposição do aluno à Segunda Língua, proporcionando "*input*" - e ser compreendido pelo aluno. E lá está ele, em meio a essa totalmente nova situação que o acompanhará durante todo o processo de aprendizado de Segunda Língua.

O adulto é um membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção dessa sociedade. Existencialmente, está na fase mais rica de sua vida, mais plena de possibilidades. Por isso, à medida que a sociedade vai-se desenvolvendo, a necessidade do aprendizado de uma Segunda Língua torna-se mais imperiosa.

O professor de Línguas tem que admitir sempre que os adultos com os quais atua ou vai atuar são pessoas normais e cidadãos úteis, como seres pensantes, portadores de ideias e dotados, frequentemente, de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em suas críticas aos fatos, em sua oralidade.

O aprendizado de uma Segunda Língua atua sobre o adulto, pela elevação de seu padrão cultural, produzindo representantes capacitados a influenciarem a sociedade em que vivem. Assim, compete ao professor de Línguas praticar um método crítico de ensino que dê a esse adulto a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e do mundo.

Trata-se, então, no aprendizado de uma Segunda Língua, de instruir uma pessoa já dotada de uma consciência formada, que tem consciência também da necessidade desse novo aprendizado, e que quer ser vista pelo professor como alguém que pensa, interage, colabora e quer aprender.

Quando procuram um curso de Línguas, inicialmente, estão motivados pela expectativa de conseguir um emprego melhor,

ou levados pelo desejo de elevação da autoestima, da inclusão social, por fazer parte ele de um seleto grupo de pessoas que falam uma Segunda Língua, nesse caso, o Inglês, da independência e da melhoria de sua vida pessoal, como dar exemplo aos filhos, ajudá-los nas tarefas escolares.

Mas justamente devido ao que foi mencionado nos últimos dois parágrafos, o ensino de uma Segunda Língua ao aluno adulto torna-se especial e traz consigo questionamentos quanto à possível dificuldade que esse aluno apresentará no decorrer do processo.

Sendo essa a realidade do aluno adulto, é necessário, segundo Guimarães (1997), levar em consideração as características individuais deles. De acordo com Ellis (1985), essas características referem-se à inteligência, aptidão, estilos cognitivos, atitude e motivação, personalidades – extroversão, introversão, inibição – e sociabilidade, além da idade, tema desta pesquisa. Guimarães (1997) ainda cita a ansiedade, as crenças, expectativas, e até mesmo o cansaço físico e mental, ou stress, como características dos alunos adultos.

Essas características foram sendo adquiridas ao longo de sua vida, e não apareceram de um dia para outro. Assim, são fatores que fazem o aluno adulto ser como tal e os diferencia dos adolescentes e crianças. Ele já construiu pré-conceitos sobre muitos temas, inclusive sobre o aprendizado de Segunda Língua, pré-conceitos que funcionam como verdade absoluta em seu modo de pensar, como por exemplo o pensamento de que ele é adulto e que deveria ter aprendido enquanto criança, pois agora já é tarde demais, que não tem mais tempo, muito menos disposição para tal.

Bem como sobre a falta de autoestima e confiança, segundo Guimarães (1997), o aluno adulto, por desempenhar tarefas sociais, como trabalho e família, dispõe de pouco tempo para expor-se à Segunda Língua, afirmando nunca ter tempo para tarefas de casa, por exemplo.

Ainda segundo Guimarães (1997), por ser o seu aprendizado formal, o aluno adulto tende a sistematizar demasiadamente seu aprendizado, preocupando-se sobremaneira com a forma da Língua e suas regras. A muitos deles, ao assumirem esta postura, desagradam as atividades lúdicas, por pensarem serem tais atividades para única e exclusivamente crianças, não percebendo a função didática da atividade. Muitas vezes ainda preferem memorizar longas listas de vocabulário a aprenderem por meio de atividade lúdica, por exemplo.

Guimarães (1997) ainda diz que quando se refere a exercícios de '*listening*' ou '*reading*', preocupam-se os alunos em entender 100% do vocabulário, tendo sempre por perto um dicionário, ou interrompendo a atividade várias vezes, para solucionar a dúvida, como se aquilo fosse lhes impedir a compreensão final e, em termos gerais, o texto.

Guimarães (1997) alerta que o histórico escolar, em se tratando de aprendizado de Segunda Língua, também é fator importante a ser considerado. Muitos deles trazem como bagagem experiências passadas frustradas, várias tentativas de aprendizado sem sucesso, muitas das vezes, não por falta de capacidade, mas, na maioria delas, por falta de paciência – eles sempre têm pressa em aprender - para chegar ao objetivo, ou seja, comunicar-se na Segunda Língua.

A realidade nos mostra que muitos dos alunos adultos desistem dos seus cursos de Línguas antes de atingirem níveis de fluência, saindo, assim, antes de terem superado o já mencionado período Silencioso, Krashen e Terrel (1988). Isso demonstra a sua falta de paciência com relação ao processo que se dá e ao tempo necessário para que ele possa produzir '*output*', ou seja, para que ele consiga efetivamente produzir comunicação, em outras palavras, fala.

Guimarães (1997) fala também sobre o fator '*stress*', no processo de aprendizagem do aluno adulto. Geralmente, os adultos comparecem às aulas após um longo e exaustivo dia de

trabalho. Por causa disso, parecem demorar mais tempo para absorver a Língua.

Mas há ainda um fator apontado por Selinker (citado por ELLIS, 1985), chamado de 'Fossilização', que, segundo o autor, acontece com o aluno adulto, mas não com a criança. Esse fator explica por que os adultos, por exemplo, não melhoram os níveis de pronúncia. Muitos deles, mesmo após procurarem cursos de Línguas, não se separam da pronúncia errada de certas palavras aprendidas ainda na juventude, em sua maioria, na escola regular. O autor diz que não importa a quantidade de '*input*', ou seja, informação fornecida ao aluno, e não importa de que maneira esse '*input*' é passado ao aluno, ele não aprenderá, ou, para não parecer tão definitivo, não evoluirá do estágio em que se encontra.

Nesse contexto, a competência do aluno adulto se dará, em grande parte, como resultado de como alunos e professores entendem essas características e ou fatores, e como trabalham paralelamente em prol de um aprendizado mais rápido, proveitoso e consciente.

Não devem esses fatores ser vistos, entretanto, como barreira para o aprendizado, mas como elo. Tendo consciência de que ele é influenciado por tais fatores, o aluno adulto poderá ter um pensamento mais otimista sobre o seu aprendizado e sobre sua capacidade de aprender uma Segunda Língua, descartando até a ideia de que sua capacidade cognitiva é inferior à da criança, e que isso tende a piorar com a evolução da idade tão somente.

2.1 ATITUDES PARA COM OS ALUNOS ADULTOS

Como nos diz Krum (1999), conforme o progresso dos alunos, suas necessidades também variam. Assim, uma metodologia que para um determinado grupo de alunos se constitui em algo satisfatório, em outro grupo não despertará qualquer motivação.

Com alunos adultos o professor deve adotar formas de relacionamento diferenciadas. Aqui ganha destaque a sensibilização para a ampliação de suas áreas de interesse, ajudando-os a vencer a timidez, a insegurança, a impaciência, enfim, todos aqueles fatores já mencionados, que podem tornar-se bloqueios de aprendizagem. Por isso é importante ressaltar que não há prática educativa sem objetivos elaborados a partir de critérios que reflitam os valores e ideais, com conteúdos produzidos pela prática social e necessidades exigidas pelo aluno adulto, lembrando que para o aluno adulto aprender há exigência de tempo, esforço, emoções doridas: angústia do fracasso, frustração por não conseguir resolver um problema, sentimento de chegar ao limite e medo do julgamento de terceiros, caso venha a falhar.

Segundo Ellis (1985), os fatores relacionados à afetividade podem preocupar alguns professores de Língua Estrangeira, porque sentimentos podem contribuir ou mesmo atrapalhar, na aquisição de uma Língua. O campo afetivo inclui fatores que interagem, formando modelos que operam no subconsciente e estão relacionados às atitudes dos alunos, à motivação e ao nível de ansiedade, frente a um aprendizado novo.

Esses modelos variam conforme a aculturação do aluno (BROWN, 1980b, citado por ELLIS, 1985) e também de acordo com a personalidade: a aculturação determinando atitudes, a personalidade influenciando na percepção que o aluno tem de si mesmo, como a autoestima, a inibição ou extroversão, empatia e algumas ansiedades. Mesmo reconhecendo a influência dos fatores afetivos na aquisição de uma Segunda Língua, alguns professores ainda apresentam dúvidas sobre como lidar com eles.

De acordo com Guimarães (1997), o professor é apenas mais um recurso que pode promover a exposição do aluno adulto à Língua. Assim sendo, deve ele, professor, promover

oportunidades que levem os alunos a confiarem mais em suas potencialidades e habilidades para aprender uma nova Língua. Se o professor souber adaptar o cotidiano do aluno ao contexto da Língua ensinada, encorajando-os a arriscar, minimizando ou eliminando sua ansiedade, facilitando a compreensão do 'input', aumentando sua autoestima, encorajando-os a falar sobre tópicos dos quais eles gostem e assitindo--os em suas dificuldades, eles poderão formar alunos mais autoconfiantes e determinados a aprender.

Se o professor conseguir, efetivamente, em suas aulas, proporcionar atividades tais que venham de encontro do que no parágrafo anterior foi exposto, ele estará, segundo Guimarães (1997), tornando suas aulas menos '*teacher-centered*' – '*centrado no professor*' e mais '*learner-oriented*' – '*orientado pelo aluno*'. Isso pode se dar por meio do que as pessoas envolvidas em 'TEFL' chamam de '*Learner Training, Learner Development or Learner Independence*', ou seja, Treinamento de Aprendizes, Desenvolvimento de Aprendizes ou Independência de Aprendizes, respectivamente. Essa nova preocupação é o resultado da preocupação dos professores em adotar uma metodologia de ensino que os encoraje a ajudar os alunos a aprenderem.

Quando professores deparam-se com alunos com mais dificuldade de aprendizagem do que outros, muitos deles, professores, já cansados por tentativas frustradas, como exemplifica Guimarães (1997), assumem uma posição um tanto quanto confortável: "Mesmo que eu faça o meu melhor, aquele aluno jamais aprenderá!" Mesmo assim, ele, o professor, continua dando o melhor de si, aula após aula, na metodologia e com o material didático a que se dispôs a trabalhar, evoluindo conteúdos, reforçando o que já foi visto, na tentativa de fazer com que aquele aluno desenvolva-se na Segunda Língua. Talvez isso não seja o suficiente. O que é necessário ser feito, ainda de acordo com Guimarães (1997), é adotar uma diferente postura, ajudando os alunos a se aperceberem de que tipo de estratégia de aprendizagem eles estão fazendo uso. Uma vez que o aprendizado de Segunda Língua para o adulto acontece de maneira formal, ou seja, consciente, preocupando-se ele em aprender a forma, a estrutura da Língua afim, suas regras gramaticais, então, deve o professor aproveitar e 'tornar formal', também, o aprender a aprender, ou seja, mostrar para o aluno como ele aprende. Assim, eles se conhecerão melhor como aprendizes, tornar-se-ão alunos menos dependentes do professor e vão adquirir mais responsabilidade sobre seu próprio aprendizado Mas como fazer isso na realidade dos dois, professor e aluno, que é a sala de aula?

Guimarães (1997) diz que a primeira coisa a ser feita é entender a ideia.

Tudo parte do princípio de *metacognição*, ou seja, o que o aluno sabe sobre ele próprio com relação ao seu aprendizado. Por exemplo, se um aluno reclama enfrentar dificuldades na habilidade auditiva, esse é um sinal de que ele próprio tem consciência de sua dificuldade. A partir desse ponto, o aluno entenderá que a ele serão proporcionadas atividades para que ele derrube essa 'barreira' que o está impedindo de evoluir na Língua. Mas, ao mesmo tempo, deve ele próprio saber que deve empenhar-se mais nessa habilidade, procurando uma maior exposição por meio de filmes ou músicas, por exemplo, fora do ambiente de sala de aula.

Revell e Norman (1997) defendem a ideia de que a responsabilidade por aprender recai sobre os dois lados, o do professor e o do aluno. Não há uma maneira única e correta de aprender qualquer coisa que seja. Alunos diferentes aprendem de diferentes maneiras, porque eles têm necessidades diferentes, bem como personalidades e contribuições. O professor deve, então, conscientizar-se de que há uma maneira eficaz para cada indivíduo aprender, mas que a maioria vai ser beneficiada pela variedade.

Outro aspecto levantado por Revell e Norman (1997) é que o professor, nesse caso

de adultos, deve tratar dos erros dos alunos como característica natural de aprendizagem, e não como dificuldade a respeito dela. Os erros no aprendizado de Segunda Língua são considerados 'enganos da prática'. Todos os seres humanos estão sujeitos ao erro, por que não ao aprender uma Segunda Língua?

Ainda segundo Revell e Norman (1997), os professores são educadores e, como acontece em outras disciplinas, enquanto ensinam Línguas, estão também comunicando e/ou transmitindo crenças e valores. Há portanto de se tomar cuidado para não influenciar os alunos de forma tal a confundi-los, por exemplo, acerca de sua própria cultura, em contraste à do outro.

O professor de Línguas deve saber todas as respostas? De acordo com Revell e Norman (1997), se isso fosse verdade, a profissão desapareceria. Mas deve o professor, sim, estar em constante aperfeiçoamento no que tange à Língua, bem como às metodologias de ensino dela e ao conhecimento de seus alunos e suas necessidades.

Esses autores também acreditam na eficiência da elicitação, mais do que na explicação, ou seja; no poder da aprendizagem por meio de atividades, fazendo uma conexão entre a inteligência do aluno e suas características individuais.

Na idade adulta, a inteligência se expressa por meio da variedade de atividades profissionais e de passatempo. Tendo isso em mente, sob o ponto de vista de Guimarães (1997), o professor deve proporcionar variedade de atividades que proporcionem aos alunos a prática da Língua sob diferentes aspectos. Mas é preciso tomar cuidado para que o professor não apenas utilize essas atividades como se os alunos fossem como robôs, obedecendo a comandos, mas que ele conheça os objetivos das atividades, antes de decidir das quais ele fará uso em sala de aula. Essas atividades servirão como motivação para o aluno pensar sobre seu próprio aprendizado e o encorajarão a tentar diferentes estratégias de aprendizagem.

Como fala Gazotti (2000), o professor de Língua Estrangeira pode aplicar um teste na Língua Materna do aluno, usando exercícios de leitura, audição e escrita, de acordo com a escolaridade desse aluno, o que viria a auxiliar na análise das habilidades, por meio de autorreflexão, identificando, dessa maneira, suas principais características e assim podendo organizar um planejamento adequado e conduzindo melhor o processo de aprendizado.

Por exemplo, com o uso do seguinte questionário, sugerido por Guimarães (1997), com perguntas tais como (...):

> - Você consegue pedir informação sobre direções, com confiança?
> - Se não, por que você acha que isto acontece?
> - Como você planeja melhorar esta dificuldade?
> - Quanto tempo você acha que levará para que você desenvolva essa área?
> (...) você estará convidando-os a refletirem sobre seu aprendizado.

Com essa preocupação em mente, o professor de Línguas conscientizará o aluno adulto de que ele é um ser único em sala e, portanto, aprende de maneira diferente dos outros, alertando-o de que, em muitos aspectos, ele pode parecer apresentar maior dificuldade de aprendizagem que seus colegas, mas poderá sair-se melhor em outros, e isso se dá devido às suas características próprias, seu histórico de vida e de aprendizagem, sua motivação, seu interesse e seu gosto pelo aprender.

Enfim, de acordo com Revell e Norman (1997), o aluno não precisa estar 100% do tempo motivado, animado, concentrado, empenhado, alegre e disposto, é natural que o oposto ocorra, e isso vai depender da bagagem do dia vivido que ele traz consigo para sala de aula. É humano estar aborrecido, desconcentrado

ou cansado. O professor deve, então, além da fluência e dos conhecimentos sobre a Língua e as metodologias das quais faz-se uso para ensiná-las, estar preparado para ensinar, considerando todos esses fatores que aos adultos são peculiares, e que muitas vezes lhes foge ao olhar. Então, a saída mais confortável é, infelizmente, para alguns professores, acreditar que o aluno adulto apresenta mais dificuldade para aprender uma Segunda Língua, por simples questões cognitivas.

Para que o aluno tome a decisão de aprender uma Segunda Língua e a conserve, é preciso que tenha *prazer* em aprender e *deseje* saber. Para que isso aconteça, não é preciso inteligência superior, mas um certo grau de sensibilidade por parte do professor, para saber como chegar, muito mais do que no intelecto do aluno, em seu coração.

Para reforçar essa ideia, considere-se o que Thomas Edison disse sobre tentativas frustradas e erros:

> Quando alguém comentou com Edison que ele teria falhado 1.999 vezes antes de ter tentado inventar a lâmpada, ele respondeu: Que nada! Foi um processo de 2000 estágios! (THOMAS EDISON citado por REVELL; NORMAN, 1997, p. 47).

You can choose to stay as you are.
Or you can choose to move on.
Or you can choose to do a bit of both.
What is important is to have the choice.
It's ... in your hands.
REVELL e NORMAN, (1997, p. 136)

3 REFERÊNCIAS

ELLIS, R. ***Understanding second language acquisition.*** England: Oxford University Press, 1985.

GAZOTTI, M. A. Fatores afetivos e o aprendizado de uma língua estrangeira: como nós podemos lidar com eles na sala de aula? **Revista New Routes**, DISAL ISSN 1516-3601#9, 13 mar. 2000, p. 30-32.

GUIMARÃES, R. ***Teaching light, teaching better:*** *a handbook for language teachers.* São Paulo: Senac, 1997.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. ***The natural approach language acquisition in the classroom.*** Prentice Hall International, 1988.

KRUM, J. O método das cinco habilidades. **Revista New Routes**, DISAL ISSN 1516-3601 # 29 nov. 1999, p. 30 e 31.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. ***How languages are learned.*** 7th.ed. Oxford, England: Oxford University Press, 1997.

NUNAN, D. ***Second language teaching & learning.*** Boston, EUA: Heinle & Heinle, 1999.

REVELL, J.; NORMAN, S. ***In your hands.*** *NLP in ELT.* London, England: Saffire, 1997.

A construção da história presente num olhar para o passado

Edilene Hatschbach Graupmann [1]

RESUMO

O ensino da História na escola dispensa os alunos de repensá-la, levando-os a aceitá-la e consumi-la passivamente. Essa maneira de conceber a História faz com que o aluno não se perceba como um agente histórico, tornando-o incapaz de colocar questões que, a partir de suas experiências individuais, possam servir de bases para discussão em sala de aula. Há um divórcio entre escola e vida, há uma despolitização do ensino. A partir da indagação: o que passou... é passado? Discorreu-se sobre a História do presente, sobre o fato histórico, sobre História como agente de conscientização; o ensino de História, destacando-se sua função, e adotando-se uma nova metodologia do ensino para os dias atuais. Para que o cidadão se torne universal, tem que ser, antes de tudo, regional. Um povo não pode falar em antena parabólica, se não conhece suas próprias raízes. O ponto alto da cultura é a cultura de origem. Quando o aluno conhece a sua cidade, tem sua noção de cidadania, de pátria, de etnia, o professor pode trabalhar com uma diversidade muito mais ampla.

Palavras-Chave: História. Educação. Sujeito histórico. Tempo e fato histórico.

[1] Licenciada em História, pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União Vitória (Fafiuv); especialista em História, Múltiplas Abordagens, pela Fafiuv; mestre em Educação, pela Universidade do Contestado (UnC) em convênio com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Caçador, SC; professora da rede pública do Estado do Paraná. E-mail: edihgrau@yahoo.com.br

The construction of this story in a look in the past

Edilene Hatschbach Graupmann

ABSTRACT

The teaching of history in school waiver students rethink it, leading them to accept it and consume it passively. This way of conceiving history, makes the student does not perceive it as a historical agent, making it unable to ask questions that, based on their individual experiences may serve as a basis for discussion in the classroom, there is a divorce between school and life, there is a politicization of education. From the question: what happened ... is passed? He talked about the history of this, on the historical fact, about history as an agent of awareness. The teaching of history, highlighting its role and adopting a new methodology of teaching to this day. For the citizen becomes universal, it must be, above all, regional. A people can not talk about satellite dish if you do not know their own roots. The high point of culture is the culture of origin. When the student knows his city, has its notion of citizenship, nation, ethnicity, the teacher can work with a much wider diversity.

Keywords: History. Education. Historical subject. Time and historical fact.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História, até a década de 1970, centrava-se na concepção positivista e reprodutivista da História. Positivista pela crença de que o desenvolvimento histórico é resultante de uma "ordem" e de um "progresso" naturais, desdobrando-se numa sucessão de fatos explicados para uma relação lógica de causas e efeitos, cujos atores são sempre os grandes nomes da História política. Reprodutivista, porque tal modelo, ao destituir o aspecto dialético e crítico dessa disciplina, serviu como instrumento de reprodução ideológica do Estado Militar.

O ensino mudou, a História é ensinada e aprendida de forma diferente. É preciso pois, ao se analisar como se trabalha hoje o ensino dessa disciplina, aprofundar um problema dos mais importantes. Para que ensinar História no Ensino Fundamental e Médio?

A resposta é óbvia: É para fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica que o encaminhe para outras reflexões de natureza semelhante. Torna-se, necessário, assim, conhecer o passado, para se situar no presente e ter uma perspectiva mais consciente do futuro.

Nesse sentido, o papel do professor de História extrapola o conteúdo de sua disciplina, levando-o à condição de mestre e de aprendiz. A lousa não deixa de existir, as provas continuam a ser cobradas, o livro didático permanece como ferramenta de aprendizado, mas o conhecimento, pela dinâmica transdisciplinar adquirida na contemporaneidade, não se limita a esses elementos.

2 A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA

A construção ou reconstrução da história no presente, feita pelos professores de História, tem seu olhar voltado para o passado, no qual perguntas com: "Por que estudar o município?" Vêm sendo feitas e respondidas ao longo do tempo.

Essa pergunta tida como fator preponderante na elaboração deste trabalho vai ser respondida ao longo dele, cujo tema vem sendo estudado com abordagens diferenciadas. Mesmo assim, continua sendo um objeto novo, que se modifica e se transforma continuamente.

De acordo com Abreu e Bronstein (1997, p. 37):

> Existe uma reflexão contínua e crescente sobre a cidade brasileira, desde a época da colonização até os dias de hoje. Os núcleos urbanos vêm sendo pensados, discutidos e planejados por diversos profissionais, pela sua reconhecida importância econômica, política e cultural. Reflexões e novas dimensões sobre os espaços urbanos construídos se fazem presente nesta passagem de século XX para o Século XXI, passando-se a se pensar num controle social a partir do espaço.

Segundo Pollack (1989, p. 6): "A memória oficial conserva seus preconceitos ideológicos transmitidos oralmente, conservando lembranças silenciosas". Quando visitamos ao passado, estamos modificando de alguma forma o cenário político, destruindo preconceitos impostos pela memória oficial.

No próprio discurso de um entrevistado, existia a possibilidade de ele descrever um fato e reinterpretá-lo com uma visão atualizada, buscando, ele mesmo, explicações para o desenrolar dos acontecimentos, em suas vivências posteriores a esse fato descrito.

Quanto trata de memórias, temos uma pluralidade de caminhos a seguir, pois essas são

infinitas.

> As memórias são antes de mais nada uma presentificação dos guardados da memória da língua com que o narrador recons-trói sua crônica de saudades. (ARRIGUCCI, 1987, p. 73).

Muitos autores colocam a ideia de que história é um sinônimo para fatos que aconteceram em um passado longínquo, perdido nas brumas do tempo, acontecimentos esparsos mesmo que importantes, onde o que passou... é passado?

> A ideia comum que se tem de História é que ela versa sobre os fatos passados. Acrescenta-se mesmo que esses fatos devem ter sido importantes, isto é, devem ter tido consequências sociais. Fiquemos na ideia fundamental de que a História versa sobre fatos passados. (PAIVA, 1994, p. 15).

A reflexão que o autor propõe tem em vista provocar uma crítica pessoal ao acervo de conhecimentos adquiridos. É preciso, pois, entender o objetivo para acompanhar de forma frutífera o raciocínio.

O raciocínio empregado por Paiva (1994) consiste em: O passado existe? Resposta: não! O passado existiu! Pois bem, se existiu e não existe, é igual a nada.

Se é igual a nada, não merece que nos debrucemos sobre ele, que o tentemos conhecer. Aliás, que conhecimento seria esse? Um conhecimento do nada? Com efeito, não pode haver uma ciência do que "não-é". Seria um contrassenso voltarmo-nos para o "não existente".

Uma história do passado seria, consequentemente, uma história do irreal. Convém, pois, nos perguntarmos em que sentido se pode falar da história do passado, ou, em outras palavras, como podemos recuperar o passado, mas devemos estar avisados de que esta recuperação e consequente uso da expressão "história do passado" não legitima, não torna real, em hipótese alguma, o passado como tal.

A primeira coisa necessária para se compreender a importância do resgate da história do passado é definir cultura. A definição melhor é que cultura é tudo o que o homem faz. Para poder sobreviver e se relacionar do mundo exterior, o homem cria uma espécie de isolamento, que lhe facilita o seu isolamento com o mundo. Assim, cultura é a maneira de falar (língua), a maneira de vestir, de morar, de comer, de trabalhar, de rezar, de comunicar. Essa cultura fica sendo a sua garantia, sua defesa. Quando essa cultura é destruída, o povo fica desprotegido e facilmente pode ser dominado e até destruído. Todo povo se afirma como povo na medida em que consegue produzir esta fortificação, que fica sendo a razão mesma do seu existir. Por isso é que se diz que a cultura é a alma de um povo. Povo sem cultura é povo sem alma.

Examinando a história, vemos que os povos conquistadores sabiam disso muito bem. Os romanos, para poder dominar totalmente os povos e não deixá-los mais levantar a cabeça, destruíam a sua cultura: destruíam os monumentos, não deixavam falar a sua língua (exigiam que se falasse o latim, língua dos dominadores), roubavam os seus deuses... Se a cultura é a alma de um povo, a religião é o centro, a alma da cultura. Quando um povo não tem mais aonde se agarrar, ele se agarra na religião, que fica sendo o grito desesperado de sobrevivência de um povo. Os movimentos messiânicos provam isso muito bem. Os romanos, porque eram supersticiosos, não destruíam os deuses dos povos dominados, mas roubavam os deuses e os levavam para Roma, onde os colocavam num templo especial. Se por acaso algum Deus funcionasse... ele não ficaria de mal com os conquistadores.

Outro exemplo de destruição de um povo por meio da cultura é o caso da conquista

da América Central pelos espanhóis. Dizem os historiadores que, na cidade do México, as fogueiras arderam durante semanas, queimando tudo o que os conquistadores encontravam. Coisas preciosíssimas. Em alguns pontos a cultura mexicana ou a incaica eram até mais adiantadas que a cultura europeia. O calendário asteca, por exemplo, era corrigido num décimo de segundo de 52 em 52 anos. Coisa que nós fazemos apenas agora, na era eletrônica. Pois esses povos foram totalmente subjugados, e até hoje não conseguiram recuperar sua identidade e liberdade; perderam sua cultura e sua alma. Para se tornar universal, o homem tem que ser, antes de tudo, regional.

Como entender o passado? O passado, na acepção comum do termo, deve ser entendido como uma experiência presente "não evidenciada" mas, de todo modo, presente e atuante. Quer dizer, aquilo que chamamos de passado, deve ser, de fato, presente e atuante, embora oculto.

Um exemplo para ajudar a concretizar: tomemos uma folha branca. Sobre ela pintamos o amarelo. Depois pintamos o azul. O primeiro estágio (a primeira experiência) da folha, nós o chamamos de branco. No segundo estágio o branco desapareceu: a folha ficou amarela.

O branco desapareceu mesmo? Aparentemente, sim! Nós não o vemos. Na verdade, porém, o amarelo só aparece amarelo, isto é, só produz a imagem de amarelo, porque tem o branco como suporte; porque o branco está ali. O branco não desapareceu: ele está presente, atuante, embora oculto. Ele age condicionando as possibilidades do amarelo.

No terceiro estágio, temos o azul: a folha vive uma nova experiência. No entanto, olhamos a folha e ela não aparece azul e, sim, verde, quer dizer, o branco e o amarelo ali presentes atuam e impedem que o azul se manifeste na sua forma pura; agem, condicionando a nova experiência. Se, por exemplo, o amarelo não atuasse sob o azul, a folha seria simplesmente azul.

Paiva (1994) ilustra a presença do que chamamos de passado, uma presença em termos de elemento atuante e não de arquivo morto.

Ilustra ainda que a experiência se dá sob a forma de totalidade, não havendo lugar para soma, nem muito menos para subtração. *A totalidade do ser em questão transforma-se, torna-se outra.* O exemplo salienta, finalmente, que a experiência é singular, única e que não se dá por experiência pura.

Segundo Paiva (1994), podemos, recorrer à nossa própria experiência. Nós mesmos nos damos testemunho de que é assim: o nosso passado não é um arquivo, protegido da melhor forma, para não perder sua originalidade. Esse nosso passado não existe: o que existe somos nós, que só estamos em nosso atual estágio de experiência, porque sob ele atua presentemente, embora de forma oculta, aquilo que chamamos de passado.

É digno de nota que, à medida que caminhamos na vida, relemos nosso próprio passado de uma forma diferente. Isso não se daria se ele fosse mero passado.

2.1 A HISTÓRIA, HISTÓRIA DO PRESENTE

"Decididamente, a História é história do presente." Essa afirmação dá a Paiva (1994, p. 33) margem para digressão: o academicismo escolar nos introjetou um estereótipo de ciência, quase que inteiramente independente do *homem-que-sabe*:

> Quase acreditamos que a ciência subsiste por ela própria, que ela tem seu campo específico a salvo de qualquer investida. Precisamos mudar esta imagem. A ciência é, fundamentalmente, o reflexo do próprio homem: é, com efeito, seu produto; não pode pairar fora de seu alcance. Nesse sentido,

> a pergunta obrigatória é esta: - que devemos entender por presente? Segundo o autor, há sempre o perigo de respostas generalizantes, como esta: o presente é tudo aquilo que existe. Não! A resposta tem que ser concreta ou, pelo menos, apontar para a concretude. O presente somos nós, homens! É dos homens que se faz história. É preciso entender o nós não de forma difusa, mas em termos de grupo social. É o grupo social que enfeixa as condições de produção e de uma forma de agir sobre ela (política). Que significa isto? Isto significa, primeiramente, que buscamos o entendimento da nossa própria realidade, ultrapassando as aparências e penetrando no oculto. Aquilo que somos foi, de fato, condicionado por experiências anteriores. É preciso, pois, conhecer as experiências anteriores, porque elas estão presentes e atuantes. Não fazemos limitação dessas experiências: temos que pesquisar todas elas. (PAIVA, 1994, p. 33).

Compreendemos, então, porque a História abarca todos os fatos, todos os tempos: eles estão à flor de nossa pele; eles estão em ebulição constante, possibilitando nosso viver. Tudo encontra seu sentido, porque diz respeito ao existente, ao único existente de valor, isto é, a nós e, por isso merece ser estudado.

Uma segunda consideração é esta, segundo Paiva (1994, p. 35): "[...] o que está em jogo, na História, não é a lógica, a coerência lógica [...]"

A História, como nenhuma das ciências humanas, não se rege por leis insensíveis. O que está em jogo, na História, é a vida concreta dos homens. E o que rege a vida? A questão é sumamente difícil. Diria, resumindo, que são os interesses.

Os interesses, entende Paiva (1994, p. 37):

> Traduzem as possibilidades de continuar a existir. Por isto cada um persegue afincadamente seus próprios interesses. A teoria social busca explicar como os interesses econômicos, sociais, políticos, religiosos, culturais, entre outros interesses, se conjugam e se sobredeterminam na existência concreta de uma sociedade. A História, por conseguinte - tanto os acontecimentos quanto o relato deles - obedece aos interesses de quem a faz. Por isto temos uma diversidade de histórias, segundo a diversidade de historiadores.

Do que foi dito, Paiva (1994, p. 37) conclui que:

> [...] a História não pode ser neutra, relatando fiel e simplesmente aquilo que aconteceu, como aconteceu, pois o que aconteceu pode ter pelo menos duas interpretações contraditórias [...]

Está em jogo a defesa dos interesses do historiador! Ele precisa mostrar que a estruturação dos fatos por ele proposta é a melhor.

Pode-se perguntar, de imediato, pela objetividade da História. Nessas condições, parece que não há objetividade nenhuma. Previamente, há que se observar que a objetividade das ciências ditas exatas não pode servir de parâmetro para as ciências ditas humanas.

O autor não discute a questão da objetividade das ciências exatas. Insiste, sim, em que o homem é vida: é, radicalmente, *subjetividade*. O historiador não pode menosprezar dado nenhum: a interpretação e a consequente estruturação que ele faz dos dados não o autorizam a prescindir dos testemunhos documentados. Ao contrário, o documento o obriga a tentar, vez por vez, seu esquema de interpretação.

Concluindo esse item, ele chama a atenção para o seguinte: diante de um texto

histórico, deve-se perguntar pelo autor, por sua situação político-social.

A apresentação, que aí se faz dos fatos, não é necessariamente a melhor apresentação, a apresentação verdadeira, legítima. Melhor, verdadeiro, legítimo são qualificações, no mínimo, criticáveis.

Para se julgar convenientemente os historiadores, tem-se que ter, primeiramente, consciência da própria situação social e, em segundo lugar, tem-se que pesquisar e recolher os dados possíveis.

2.2 O FATO HISTÓRICO

Que se deve entender por fato histórico? A palavra "fato" deriva do latim *factum*, isto é, feito. Trata-se de um particípio passado. Etimologicamente a palavra diz que a coisa já está acabada, completamente. O uso, porém, consagrou o significado de acontecimento, o que é real.

Paiva (1982) garante desconhecer a evolução semântica do vocábulo. Supõe, entretanto, a vigência da cosmovisão antiga (grega) em que o imóvel, o imutável, tinha maior perfeição que o móvel, o mutável.

O autor diz que, de qualquer forma, quando, em História, fala-se de fatos, está falando de fatos humanos, fatos em que o homem se acha envolvido. E, falando de fatos humanos, não se está falando de coisas, mas de relações sociais.

Por coisa entende-se o ser enquanto determinado por uma essência imutável. Febvre (1994, p. 42), descreve esta coisa como: "[...] um sólido que guarda sempre a mesma forma e aparece igual para todo mundo". Muitos concebem assim o fato histórico: é um complexo de relações sociais, estruturados e simbolizados por um dos seus aspectos significativos.

De acordo com Febvre (1994, p. 45):

> A simplificação do fato histórico, isto é, sua redução a um, nada mais é do que uma simplificação de enunciação: não se tem condição de explicitar, de uma só vez, os mil e um aspectos envolvidos neste complexo de relações. Assim, por exemplo, quando se fala de Independência, Abolição da Escravatura, Guerra do Paraguai, Proclamação da República, entre outras, se está simplificando o discurso. Esta simplificação, porém, não pode obscurecer o entendimento: tem que ser desvelada para justificar seu uso subsequente. A percepção deste fenômeno é muito importante para o estudo da História. Implica tomada de posição para o ajuizamento da questão. O fato histórico, com efeito, não é simplesmente o resultado das relações sociais, mas as próprias relações sociais. Se o tomasse como resultado delas, se estaria admitindo que as relações sociais são abstrações, que não se objetificam. O relacionamento humano é uma ação: faz-se algo, algo acontece. Diante, pois, de fatos históricos, o historiador sabe que deparará com pelo menos dois pontos de vistas diferentes e que seu próprio julgamento se estabelecerá, por sua vez, a partir de um novo ponto de vista.

A interpretação dos fatos históricos já é em si, com efeito, um novo fato histórico. Primeiro, porque as relações já não existem; segundo, porque o historiador não tem condições de recompor todos os elementos originais e opera com categorias que se derivam de seu mundo de experiência; terceiro, a legitimidade desta forma de compreensão histórica se funda na realidade atual e atuante desses fatos encarnados na experiência humana.

2.2.1 O Estudo da história: o tempo e o fato histórico

Há muito, os historiadores rumaram para uma nova concepção acerca da história e da construção da ciência histórica. Essa nova abordagem apontava, não mais a velha exposição dos fatos e seus encadeamentos, que fez parte do ofício do historiador no século 19 e parte do século 20, período esse denominado, sintematicamente de Positivismo. Essa nova proposta voltou-se para novos discursos e para um processo mais reflexivo e conjuntural da construção da história.

Grande parte dessas mudanças e das novas abordagens aconteceram principalmente na década de 1920, com o surgimento da Escola dos Annales, cujos principais representantes foram Lucian Febvre e Marc Bloch. As propostas dos Annales foram importantíssimas para a renovação dos estudos históricos e geraram desdobramentos consideráveis.

O grupo de intelectuais dos Annales serviu como uma espécie de grupo de contestação do que fora produzido no século 19 e denunciava uma história de eventos, de pouco alcance histórico/profundidade. A ideia dos acontecimentos e do tempo históricos, e a construção de conceitos consoantes a essas questões foi a base da obra historiográfica desses dois pensadores.

Complementando essa renovação ocorrida na história, em 1929, deve ser ainda lembrada a publicação de Fernand Braudel, na revista dos Annales: "História e ciências sociais: a longa duração." Sem dúvida alguma, essa obra é peça-chave para a compreensão do conceito de tempo adotado pelos historiadores contemporâneos. A partir de então, a história, de forma geral, passou a trabalhar com os conceitos de tempo, de longa e curta duração, tempo da estrutura, da conjuntura e do acontecimento breve.

Todavia, mesmo avaliando o tempo histórico nas novas perspectivas, não se pode deixar de considerar que o entendimento dos fatos históricos compõe, justamente, esse cordão de ações humanas que podem ser elencados ao longo do tempo. É importante ressaltar que é imprescindível o estudo desses fatos contextualizados.

Mas o que é, então, fato histórico? O fato histórico é algum acontecimento ou evento cujo significado é importante para a compreensão do passado. Esses fatos podem ser fatos ocorridos em um passado distante, bem como em um passado mais próximo. Eles também podem ser apresentados de maneira isolada ou descontextualizada, o que na verdade é uma opção do professor, mas que, com certeza, empobrece o trabalho que está sendo desenvolvido.

Ainda o fato histórico pode ser entendido como um sinônimo do que Fernand Braudel denominou de tempo do acontecimento breve, ou seja, aquele que representa a dimensão de um acontecimento breve, correspondendo a um momento preciso. Pode ser algum acordo firmado em determinada data, o nascimento de algum personagem histórico, o fim de um governo ou a independência de uma nação.

O conceito de fato histórico e a definição dos fatos que serão investigados e estudados naquele ano escolar e orientam as noções e o tipo de trabalho que serão desenvolvidos em sala de aula.

Se por muito anos ilustrar os fatos históricos e torná-los a única ferramenta ou objeto da história, foi a grande referência para a formação do conhecimento histórico *escolar, hoje*, o que se propõe é que esse fato tenha um sentido de importância maior, capaz de trazer em si fundamentos para compreender as mudanças materiais e culturais ocorridas ao longo do tempo e traduzindo a dinâmica histórica das sociedades humanas. O fato histórico deixa de ser um dado circular solto no tempo e passa a ter raízes mais profundas para a compreensão da história.

2.2.2 Por que se estudava uma história factual?

Até a década de 1980, fazer História ou ensinar História no Brasil tinha em sua essência uma relação com civismo e uma analogia com o poder do Estado. Para que o professor e o aluno fossem bons, era preciso que dominassem o conceito de tempo histórico. Todavia essa compreensão limitava-se a entender o tempo cronológico e a sucessão de datas, calendário e sequência entre passado – presente – futuro.

Isso ocorria justamente porque era fundamental para o Estado que se criasse uma consciência cívica, normatizadora e moralizantes nos cidadãos e não uma compreensão e elaboração da história, de uma maneira mais crítica. A história estava na escola para ser decorada e sua prática constava em recitar lições, datas e nomes considerados significativos. Esse tipo de história e de conhecimento escolar sobre história esteve presente desde o século 19, com algumas pequenas mudanças ou descaminhos em determinados momentos. Assim foi dominante a criação de programas de história com narrativas morais, de grandes eventos e de grandes heróis, uma História Factual.

A exemplo disso, podemos citar a escola e o conteúdo ensinado nos estabelecimentos de ensino durante o Período Imperial Brasileiro. Nesse momento, meados do século 19, a história da civilização substitui a antiga história sagrada; no entanto, assimila seus traços. A ordem dos acontecimentos era articulada com uma sucessão de reis e de lutas, bem como de grandes eventos como a Independência. Segue, portanto, a velha fórmula da criação de uma identidade pátria, o alicerce da pedagogia do cidadão, um passado glorioso, permeado por feitos heroicos e personagens históricos perfeitos.

Pode-se observar, por exemplo, as habilidades de Duque de Caxias, Patrono do Exército, ou a inabalável imagem do mito de Tiradentes, recriada na República. Sem contar, é claro, com a triunfante Guerra do Paraguai, por muito tempo citada como a grande vitória brasileira em batalhas.

Esse modelo permaneceu inalterado, mesmo com algumas reformas instituídas pelos primeiros governos republicanos. A situação da escola pública pouco mudou e da mesma maneira poucas alterações curriculares se viram, o que acontece também com a história.

A partir de 1930, com o governo Getulista, numa forma ditatorial de governar, perseguem-se as mesmas condições de ensino da história, já estipuladas anteriormente, salvo uma mudança: a ênfase em um discurso democrático racial, para encobrir um governo extremamente racista e despótico.

Já nas décadas de 1960 e 1970, sob o domínio militar, a História passa a ser uma disciplina mais significativa, conhecida como Estados Sociais, dentro do espírito nacionalista de caráter moralizante e cívico. A História Factual mantém seu curso. Trata-se de enaltecer alguns fatos importantes, relegando à obscuridade e ao esquecimento históricos fatos de relevância social (prisões, torturas, mortes, etc.) que denegrissem a imagem da nação perfeita e, assim, manter na população a aceitabilidade de que o poder e a glória cabem somente a alguns.

O que aconteceu, então na década de 1980, para que um novo projeto de História na escola fosse apresentado? Por que ensinar História tão cedo e de uma maneira crítica?

2.2.3 Não existe história apenas de fatos

No decorrer da década de 1970, as lutas de profissionais, desde a sala de aula até a universidade, ganharam maior expressão, além da força que forma buscar junto a associações como

a Anpuh (Associação Nacional de História) e da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), na busca do retorno da Geografia e da História como disciplinas autônomas.

A nova clientela e as mudanças políticas e sociais brasileiras permitiam um espaço de discussão maior sobre o papel da escola e também sobre a necessidade de novas políticas educacionais. Nessa corrente de mudanças de caráter pedagógico também se inseriam as modificações quanto ao ensino da história. Nesse momento, foi possível que se pensasse também na possibilidade do retorno da História e da Geografia para as séries iniciais.

Com a possibilidade de voltar a ser uma disciplina e de ter novamente um papel mais definido na formação da cidadania, a "História Tradicional" passa a sofrer contestações. Diante de uma nova forma de fazer e ensinar história, de acordo com o novo projeto da história crítica, os currículos foram modificados e ampliados. A disciplina passou a ser ensinada nas escolas, desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental.

Não mais aquela velha história dos fatos isolados e de heróis mitificados, mas a história dos fatos contextualizados e da presença de pessoas. A história com rosto de gente comum. E como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> [...] reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática da cidadania.

Já que o fato puro não agrega criticidade, o professor não deve limitar-se a ensinar a seus alunos os nomes e feitos de personalidades, mas *mostrá-los* no contexto em que sua ação ganhou significado. Dessa forma, a História deixa de ser resultado da vontade de alguns indivíduos imperando sobre os outros, ou mesmo de fatos estanques, e passa a ser uma história vinculada a um tempo histórico, e à vida de uma nação, de um povo ou de uma comunidade.

É provável que por meio do estudo de um fato possa-se fazer uma abordagem sociocultural da política que orienta determinado período da história, por exemplo, por meio da morte de Tiradentes e da iconografia a respeito desse fato, é possível fazer uma releitura de época e absorver os interesses da elite brasileira. O mito é apresentado com características que lembram Cristo (a barba e os cabelos longos, trajes alvos, os pés descalços têm um sentido).

O que Tiradentes e sua morte sugerem? O importante é saber o que Tiradentes tem a acrescentar para a vida das crianças. Por que se comemora o dia de Tiradentes até nas escolas? Por que o Brasil transformou Tiradentes em um herói? Quando ele passou a ter importância para a historiografia? Partindo dessas reflexões para uma realidade mais próxima do educando, procurar os fatos que marcam a história da cidade ou localidade onde vivem, fazendo um paralelo com presente histórico do educando.

É possível assim, mais do que forjar a identidade nacional, que se compreenda a alteridade do sentimento, da crença, da cultura e dos sonhos de uma nação pela leitura de seus diferentes segmentos: pobres e ricos. Do período colonial até os dias de hoje, a população mais simples é tida como incapaz, indolente, inculta, perigosa, demoníaca, subversiva e selvagem. Tiradentes é quem entre eles? Assim representando traços por meio das diferentes linguagens (iconografia, letras de músicas, arquitetura e propaganda), um fato histórico pode ter múltiplas facetas, vários olhares e uma compreensão e valoração maior.

Em suma, ao observar a sociedade local ou nacional, o aluno deve ser capaz de compreender que determinados fatos são de suma importância para a história daquele grupo. Cabe

ao professor o trabalho de re-elaboração do que é proposto como o conteúdo a ser trabalhado, transformando-o, da melhor maneira possível, em conteúdo transmissível e assimilável pelos estudantes. Ao passar determinado fato ou data cívica, o professor deve buscar metodologias e técnicas que motivem o aluno a compreender e a se interessar pelo que estuda. Para tanto, é importante que se tenha claro técnicas de motivação e elaboração de atividades instigantes.

2.2.4 A Compreensão do fato por meio da imagem

É sabido, no entanto, que muitos professores ainda têm como referencial os textos impressos. A essa predominância dos textos escritos é o que Debray (1995) chama de "racionalidade grafosfera". Essa utilização, quase limitada ao texto escrito, e que o professor administra em classe é que deve ser quebrada. A fonte escrita é importante, mas principalmente nas séries iniciais (1.° ciclo) o trabalho com a imagem é fundamental. Não se pode esquecer que continuamente os alunos sofrem influências da televisão, que deve ser também um recurso constante.

O aluno chega à sala de aula com algum grau de informação sobre alguns temas ou fatos que estão sendo trabalhados pelo professor. É claro que com as apropriações distorcidas das informações adquiridas por intermédio dos meios de comunicação. Cabe ao professor empregar, em suas aulas esses recursos visuais e tornar mais rico o fato histórico trabalhado. Assim, o referencial do aluno será, além do texto escolar, oral ou escrito, aquele que é veiculado pela televisão ou pelo filme.

É importante que o professor seja capaz de utilizar esse recurso (o filme) e fazer, portanto, essa conversação entre o fato histórico mostrado no filme e aquele trabalhado em sala. As imagens não falam, mas agregam referenciais:

> [...] as imagens são estratégias para conhecimento da realidade, mas não constituem sucedâneos para nenhum suporte escrito. Ao contrário do que se diz, frequentemente a imagem não fala. Sem comentários, uma imagem não significa rigorosamente nada. (SALIBA, 1996, p. 161).

A articulação da imagem com o texto escrito trará ao aluno elementos suficientes para que ele tenha uma compreensão mais ampla do fato/conhecimento histórico.

Além do que é veiculado na televisão, o filme revela também o acontecimento. Ele não é somente a obra de arte, mas também o produto, uma imagem-objeto, cujas significações e compreensões podem extrapolar o simples limite cinematográfico. O filme pode ser abordado como um documento que revela momentos passados ou contemporâneos. O professor pode utilizar-se da análise de filmes, ou fragmentos de filme, de acordo com a sua necessidade, em diferentes abordagens: cenário, narrativa, público, período, etc. Revelando o mundo da ficção e da história. De acordo com Ferro (1995), o filme pode suscitar, no nível da imagem, o factual.

As colocações anteriores permitem compreender melhor o que é o fato histórico. Fato histórico é o fato significativo, importante, pois dentro da estruturação proposta. O critério de importância foi realçado por correntes diversas. O Positivismo pensa a importância como se ela estivesse objetivamente nos acontecimentos. Na verdade, a importância deriva da realidade experimental que vivemos, pela qual organizamos nosso conhecimento. Isso implica a seleção e a valoração de fatos.

Conforme Paiva (1982, p. 50):

> [...] é necessário inspirar aos professores de História uma mudança na

abordagem dos programas curriculares, de tal forma que nossos alunos percebam, desde cedo, seu envolvimento com aquilo que acontece em sociedade.

A percepção da História como acontecimento que diz respeito a nós, como grupo socialmente situado, daí decorrendo uma visão e interesses específicos, faz o aluno ultrapassar o nível da informação e passar para nível da formação. É o passo necessário para sua participação política, tornando-o efetivo cidadão.

2.3 DEFINIÇÕES SOBRE O SUJEITO HISTÓRICO

O sujeito histórico é o agente da ação social, escolhido pelos historiadores como foco de análise e importante para a compreensão dos estudos sobre a história.

Continuando a análise, pode-se observar uma outra concepção descritiva abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Nessa concepção, bastante ampla, o papel do sujeito histórico é apresentado como formado de diferentes componentes no jogo social. Dessa forma, vários elementos integram essa compreensão de sujeito histórico, desde líderes e figuras heroicas até gente simples em suas atividades cotidianas. Evidentemente, nem todos esses elementos de transmissão e compreensão sistemática da história estão em sala de aula. Então quais são as abordagens mais frequentes que os historiadores têm produzido e o que têm sido transmitidas na educação básica sobre a história e seus sujeitos?

2.3.1 A historiografia e o sujeito histórico

As novas abordagens propostas pela história, como já foi dito anteriormente, partem principalmente da caminhada historiográfica feita a partir da Escola dos Annales. Nessa escola lançou-se a ideia de que era preciso privilegiar o estudo das massas, em lugar das personalidades conhecidas. Esse enfoque, de acordo com Daumard (1984), lançou as bases da história social na França, e passou a dar conta de escrever sobre outros elementos da vida dos homens e da sua história. Era preciso encontrar os componentes da vida mais banal e cotidiana, tanto nos seus aspectos materiais, como nas suas manifestações mentais. Esse "movimento" alavancou, a partir de 1950, uma gama enorme de trabalhos que tinham essas características.

Mesmo as biografias que centravam o seu estudo sobre os indivíduos passaram a ter outra importância, à medida que serviam como suporte para a compreensão da história da família e para decifrar aspectos sociais e profissionais, privilegiando, assim, dados da vida privada. Esse tipo de análise interessava para que se compreendesse um outro filão da História: o estudo das mentalidades e dos comportamentos coletivos.

Dessa maneira, a antiga concepção do personagem mitificado pela história ou dos grandes feitos e figuras foi deixando gradativamente de ser o enfoque da historiografia. No Brasil essa caminhada historiográfica foi feita um pouco mais tarde, já que essas novas perspectivas foram introduzidas na Academia, durante as décadas de 1970 e 1980.

A noção quase que mítica que fora dada a alguns personagens começa a se esvaziar de sentido. De origem grega, a palavra mythos significa narrar para o público as origens de qualquer coisa, com sentido fabuloso, mágico, divino, incontestável.

Esse caráter de verdade inquestionável e de uma explicação para tudo sobre algumas personagens da história é um legado da história positivista, tradicional do século 19 e meados do século 20, a partir de uma visão mítica.

Assim, história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história.

A existência dessa regra é revelada pelas reações a sua transgressão. Como exemplo Burke (1992), destaca o grande escritor russo Alexandre Pushkin, que ao trabalhar os relatos de uma revolta de camponeses e de seu líder Pugachev, o comentário do czar Nicolau foi que tais homens não possuíam uma história.

O mito reflete justamente a ideia e o desejo daqueles que detêm o poder em suas mãos. A elite mitifica o herói, cria a identidade de uma nação alicerçada nessa figura e, com isso, desqualifica ou empobrece as possibilidades de organização da população mais simples. Durante muito tempo, o sentimento da impossibilidade ou do heroísmo serviu para desarticular a população.

Ao desenvolver uma nova abordagem da construção da história, os indivíduos são colocados como sujeitos históricos, capazes de compor as fileiras da história e de sua construção com suas atividades e atitudes.

É possível observar que está sendo desenvolvida, pelos diferentes "ramos" da história, uma nova linguagem para narrá-la. Podemos observar o resgate daqueles que haviam sido excluídos por ela. Destacam-se diferentes trabalhos nas variadas linhas / escolas historiográficas, movimento de criação que se deu em sua maioria, a partir da década de 1960, como a história da família, história das mentalidades, história do cotidiano, história social, história da alimentação, história demográfica, entre outras. Todas essas vertentes, em sua base teórica e metodologia específica, desenvolvem assuntos e / ou sujeitos como alimentação, morte, loucura, gestos, corpo, comportamento sexual, mulheres, gênero, prisioneiros, crianças e velhos.

Destacam-se nesse campo de estudo autores como Fernand Braudel, Jacques Lê Goff, Georg Duby, Philipe Ariès, Roger Chartier e Michelle Perrot, que nortearam a produção historiográfica nas útimas décadas. Da mesma forma, no Brasil, um grande número de historiadores passou a produzir história a partir dessa matriz, majoritariamente francesa, mas com as peculiaridades nacionais.

Ao levar para a sala de aula esse papel relevante do sujeito histórico, essa nova visão deve ser reforçada junto ao aluno. Não se trata de esquecer os "mitos" e os "heróis" nacionais, mas de torná-los tão humanos quanto nós e tão povo como qualquer um e, mais do que isso, resgatar a ideia de que eles não estavam sozinhos e que lutavam por ideais ou sentimentos que geralmente eram de um coletivo.

O que se objetiva com isso é que o aluno seja capaz de se perceber como um ser político socialmente ativo, que ele possa compreender sua influência na formação da sociedade, que se situe como agente construtor da história, numa sociedade em constante transformação, relacionando presente-passado-presente, numa perspectiva local e global. Que esse conhecimento histórico construído possa ser aplicado ao cotidiano de suas relações sociais e culturais. Finalmente, que o aluno seja um sujeito livre, crítico e autônomo, capaz de intervir nas relações sociais existentes.

2.3.2 O sujeito histórico e a noção de participação na história

Estar no poder significa muitas vezes contar a história por intermédio do seu ponto de vista e de suas necessidades. Quando se está no poder tem-se nas mãos os imensos recursos humanos com que conta uma sociedade: intelectuais, sistema de educação, religião e a possibilidade de influenciar o que está sendo produzido, o que as pessoas leem e escrevem.

Isso quer dizer que poucos dos que são destituídos de poder têm voz na história ou conseguem espaço para expor seu ponto de vista e manifestar-se. O resultado disso foi sempre uma visão restrita, imposta por alguns, enaltecendo os feitos por eles somente praticados. A partir da nova produção historiográfica, a voz foi dada àqueles que haviam sido esquecidos. Criou-se um espaço significativo que nos capacitou para pensar e para produzir algo a favor da história local, ou mesmo, da história da humanidade.

A partir da compreensão dos alunos de que eles fazem parte da história e de que são sujeitos dessa mesma história, cria-se uma consciência de participação e, ao mesmo tempo, uma noção de identidade.

O aluno deixa de lado a memorização, atividade cansativa e monótona, e passa a pensar e pensar-se na história. Quando a atividade desenvolvida é única e exclusivamente "decoreba" de uma lista de nomes e feitos, nada se pensa ou se discute. O objetivo maior do conhecimento histórico é justamente auxiliar as pessoas e os alunos a compreenderem melhor a situação e, ao mesmo tempo, possibilitar a resposta às dúvidas sobre a sociedade presente. Assim, é interessante que se produza e se elabore uma diversidade de exercícios, cujo caráter seja o da investigação, do questionamento, da elaboração e do debate.

Por isso se torna tão importante que os alunos saibam que os homens em sociedade, sua maneira de se organizar, sobreviver, pensar e produzir é que movem a história. Que a compreensão da história é uma ferramenta de conquista em oposição à dominação e ao uso que se fez do conhecimento histórico em favor apenas de um pequeno grupo.

2.4 CONCEITO DE TEMPO

Todos os homens, cotidianamente, convivem com fenômenos que são temporais: dia, noite, estações do ano, nascimento, crescimento, envelhecimento, horas ou seja, circunstâncias da vida diária que fazem com que os indivíduos possam sentir o tempo. No entanto têm uma dificuldade enorme de conceituá-lo.

A conceituação do tempo depende não somente da maneira como as pessoas o sentem em determinadas circunstâncias, como também está relacionada com a noção/interpretação que diferentes culturas, em distintos períodos e espaços, lhe impõem. É possível que a concepção contemporânea de algumas noções de tempo não tenham sido as mesmas do passado, assim como determinadas datas históricas ou mesmo cronológicas não são as mesmas para o mundo oriental e ocidental.

Esse tempo cronológico ou físico, embora seja importante para a compreensão da história, não é objeto de estudo do historiador. O tempo histórico, que abarca a existência humana sobre a terra e os eventos ligados a ela é o que interessa para essa análise.

O historiador utiliza-se de calendários, para que possa balizar determinado acontecimento no tempo, ou seja, para que a humanidade tenha uma referência temporal, que possa ser compartilhada por diversas pessoas. Todavia as datações utilizadas pela cultura Ocidental Cristã (calendário gregoriano) não são a única possibilidade de referência para a localização dos acontecimentos ao longo do tempo. Temos como exemplo o calendário muçulmano, o calendário judaico ou o calendário hindu.

O tempo histórico não é linear ou regular, como o tempo físico e cronológico, mas formado por diferentes durações, já que está vinculado às ações de grupos humanos ou de fenômenos que resultam nessas ações. Um exemplo disso seria a representação que a história ocidental apresentou para o começo do século 20. De acordo com essa concepção, ele teria início com a 1.ª

Guerra Mundial (1914). O tempo das ações humanas, portanto, não obedeceria ao calendário e ao tempo cronológico.

As periodizações históricas são expressões de cultura, ficando evidenciado o comportamento e os valores de uma determinada sociedade ou civilização, a partir da leitura e do grau de importância dado a determinado episódio e/ou fato. Medir o tempo histórico e periodizá-lo também é uma construção humana, um conceito construído. Para alguns historiadores o tempo histórico pode também ser o tempo das durações.

Rocha (2003, p. 25) aponta que somente com as pesquisas desenvolvidas por Fernand Braudel, principalmente a partir de sua obra clássica "O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo à época de Felipe II (1949)", revolucionou as interpretações em termos de temas históricos, mas também apontou para um novo dado nos estudos históricos: a concepção de "longa duração". A partir de suas pesquisas foi possível dividir o tempo histórico em ritmos, nesse caso em três ritmos distintos.

Assim, ao analisar o mediterrâneo, ou seja, as relações entre os homens e o meio ambiente, Braudel (citado por ROCHA, 2003), viu-se diante de uma história "quase móvel", situada quase fora do tempo. Tendo ainda uma outra história, marcada pelo "ritmo lento", sobreposta, isto é, que se situa acima da história móvel. Chegando por fim, ao tratar da época de Filipe II, encontra uma história tradicional.

Essa concepção temporal, extremamente inovadora para a época, que projeta Braudel na Escola dos Annales é deixada como legado aos historiadores contemporâneos, é uma nova dinâmica da História e de seu tempo.

Quando se estudam as mudanças culturais ou econômicas (por exemplo, feudalismo e escravidão) que se estabelecem em uma velocidade mais lenta, denomina-se longa duração.

Já quando as mudanças são mais rápidas, vinculadas à política, por exemplo, denomina-se curta duração. Um exemplo disso seria a independência do Brasil. É possível identificar a velocidade com que as mudanças ocorrem. Para isso, utiliza- se a seguinte classificação: o tempo do acontecimento breve, com uma data especifica; o tempo da conjuntura, período de uma crise econômica, duração de uma guerra, um regime político, efeitos de uma epidemia; e o tempo da estrutura, que parece imutável e no qual as mudanças são quase imperceptíveis, como a Baixa Idade Média e a formação da Modernidade.

O primeiro passo para que se possa avaliar a importância que o tempo tem para a vida das pessoas e para a compreensão da história, está até mesmo na necessidade de se saber, a todo momento, o que virá a seguir ou a que horas são.

Da mesma maneira, é impossível se conceber um estudo histórico, sem uma definição temporal adequada. Com esse instrumental em mãos, o professor é capaz de tornar compreensível aos seus alunos os ritmos de tempo, as relações de periodicidade, a identificação de fatos e de acontecimentos históricos, as relações, mudanças e permanências de hábitos e costumes nas diferentes sociedades estudadas e mesmo na sociedade em que se vive.

Olha no seu relógio agora! Um minuto se passou, já é passado. É do passado que trata a história, é do passado que vai-se falar com os alunos e sobre ele e suas interfaces com o presente.

2.5 A HISTÓRIA COMO AGENTE DE CONSCIENTIZAÇÃO

Martins (1992, p. 23) inicia sua exposição afirmando que "[...] muito se tem falado na questão do ensino da História no plano secundário. É uma fala que, geralmente, acarreta grandes polêmicas".

Os atuais professores de História carregam, em sua maioria, uma cruz pesadíssima, que é a de transmitir uma matéria cristalizada no tempo

e no espaço pelo radicalismo dos "conservadores" da História. Conservadores, porque insistem em levar seus alunos a memorizarem "necessidades" não necessárias: anos, dias, meses, quem foi a personagem, como vestia, suas peculiaridades de vida, arrogâncias e outros traumas que proporcionam ao aluno uma desconfiança, ou mesmo, antipatia pela História ensinada em nossa época.

Já é hora de nos movimentarmos para darmos à História um novo sentido: sentido de uma Ciência viva que, por meio de situações passadas, expliquem o presente.

De acordo com Martins (1992, p. 25):

> Temos certeza, nós professores, da Ciência História, flexível no tempo e no espaço, análoga com o passado e presente, que não fortalecemos esses traumas, muito pelo contrário, mas encontramos alguns caracteres hereditários, talvez, alimentados por uma geração anterior à nossa, que ainda vê na História a simples matéria sustentada pelo passado, muitas vezes irreal e alienante.

É importante uma nova mentalidade histórica, que mostremos aos nossos alunos, cidadãos de amanhã, uma visão real de tudo aquilo que verdadeiramente aconteceu. Esta amostragem, porém, não pode estar arquitetada em simples datas, dias ou meses, nomes completos.

Segundo Martins (1992, p. 30):

> É importante considerar a sociedade política e econômica da época. Não muito nos importa o nome completo de Tiradentes, sua idade, quando morreu, mas o seu papel histórico como cidadão comum que, conscientizado diante de uma realidade adversa, se fez nesse meio, um grande agente da história. Não podemos mostrar uma Revolução Francesa, um Escravismo como fatos históricos estáticos, mas dinâmicos, quando nos proporcionam, hoje, margem para algumas comparações.

O autor esclarece que muitas vezes chega a pensar que a atual ordem política nacional ainda está vinculada à matéria História, comprometida mais com o passado do que com o presente, registrando-se, é claro, às exceções.

Ao mesmo tempo, passa a acreditar nesta geração que está sendo formada com a ajuda dos professores, numa geração transformadora, se a ela for proporcionada um ensino de História-Ciência, dinâmica, consciente, afetuosa em seus costumes e tradições, sem imposição de necessidades históricas que não seguem no tempo, mas param nele. Martins (1992, p. 36) enfatiza que:

> É importante que o educador mostre ao seu aluno a dimensão social de uma favela e não o seu exterior, muitas vezes com ajuda de recursos didáticos estáticos. Se ele conhecer essa realidade por dentro, ele estará sendo um agente de História, caso contrário um simples espectador.

São inúmeras as preocupações dos educadores em tentar levar aos alunos uma História mais viva, algumas vezes entronizada por recursos não muito dinâmicos ou coerentes com o presente.

Essa tentativa é difícil, mas se houver comprometimento em proporcionar a eles uma consciência histórica, a partir de analogias ou comparações constantes, sempre que possível, os educadores criarão condições para o aluno ler a realidade e transformar o conhecimento em habilidade.

Martins (1992) adianta que muitos já estão fazendo esse tipo de trabalho. Ele conclui: "É importante que essa consciência histórica dos bancos de escola, seja agente modificador em outro momento da nossa existência."

2.6 A NOVA METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Cattani (1995, p. 20) assegura que:

> [...] para interpretação e relacionamento do professor com a nova metodologia de História, é preciso embasamento que forneça subsídios necessários para o desenvolvimento de qualquer conteúdo.

É necessário, portanto, instrumentalizar o professor, para que ele tenha condições de assumir responsabilidades nos procedimentos didáticos a serem escolhidos e tornar significativo o processo de aprendizagem.

Segundo Cattani (1995, p. 21):

> [...] é imprescindível observar princípios básicos da temática em questão, em termos atuais, ao propor situações no campo da nova metodologia e da didática, tendo como ponto de partida o conhecimento do aluno.

Cattani (1995) sugere três formas de trabalho, com a nova metodologia de História: (a) voltada para o conhecimento da comunidade do aluno no tempo presente; (b) estudo da linha do tempo (passado) e ainda (c) uma dramatização de um fato histórico significativo.

A autora mencionada entende que o desenvolvimento desses conteúdos deve partir da experiência vivenciada pelo aluno, da bagagem de conhecimentos de que dispõe sobre o quotidiano de sua realidade (seus problemas e necessidades) e que devem ser ampliados (à medida que forem introduzidos conteúdos específicos e sistematizados na área de Estudos Sociais), levando em consideração as necessidades prioritárias do ser humano: alimentação, moradia, vestuário, amizade, educação, segurança, lazer, entre outras.

Cattani (1995) acredita que o ensino que parte da realidade mais próxima do aluno, das relações sociais que estabelece para garantir sua subsistência, das necessidades prioritárias (alimentação, moradia, vestuário, entre outras), das relações familiares, das formas de organização para a produção, lazer, transporte, segurança, além de outras, facilitará seu entendimento de outros níveis de realidade (municípios, estado, país, região, entre outras), em seus aspectos históricos, geográficos, econômicos, políticos e culturais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse novo cenário, ensinar História significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola-cidadã. Vale dizer, que a escola é reprodutora, na medida em que trabalha com determinados conhecimentos produzidos e acumulados pelo mundo científico, mas transformadora, visto que promove uma apropriação crítica desse mesmo conhecimento, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da sociedade global.

Captar as diferentes formas como os homens concebem a vida e transformam-na em diversos momentos históricos, como se relacionam entre si e com a natureza são objetivos do ensino de História, que permite ao aluno ter maior compreensão da sua realidade, pelo confronto com as demais, percebendo as rupturas e permanências e reconhecendo-se como sujeito histórico, ativo no processo de aprendizagem.

Entendendo por sujeitos históricos indivíduos, grupos, classes sociais, participantes de acontecimentos de repercussão coletiva ou situações cotidianas na busca pela transformação ou continuidade de suas realidades, valoriza-se o indivíduo ou os grupos anônimos, como protagonistas da construção de suas histórias, e não meras sombras dos feitos heróicos dos grandes personagens.

4 REFERÊNCIAS

ABREU, M.; BRONSTEIN, O. **Cidades Brasileiras.** Rio de Janeiro: Convênio IDCR/CNPU, IBAM, Nov. 1997, fotocópia.

ARRIGUCCI JUNIOR, D. Móbile da memória. In: **Enigma e comentário.** Ensaios sobre literatura e experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 67-111.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.) A **escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992, p. 12.

CATTANI, A. **A nova metodologia de História.** (Mimeo), 1995.

DAUMARD, A. **História social do Brasil:** teoria e metodologia. Curitiba, PR: UFP, 1984.

FEBVRE, H. **A reprodução das relações humanas.** (Mimeo) 1994.

FERRO, M. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História:** novos problemas; novos objetos; novas abordagens. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MARTINS, M. D. **A História como agente de conscientização.** 1992. (Apostila).

PAIVA, J. M. **Colonização e catequese:** 1500 – 1600. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. O que é passado... Já passou? **Revista AMAE Educando.** n. 123, ago. 1994.

PCNs, Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro: Cpdoc/FGV, vol. 2, n. 3, 1989.

ROCHA, A. P. Tempo histórico e civilização material. In: LOPES, M. A. (org.) **Fernando Braudel:** tempo e história. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexão sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITENCOURT, C. M. F. (org.) **Encontro "Perspectivas do ensino de História".** São Paulo: Feusp, 1996.

Avaliação da aprendizagem escolar: discussões necessárias a partir da prática dos professores

Egeslaine de Nez [1]

RESUMO

O presente artigo refere-se à avaliação da aprendizagem, destacando a prática de professores com um olhar voltado para o cotidiano escolar. Esse olhar se deu a partir da realidade de 58 professores de escolas públicas e privadas da cidade de Cacoal, RO, entre os anos de 2006 e 2007. Teve como objetivo compreender a avaliação como um processo reflexivo, em constante esforço de inclusão, que sofre a contrarresistência da tecnoburocracia do sistema e que limita o caminho à consecução dos objetivos vinculados aos processos avaliativos coerentes. Destaca-se, ainda, que toda ação educativa é permeada por pressupostos filosóficos, históricos, epistemológicos e pedagógicos que refletem paradigmas educativos e avaliativos. É imprescindível que todo educador os conheça e os diferencie, para a construção de sua prática pedagógica. É evidente que não basta saber avaliar para melhorar o ensino. No entanto, existe uma trajetória na história da avaliação educacional, que precisa ser recuperada. O exame dessa problemática parece fundamental, uma vez que, qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação adotado, concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor, quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos. Concluindo, pode-se destacar que o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação destina-se ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Prática escolar. Reflexão.

[1] Graduada em Pedagogia e especialista em Fundamentos da Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); professora titular da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Campus Vale do Teles Pires – Colider. E-mail: e.denez@yahoo.com.br ou e.denez@hotmail.com

Evaluation of school learning: required discussions from the teachers practicing

Egeslaine de Nez

ABSTRACT

This article refers to the assessment of learning, emphasizing the practice of teachers with an eye to the school routine. This look is made from the reality of fifty-eight teachers from public and private schools of the city of Cacoal, RO, between the years 2006 and 2007. Aimed at understanding assessment as a reflexive process, in constant efforts to integrate, which suffers from techno counter-resistance system and limiting the path to achieving the goals linked to the consistent evaluation processes. It stands out, though, that all educational activity is permeated by philosophical, historical, epistemological and pedagogical assumptions that reflect educational and evaluative paradigms. It is essential that every teacher knows them and differentiate them, for the construction of their teaching practice. It is evident that knowing how to evaluate is not enough to improve education. However, there is a trajectory in the history of educational assessment, which must be recovered. The examination of this issue seems crucial, once, whatever the model or the evaluation process adopted, it concentrates a series of decisions that are expressed in the practical action of the teacher when assessing their students, making new decisions based on the evaluation results, maintaining or reformulating their plans. In conclusion, it may be noted that the act of evaluating, by its own constitution, is not intended to be a definitive "judgment" about something, person or situation, since it is not a selective act. The evaluation is intended to diagnose and, therefore, to include, to improve the life cycle.

Keywords: Assessment of learning. School practice. Reflection.

1 INTRODUÇÃO

Avaliar e comparar faz parte do cotidiano do ser humano, de sua visão de sociedade, de seu trabalho e dos processos formais de escolarização. As diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade, construídas historicamente, determinam diferentes formas de avaliações.

A avaliação da aprendizagem escolar, na sociedade contemporânea, conquistou um espaço de discussão amplo e importante nos processos de ensino, considerado primordial para toda a comunidade escolar.

Isso porque é por meio da avaliação que o estudante será promovido para a série seguinte, ou reprovado e obrigado a repetir o ano letivo na mesma série. Nesse sentido, os pais, o sistema de ensino, os professores e os alunos têm sua atenção centrada na passagem ou não de ano do estudante, da promoção.

O sistema de ensino está preocupado com percentuais de aprovação e de reprovação dos educandos, os pais querem que seus filhos passem de ano e não percam tempo com reprovações. Os professores utilizam a avaliação da aprendizagem como uma forma de motivação dos estudantes (às vezes, são motivadores negativos, tais como ameaças, castigos, entre outras situações) e os estudantes querem ser aprovados.

É evidente que não basta avaliar para melhorar o ensino. No entanto existe uma trajetória histórica da avaliação educacional, que precisa ser recuperada, principalmente, no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos avaliativos.

O exame dessa problemática parece fundamental, uma vez que, qualquer que seja o processo de avaliação adotado, concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor, quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos.

Na tentativa de melhor compreender esse processo consubstanciado nas diferentes tendências do processo de ensino e aprendizagem, o presente artigo tem por objetivo conceituar e definir a avaliação da aprendizagem, bem como destacar a prática avaliativa dos professores presente no cotidiano escolar.

2 PRESSUPOSTOS E TENDÊNCIAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

A história da avaliação se construiu em diversos contextos econômicos, políticos e culturais que envolveram a humanidade e a direcionaram para diferentes momentos[1].

Saul (1994), revisando criticamente a literatura da avaliação, trata de sua contenda histórica pelos "focos de atenção", os quais dão as características da prática avaliativa escolar.

O primeiro foco refere-se à concepção de avaliação que visa à mensuração das mudanças comportamentais dos alunos face ao rendimento escolar, por meio de instrumentos investigativos, como instrução programada e testes objetivos (SAUL, 1994).

Nesse propósito, avaliar tem o significado de medir e observar, para tanto, requer instrumentos precisos decorrentes de modelos já realizados e/ou testados anteriormente pelos

[1] Ora como repassadora de conhecimentos inquestionáveis produzidos pela humanidade, ora em busca de formação voltada aos esforços dos alunos numa tentativa de autoavaliação, outras vezes, em função da formação de mão de obra para a indústria (LUCKESI, 1996).

alunos, a partir das instruções programadas ou estudos dirigidos.

O segundo enfoque abordado pela autora, como elemento avaliativo é o currículo. Nesse contexto, o processo avaliativo tem por objetivo verificar se estão sendo alcançados os programas curriculares e instrucionais, valendo-se dos instrumentos: questionários, testes, escalas de atitudes e outros elementos mensuráveis, para avaliar o rendimento do educando. Assim, o processo avaliativo está centrado no currículo, cabendo ao professor o papel de transmissor dos conteúdos curriculares como verdades universais, restando ao aluno apenas a assimilação, a fim de reproduzi-las o mais fidedignamente possível, para, ao final, ser definido como apto ou inapto, de acordo com a quantidade de assimilação do currículo reproduzida.

O terceiro enfoque mencionado por Saul (1994) refere-se às correntes "quantitativas" e "qualitativas" do processo avaliativo, sendo assim definidas:

> a) Quantitativa – as normas metodológicas fazem uso de instrumentos para realizar a avaliação, de forma a aproximar-se da objetividade e, concomitantemente, proporcionando a virtude de reproduzir um feito com bons resultados, na verificação da aprendizagem.

Essa abordagem também tem por propósito a avaliação mensurável do rendimento do aluno, tendo como meta a tomada de decisão. Assim, essa corrente consolida-se no aparato burocrático que a escola reconhece como sistema avaliativo.

> b) Qualitativa – opõe-se às demais correntes objetivistas, que se utilizam de testes padronizados e mensuráveis para medir o comportamento dos alunos. Contudo essa corrente ainda não consegue superar a propriedade classificatória da prática pedagógica, porque a avaliação qualitativa, de caráter puramente subjetivo, não evidencia a construção crítica, para transformação e construção do conhecimento (SAUL, 1994).

A prática pedagógica no processo avaliativo, nos "focos de atenção" propostos por Saul (1994), converte-se em instrumento de controle e poder por parte do professor que, por meio do uso mais intenso da autoridade, conserva o silêncio, a disciplina, a atenção, desenvolvendo resultados que levam o aluno a perder o ânimo, a coragem e até a desistir do processo de escolarização.

Esses focos evidenciam as tendências avaliativas no cotidiano escolar, contudo a avaliação educacional tem uma concepção ampla e específica, que no entender da autora:

> [...] apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação, que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre adequação, eficácia e eficiência de ações e experiências, envolvendo sentimentos e podendo ser verbalizada ou não. Essas ações avaliativas diferem, no entanto, daquelas que estamos acostumados a ver, "sofrer" ou executar no cenário educacional. Estas costumam ter um caráter deliberado, sistematizado, apoiam-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos (SAUL, 1994, p. 39, grifo do autor).

Vasconcellos (1993), em seus estudos, também analisa a problemática da prática

avaliativa escolar que se processa nas escolas e enfatiza que a avaliação desempenha mais uma questão política do que pedagógica, pelo fato de dispor de autoridade e força de domínio, caracterizadas:

> Pelo sistema: como forma de inculcação ideológica, domesticação, seleção e discriminação social;
> Pela escola: como forma de legitimação da sua própria existência, como afirmação de sua importância (assume-se em nível local a determinação do sistema), bem como forma de controle do trabalho do professor;
> Pelo professor: como forma de controle da disciplina e/ou como forma de coerção para o aluno reproduzir a ideologia dominante, expressa no saber ali transmitido;
> Pelos pais: como forma de controle e pressão sobre os filhos, a nota acaba sendo, muitas vezes, a única forma de acompanhamento do desenvolvimento escolar das crianças (VASCONCELLOS, p. 13).

Procurando romper com esses propósitos de controle e poder, o autor propõe uma prática avaliativa a partir da seguinte constatação:

> - **Partir da prática** – ter a prática em que estamos inseridos como desafio para a transformação.
> - **Refletir sobre a prática** – por meio da reflexão crítica e coletiva, buscar subsídios, procurar conhecer como funciona a prática, quais são suas contradições, sua estrutura, suas leis de movimento, captar sua essência, para saber como atuar no sentido de transformação.
> - **Transformar a prática** – atuar, coletiva e organizadamente, sobre a prática, procurando transformá-la na direção desejada (VASCONCELLOS, 1993, p. 37, grifo do autor).

É exatamente em função desses pressupostos que este artigo apresenta uma pesquisa de campo com professores da rede municipal, estadual e particular no estado de Rondônia, compreendendo a prática dos professores e analisando as saídas possíveis para uma avaliação coerente da aprendizagem escolar.

Assim, destaca-se que existe a necessidade de compreender o que mudar, conscientizando-se de que é um processo, que se dá gradativamente, de forma coletiva e crescente, iniciando-se entre os professores, buscando a interlocução com os pais, os alunos e, em seguida, envolvendo os demais segmentos da sociedade.

A transformação do processo avaliativo requer que a metodologia de trabalho se efetue a partir da prática, refletindo sobre ela para transformá-la. Isto pressupõe indicativos que devem ser refletidos sobre o processo de avaliação. Segundo Vasconcellos (1993), o primeiro indicativo consiste em evidenciar a alteração da metodologia de trabalho em sala de aula.

O professor que estiver comprometido e consciente de seu papel de educador, e que quer modificar suas aulas, deve examinar sua prática pedagógica, no seu dia-a-dia de sala de aula. Deve criar metodologias mais envolventes – debates, pesquisas, experimentação, problematização, dramatização – e buscar conteúdos mais expressivos e significativos[2] aos alunos, de modo que desperte no educando o interesse e a participação. Aí, então, a nota não será mais necessária como instrumento de repressão.

O segundo indicativo constitui em diminuir a ênfase nos momentos fragmentados

[2] Ver mais sobre aprendizagem significativa em: AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

do ato avaliativo. Isto é, mudar o momento e o modo como está sendo praticada a avaliação, porque ela faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem (VASCONCELLOS, 1993).

Sendo assim, o que se propõe é que esses elementos para avaliação sejam tirados do próprio processo do trabalho cotidiano, da caminhada de construção e produção do conhecimento do aluno e que não se tenha um momento sacramentado e destacado, como é o uso corrente na prova, num determinado "tempo escolar"[3].

A terceira proposta de Vasconcellos (1993) visa redimensionar o conteúdo da avaliação, ou seja, avaliar o que é básico e essencial ao processo ensino-aprendizagem do educando, que é o estabelecimento de relações, a comparação de situações, a capacidade de resolver problemas e a compreensão crítica.

A partir disso, complementa-se que o processo de avaliação da aprendizagem escolar é considerado toda uma caminhada teórica que o aluno faz para chegar até a sua construção teórica.

A quarta proposta busca alterar a postura diante dos resultados da avaliação. Partindo de uma análise das dificuldades apresentadas pelo educando, o professor deve ser capaz de tomar uma solução sobre o que fazer para vencer as dificuldades comprovadas (VASCONCELLOS, 1993).

Isso porque a avaliação, diferentemente da verificação[4], envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (dialética).

A quinta proposta enfatiza a questão de trabalhar a conscientização da comunidade. Em uma perspectiva transformadora, o professor deve buscar meios para mudar o conceito de avaliação existente entre os alunos, os próprios professores e entre os pais (VASCONCELLOS, 1993).

Dessa forma os novos critérios utilizados na avaliação seriam compreendidos assim:

> [...] um ensino extremamente exigente – o sujeito tem que ser muito competente para poder colaborar na transformação da realidade – mas, ao mesmo tempo, um ensino extremamente inteligente, uma educação que esteja baseada em princípios científicos, na compreensão da estrutura do conhecimento e do processo de desenvolvimento do educando. [...] **O que tem que ser exigente são as aulas e não, separadamente, as normas ou as provas!** (VASCONCELLOS, 1993, p. 67, grifo do autor).

Compreende-se, a partir dessas reflexões que a proposta de avaliação está direcionada para romper com uma prática avaliativa de controle e poder do professor, buscando uma prática de avaliação mais libertadora[5], em que as

[3] Aos finais de bimestres e semestres escolares.

[4] O termo *verificar* provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa "fazer verdadeiro". Esse conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar "ver se algo é isso mesmo", "investigar a verdade de alguma coisa." O termo *avaliar* também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere, que quer dizer* "dar valor a..." Porém, esse conceito é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação", que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação (LUCKESI, 1996).

[5] Ver mais sobre educação libertadora em: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

metodologias estejam adequadas a um processo de reflexão, sobre o aprendizado dos alunos.

Hoffmann (1997) também raciocina na mesma perspectiva epistemológica, quando tenciona o processo avaliativo, para a mediação, essencialmente, como contrário ao modelo classificatório do transmitir–verificar–atribuir conceitos e busca desenvolver progressivamente, uma ação reflexiva.

Ação essa que provoque desafios para o professor, visando cooperar, esclarecer e auxiliar na troca de ideias entre educandos e educadores, levando-os continuamente a ir além do conhecimento transmitido, direcionando-os à construção de conhecimento, a partir do entendimento de tudo o que já foi estudado.

Isso quer dizer:

> Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1997, p. 24).

Na concepção de avaliação classificatória, Hoffmann (1997) destaca que a qualidade é atribuída a modelos pré-determinados como: provas, exames, gabaritos de respostas às atividades e normas de ideais de comportamento.

Devido à ênfase dada às médias e estatísticas, a qualidade do ensino é tomada apenas pela quantidade. Opondo-se a essa postura, a concepção de avaliação mediadora refere-se à qualidade, constituindo um fazer crescer o mais que se pode, um contínuo vir a ser, com propósitos delineados que levam a desprender a ação educativa da prática pedagógica. Nesse sentido, Hoffmann (1997) destaca:

> O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o "prestar muitas atenção" nas crianças, nos jovens, eu diria "pegar no pé" desse aluno mesmo insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões, "implicantes", até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. [...] Nesse sentido, então, teremos perseguido uma escola de qualidade e para todas as crianças e jovens desse país (p. 57, grifo do autor).

Nessa perspectiva de avaliação mediadora, a aprendizagem acontece num ato recíproco que auxilia o educando a aprender e o educador a ensinar. A aprendizagem dá-se por experiências, tentativas, erros e acertos, questionamentos, suposições que constituem os meios impulsionadores que propiciam o processo de construção de conhecimentos.

Isso porque a ação mediadora tem por objetivo analisar reflexivamente as diferentes opiniões e colocações dos educandos, visando possibilitar-lhes, a tomada de consciência de sua caminhada progressiva e também de suas dificuldades. A partir daí, o educador pode diagnosticar e examinar sua prática e replanejar o trabalho educativo.

Dessa forma, a ação avaliativa mediadora se processa de modo a ajudar a construção do conhecimento, numa prática interativa, contínua e permanente entre educador e educando. Assim, se analisam:

> [...] as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou

> a reformulação de hipóteses preliminares formuladas. Acompanhamento esse que visa o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino (HOFFMANN, 1997, p. 69).

Nesse sentido, os princípios para uma ação avaliativa mediadora, segundo Hoffmann (1997), requerem:

> • oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
> • oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
> • realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelo educando;
> • em vez de certo/errado e da pontuação tradicional, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes a oportunidade de descobrir melhores soluções;
> • transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (p. 72).

Assim, essa perspectiva inovadora de avaliação, a qual acontece por meio da mediação do trabalho docente, deve direcionar metodologias ativas, problematizadoras e diagnósticas do processo de aprendizagem dos educandos.

Luckesi (1996), sobre a problemática da avaliação escolar, ainda evidencia a perspectiva de uma avaliação qualitativa e a necessidade de edificar uma proposta de avaliação diagnóstica. Desse modo, essa função da avaliação deve ser entendida como um juízo de qualidade[6] sobre dados relevantes, visando a uma tomada de decisão.

A questão da democratização do ensino, também é abordada por Luckesi (1996) assegurando que é preciso: dar possibilidade de ingresso à educação escolar, de permanência da criança na escola e acesso para a apropriação ativa dos conteúdos escolares. Esses três fatores são relevantes para a democratização do ensino, bem como condições inseparáveis para construir uma proposta de avaliação que se busca diagnóstica e qualitativa.

A permanência e a terminalidade do educando, no processo de construção do conhecimento e da avaliação, realizam-se no interior da escola e aí reside a responsabilidade e o cuidado dos educadores na tomada de decisão sobre a avaliação, isto porque: uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e ter consequências para a evasão. Por isso, uma avaliação realizada com desvios pode contribuir significativamente para um processo que inviabilize a democratização do ensino no que diz respeito à permanência e terminalidade dos estudos.

Neste sentido, o princípio básico e fundamental para a avaliação diagnóstica está na forma de compreender, propor e pôr em prática a avaliação da aprendizagem, tornando-a um instrumento auxiliar da aprendizagem. Para

[6] Para isso, Luckesi (1996) atribui três variáveis que devem estar sempre presentes no ato de avaliar: a primeira variável é a do juízo de qualidade: são conformações ou contestações sobre alguma coisa e, estas poderão recair sobre o ponto de vista substantivo ou adjetivo da realidade. A segunda variável, fundada sobre os dados relevantes da realidade: é quando a qualidade de um objeto será julgada partindo dos elementos individualizadores e identificadores do objeto. A terceira variável é a tomada de decisão: diz respeito à atitude a ser tomada com o aluno, quando sua aprendizagem se diz satisfatória ou insatisfatória. Isto é, tomar uma decisão, no sentido de fazer com que o aluno avance e eleve o seu conhecimento contextual da realidade.

tanto, Luckesi (1996) ressalta que é preciso estar atento às funções da avaliação diagnóstica, referenciadas a partir da:

> • autocompreensão do sistema de ensino: acontece quando a avaliação dos educandos torna possível, ao sistema, averiguar se está alcançando seus objetivos;
> • autocompreensão do professor: quando este acompanha a construção do processo ensino-aprendizagem, dos educandos, e analisa o seu trabalho, verificando seu desempenho e suas falhas;
> • autocompreensão do aluno: quando o aluno, continuamente, reconhece em que patamar se encontra sua aprendizagem, obtendo consciência de suas limitações e necessidades para melhorar.

Assim, a avaliação diagnóstica é um instrumento impulsionador à aquisição do saber e para que cumpra as funções de autocompreensão do sistema de ensino, do professor e do aluno, é preciso que haja rigor na elaboração dos instrumentos avaliativos. Nesse sentido, o autor destaca que é necessário:

> • medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais;
> • medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução;
> • conter os tipos de itens que são os mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados;
> • ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados;
> • ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela;
> • ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino (LUCKESI, 1996, p. 41).

Portanto entende-se, a partir dos postulados de Luckesi (1996), que o processo de avaliação escolar, numa perspectiva diagnóstica e qualitativa, propicia:

> - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e caso o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
> - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado (LUCKESI, 1996, p. 60).

Assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento.

Compreendida dessa forma, a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento.

Um processo interativo, pelo qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade da escola, no ato próprio da avaliação. Dessa forma, é essencial, inerente e indissociável à educação, concebida como problematização[7], questionamento e reflexão sobre a ação educativa.

[7] Ver mais sobre problematização em Freire (1987).

3 ANALISANDO A PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES

Este artigo se propõe a discutir um tema muito importante para todos os educadores e para toda a equipe escolar, que é a avaliação. Mesmo sendo um assunto de fundamental importância, às vezes, é deixado de lado pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor e aluno).

Nesse sentido, para analisar a prática pedagógica dos professores com relação à avaliação da aprendizagem escolar, esta pesquisa teve como objetivo verificar as contradições existentes no cotidiano do processo avaliativo, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores de vários níveis de ensino, no município de Cacoal, estado de Rondônia, no segundo semestre de 2006 e primeiro trimestre de 2007.

A entrevista contemplou, em sua primeira parte, uma pequena identificação, para traçar o perfil do professor pesquisado. Foram coletados os seguintes dados: tipo de instituição em que atua, curso de graduação e ano de seu término.

Numa segunda parte da entrevista semiestruturada foram direcionados aos professores os questionamentos: qual o conceito de avaliação escolar; como analisa a avaliação praticada pela escola; quais os instrumentos de avaliação que prefere utilizar em suas aulas; e, por último, que alternativas pedagógicas vislumbra para a avaliação do rendimento escolar.

Ao todo foram entrevistados 58 professores; 29 deles, o equivalente a 50% pertenciam à escola pública do Estado de Rondônia, no município de Cacoal. Esse percentual refere-se a escolas municipais e estaduais.

Do restante dos questionados, 13 profissionais trabalhavam nas escolas privadas do município, compatibilizando 22% do total, e por fim 16 entrevistados trabalhavam em instituições educacionais variadas, tais como fundações, entre outros espaços de educação escolarizada, compondo, dessa forma, os 28% que restaram. Vale destacar, então, que a pesquisa contemplou uma grande parcela de professores da rede pública do município.

Em relação à formação inicial dos entrevistados, 28 professores cursaram pedagogia, 12 são da área de letras, dez não responderam, alguns fizeram a licenciatura em áreas diversas (dois em matemática, dois em história, um em educação física, outro em ciências biológicas) e dois em área fora das licenciaturas (administração de empresas).

Quanto ao ano de término das graduações, variam bastante, sendo o maior número de professores formados em 2004 (no total dez), em seguida oito professores formados em 2005 e o restante variando entre o início da década de 1980 e o final da década de 1990.

Assim, uma grande parte dos professores entrevistados tinha formação pedagógica e de certa forma atualizada (quando se analisa a partir do ano término da graduação). Não se trata, portanto, de professores com uma formação descontextualizada e antiga.

O primeiro questionamento se referia ao conceito de avaliação escolar, as respostas foram diversas, podendo-se considerar as mais significantes para este trabalho as seguintes: oito professores informaram que a avaliação é a análise reflexiva dos avanços e dificuldades; 13 professores identificaram-na como tudo aquilo que o aluno aprendeu e 20 professores mencionaram a avaliação apenas como uma forma de verificação da aprendizagem.

Mesmo que se tenha uma parcela significativa (oito professores) contemplando a proposta avaliativa apresentada neste artigo, a partir dos autores referenciados, não se pode deixar de analisar a maior parte deles (20) indicando a avaliação tão somente como fim do processo de verificação da aprendizagem.

Quatro professores conceituaram a

avaliação da aprendizagem escolar como processo de acompanhamento do educando na atividade escolar e dois como instrumento de integração e geração de crescimento.

Além disso, dois professores informaram que a avaliação é um processo de diagnosticar a aprendizagem, bem como de emitir um juízo de valor. Três entrevistados demonstraram sua satisfação em compreendê-la como um processo contínuo em que o quantitativo não deve preponderar sobre o qualitativo.

Um professor, ainda, destacou que a avaliação deve estar intrinsecamente relacionada à proposta pedagógica da escola, e 13 deles enfatizaram a necessidade de redefinição de práticas e metodologias para a construção da cidadania e desenvolvimento de potencialidades de seus alunos.

Um destaque aqui vai para a quantidade de respostas apresentadas pelos professores, como a entrevista foi semiestruturada, possibilitou aos entrevistados emitirem mais de uma resposta ao longo da conversa. Em função disso, temos muitas vezes mais respostas ou quantidade diferente dos professores entrevistados, porque as respostas foram aglutinadas, conforme análise criteriosa de dados.

As respostas foram diversas e, por serem complexas, muitos conceitos e definições são formulados a respeito do que seja avaliação do rendimento escolar. Definições e conceitos esses que vêm mudando com o decorrer do tempo, a partir de uma prática de formação continuada dos professores e interesse em desvelar essa questão.

Porém é importante destacar que faz-se necessária uma séria reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação como julgamento de resultados. Pois isso é, hoje, uma perigosa prática educativa, culminando numa função seletiva e discriminatória das notas e conceitos e, consequentemente, sérios prejuízos sociais decorrentes da reprovação de estudantes das classes populares, em sua maioria.

Isso é evidenciado em algumas das respostas dos professores, apresentadas nesta pesquisa. Mas a contrapartida oferecida por Vasconcellos (1993) da mudança, da ação, da reflexão também se encontra presente nas "falas" dos professores.

No questionamento de como o professor analisa a avaliação praticada pela escola, hoje, os entrevistados foram bastante eloquentes. Quatro deles disseram que a avaliação é tradicional, seis informaram que ela é classificatória, 11 profissionais disseram que é ineficiente e falha.

Um professor foi mais além em sua resposta e informou que a avaliação, como vem sendo praticada nas escolas, é realmente um instrumento de tortura e outro complementou, ainda, que não é o ideal a que todos almejam.

Outros entrevistados acabam por escancarar a verdade da avaliação escolar, dizendo que é radical (um professor), é excludente (dois), é ridícula (um), é apenas uma nota simbólica (um), é injusta e desigual (um), busca apenas a reprovação e nada mais (um), é apenas quantitativa (cinco), é fragmentada (um) e que apenas segue os documentos oficiais (um entrevistado).

A partir dessas observações, pode-se dizer que a prática educacional brasileira opera, na quase totalidade das vezes, como verificação. Por isso, tem sido incapaz de retirar do processo de aferição as consequências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos.

Ao contrário, sob a forma de verificação, tem-se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, pela constante "ameaça" da reprovação.

Em síntese, o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação – situação que ninguém, em sã consciência, pode desejar para si ou para

outrem. Essa já é uma das formas de exclusão que a escola pratica.

Dos 58 professores entrevistados, há que se destacar que para esse questionamento, três indicaram a necessidade de se repensar a prática avaliativa nas escolas, e que alguns deles se mostram satisfeitos com a avaliação realizada na escola, indicando como resposta a esse questionamento as respostas: aceitável (dois professores), satisfatória (um), boa (cinco), contínua (três), flexível (três) e diagnóstica (um professor).

Assim, na ação de sala de aula, a avaliação envolve diferentes agentes, que às vezes, possuem modos diferentes de perceber a avaliação. Pais, professores, alunos, diretores, coordenadores dão vários enfoques ao problema, o que se torna o eixo de todo contraste da avaliação. A clareza do que é a avaliação, para que serve, quais seus agentes e como cada um atua nessa ação é o ponto de partida para que se perceba que esse instrumento faz parte do todo que envolve o processo ensino-aprendizagem. Na pergunta sobre os instrumentos de avaliação que o professor prefere utilizar nas aulas, várias são as formas metodológicas. Como formas objetivas de avaliação foram enfatizados: trabalhos (18 professores), escrita (14), provas (cinco), trabalhos em grupo (nove), pesquisa (oito), estudo de caso (dois), simulações (quatro), atividades práticas (três), esquemas de texto (dois), filmes e teatros (dois), e, por fim, entrevistas e seminários (cinco professores).

Como formas subjetivas, os entrevistados destacaram: observações (oito professores), participações orais (23), comportamento e controle de frequência (dois), diálogos (seis) e capricho nas tarefas de casa (dois).

Os professores dos diversos níveis ainda comentaram que realizam avaliações bimestrais (um professor), que utilizam método tradicional de avaliação (dois professores) e outros mais sintonizados em algumas propostas atualizadas e coerentes enfatizam a utilização da avaliação inicial (cinco professores), a avaliação formativa (quatro professores), avaliação somativa (três professores), a avaliação cotidiana (cinco professores) e, por fim, a avaliação contínua (17 professores).

Destaca-se, a partir das respostas dos professores, que muitos deles compreendem o processo de aprendizagem progressivo, daí a necessidade da avaliação contínua que verifica a aquisição de habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. Esse posicionamento a partir do valor ou qualidade atribuído conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Nas alternativas pedagógicas que os entrevistados vislumbram para a avaliação do rendimento escolar, os destaques vão para: rompimento com o modelo tradicional de avaliações (cinco professores), reavaliação das práticas pedagógicas (quatro), valorização dos professores (seis), melhoria da qualidade (oito), metodologias diferenciadas (18), contextualização (seis) e outras formas de avaliação (11 entrevistados).

Também se destacam menor comodismo por parte dos alunos (dois), maior aproveitamento individual (três), criticidade (três), criatividade (quatro), autoavaliação (cinco) e comprometimento dos professores (dois entrevistados).

Foi indicada também a necessidade de a avaliação ser um processo contínuo (cinco professores), mas que muitas vezes faltam

condições materiais (quatro), bem como um destaque para o acompanhamento dos pais (dois entrevistados) e também a importância da participação dos alunos em sala de aula (cinco professores).

Assim, a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida por muitos, como se percebe nas respostas de alguns deles), para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Há ainda que se destacar que os professores entrevistados complementaram suas ideias com os seguintes comentários: utilização dos portfólios de ensino (um professor), que a prática da avaliação deve ser transformadora (um professor) e que não há nenhuma alternativa, pois se vive num descrédito total (um professor).

Os dados coletados e analisados criteriosamente indicam que a ação avaliativa é complexa, a proposta que se aponta é fundamentalmente a de gerar um estado de alerta do professor sobre o significado de sua prática, discutindo, avaliando e refletindo para atuar criticamente, a fim de transformar a realidade.

Rever a prática pedagógica permite refletir a ação que se faz em sala de aula. Segundo Vasconcellos (1993): "não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante" (p. 55). Dar sentido ao conhecimento, a um conteúdo mais significativo e uma metodologia mais participativa, permite que o ensino-aprendizagem seja uma oportunidade para participação e expressão de ideias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das entrevistas realizadas e do referencial teórico analisado, é possível apresentar algumas conclusões, mesmo que parciais e indicativas de que uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos de seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política.

Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (descobridores e observadores), bem como participativos (agindo com cooperação e reciprocidade).

Nessa dimensão educativa, os erros, as dúvidas dos alunos, são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Serão eles que permitirão ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades.

O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem, nesse momento, e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

O professor e a equipe pedagógica devem, na medida do possível, procurar conhecer as diferentes formas de avaliação do rendimento escolar de seus alunos, evitando assim muitas das dificuldades e constrangimentos que surgem no processo de ensino-aprendizagem, quando não se levam em conta as possíveis perturbações cognitivas, físicas, emocionais, sociais, entre outras que sofrem os alunos durante as épocas de avaliação e provas.

A partir dessas sugestões considera-se que a observação dos alunos nas diversas situações consiste em uma maneira de tornar a avaliação mais consistente e mais justa. Entende-se que a avaliação deve ser um processo progressivo e contínuo, no qual devem ser usadas novas metodologias para melhorar o rendimento

dos educandos, respeitando a individualidade da construção de conhecimento de cada aluno.

Por meio da constatação dos resultados obtidos pela pesquisa, para alguns professores é possível analisar os resultados de cada aluno e do coletivo que permite determinar a eficácia do processo de ensino aprendizagem como um todo, com as reorientações necessárias.

Dessa forma, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões de respostas formuladas. Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, promove os seres intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político.

O professor necessita interagir com o aluno para que ele se sinta valorizado pelo grupo e pelo próprio professor. O educando precisa saber que não é um simples número, mas que vai ser avaliado e orientado frequentemente em suas dificuldades, sem aquele clima de tensão que normalmente acompanha as avaliações tradicionais.

Assim o aluno vai adquirindo, no decorrer dos anos, autoconfiança, autoestima, autocontrole, capacidade de resolver problemas, de enfrentar novas situações, enfim, vai buscando autonomia, tendo clareza do que quer, sabendo analisar, julgar e agir nas diferentes situações.

A avaliação deve ser encarada como uma reorientação para uma aprendizagem melhor e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, todo professor deve estar atento aos aspectos afetivos e culturais do estudante, não levando em consideração apenas os cognitivos.

Transportando essa compreensão para a aprendizagem, pode-se entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, à medida que tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios no curso da aprendizagem satisfatória, que integra todas as suas experiências de vida. Então, o resultado não pode ser comercializado, a construção do conhecimento deve acontecer de forma crítica e reflexiva.

A prática de provas e exames exclui parte dos alunos por basear-se no julgamento. A avaliação pode incluí-los devido ao fato de proceder por diagnóstico e, por isso, pode oferecer-lhe condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem.

A proposta de uma avaliação inclusiva requer a análise reflexiva de nossas concepções de conhecimento, de mundo, de educação e dos seus agentes, que influenciam no processo ensino-aprendizagem, na escola e na ação no contexto da sociedade. O olhar reflexivo para o erro, para os objetivos, para a metodologia pelos professores, alunos, pais, direção e comunidade escolar devem-se realizar no coletivo.

Concluindo, pode-se destacar que o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida.

Desse modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por experiências histórico-sociais e pessoais, há dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos. É meta a ser trabalhada, que, com o tempo, será transformada em realidade, por meio da ação. Todos são responsáveis por esse processo.

5 REFERÊNCIAS

BORBA, S. C. **A complexa arte da avaliação:** contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia. Maceió, AL: Edufal, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio** – uma perspectiva construtivista. 19. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1996.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1993.

Normas para publicação

Normas para publicação na Uniuv em Revista

A cada ano, em data previamente marcada, são recolhidos e analisados os materiais para publicação na Uniuv em Revista. O autor interessado deverá procurar o Conselho Editorial da Uniuv. São aceitos para publicação artigos científicos, análises ou resenhas.

A revista dá preferência a artigos que não excedam 20 laudas, análises e resenhas, até 10 laudas, impressos em formato A4, impressos em fonte Arial 12, com espacejamento 1,5 e margens: superior 3 cm, inferior – 2 cm, esquerda – 3 cm, e direita – 2 cm. Além de uma cópia impressa, o arquivo deve ser encaminhado por meio eletrônico, para o e-mail conselhoeditorial@uniuv.edu.br. preferencialmente em formato ".doc" ou ".docx". Gráficos, tabelas e fotos devem ser enviados em formato que permita a edição, ou seja os arquivos originais, nunca inseridos em arquivod .pdf, .doc ou .docx.

O arquivo deve conter folha de rosto com o nome completo do autor ou autores, filiação institucional, endereço para correspondência, telefone, fax e endereço eletrônico, minicurrículo contendo graduação e pós-graduação (especializações, mestrados, doutorados) e instituição em que cursou, atuação profissional e uma fotografia recente.

É imprescindível incluir resumo em português e em inglês (máximo de 250 palavras), bem como lista de palavras-chave, de até cinco palavras-chave, de modo que fique clara uma síntese dos propósitos, dos métodos utilizados e das principais conclusões alcançadas (ABNT, NBR 6028).

O texto deve estar devidamente subdividido em: introdução, desenvolvimento, conclusão e referências, de acordo com a ABNT, NBR 14724.

Gráficos, tabelas (ambos com título e fonte), equações e notas de rodapé devem ser limitados às necessidades do texto, sempre que possível, em preto e branco ou escala de cinza.

As referências completas devem ser apresentadas no final do trabalho e não nas notas de rodapé, de acordo com a ABNT, NBR 6023.