

Oitenta e Três Anos de Compromissos
Sempre Renovados com a Educação



**REVISTA
MONTAGEM**

Ano 8 / N. 8 2006

Editora
LegisSumma

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITORA

Maria de Lourdes Jorge

PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

Oscar Luiz de Moura Lacerda

COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Luiz Eduardo Lacerda dos Santos

COORDENADORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Rosane de Abreu Gonzalez Pinto

COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO

Lidia Terêsa de Abreu Pires

COORDENADORIA DE CURSOS SEQUENCIAIS

Sandra Mara Bernardi Ortolan

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA

DIRETORIA EXECUTIVA

Oscar Luiz de Moura Lacerda

DIRETORIA ADMINISTRATIVA

Fabiana Cristina de Lacerda Verna Prudente Amaral

DIRETORIA FINANCEIRA

Denis Marcelo Lacerda dos Santos

COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

Fabiano Gonçalves dos Santos
Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta
Maria de Fátima S. C. G. de Mattos
Maria Cristina Galan Fernandes
Miriam Cardoso Utsumi
Naiá Carla Marchi Lago
Odília Fachin
Paulo Nogueira Cordeiro

EDITORA

Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

CONSELHO EDITORIAL

Claudio Cesar Canhette
Darcllet Terezinha Malerbo Souza
Fernando Antônio de Mello
João Batista Caldeira de Oliveira Junior
Luciana Renata Muzzeti Martinez
Luis Gonzaga Meziara Júnior
Maria Antônia Fernandes Dantas
Paulo Alencar Lapini
Paulo Cesar Cedran
Raquel Caetano Lovatti
Regina Aparecida Cirelli Ângulo
Rodolfo Zamarioli
Ronaldo José Moraca

CONSELHO CONSULTIVO

Alessandra Cristina Furtado-FASERT- Sertãozinho-SP
Eliane Terezinha Peres - UFPe - Pelotas-RS
Marcos Daniel Longuini-UNIFAL-Alfenas-MG
Maria Elena Pinheiro Maia - FACITA - Itápolis SP.
Regina Helena Lima Caldana – USP – Ribeirão Preto - SP
Renato Leite Marcondes - USP — Ribeirão Preto-SP
Rosa Maria Gentil Avellar - UNIP - Araraquara

Catálogo na fonte elaborada pela Bibliotecária

Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Montagem / Centro Universitário Moura Lacerda. – v.8, n.8 (2004/2006) --
Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2006.

Anual
ISSN 0104-4826

1. Conhecimentos gerais – Periódicos. I. Centro Universitário Moura
Lacerda.

CDD – 000

PUBLICAÇÃO ANUAL/ ANNUAL PUBLICATION

Capa: Shozo Mischima. **Óleo sobre tela. Autorização** em 23/05/2006

Concepção: *Con Vieira*. Publicitária. Centro Universitário Moura Lacerda

Ilustração: *Daniel de Campos Maia La Rocca*. Aluno do Curso de Comunicação Social do Centro Universitário Moura Lacerda

Direção de Arte: *Poliana Pereira da Silva e Vanessa de Carvalho Cicillini*. Alunas do Curso de Comunicação Social do Centro Universitário Moura Lacerda

Orientação: *Fernando Antônio de Mello* - Coordenador do Curso de Comunicação Social do Centro Universitário. Moura Lacerda e *Raquel Lovatti Caetano* - Professora do Curso de Comunicação Social do Centro Universitário Moura Lacerda

EQUIPE DE PRODUÇÃO

*João Paulo Leonardo de Oliveira,
Selma Andréia Carvalho do Valle,
Silvana Cano Gregori,
Rodrigo Alberto Zamara*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

*Amarílis Garbelini Vessi
Shozo Mischima*

Solicita-se permuta/ Exchange desired

ENDEREÇO/ADDRESS

*Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos, Ribeirão Preto - SP - Brasil - CEP 14.085-420
Tel.: (16) 2101 1010 - Home page: www.mouralacerda.edu.br
Setor de Publicações - Tel.: (16) 21011086 E-mail: publicacao@mouralacerda.edu.br*

SUMÁRIO

CONTENTS

Apresentação	9
Editorial	11

PRÁTICAS ESCOLARES E EDUCATIVAS

Ensino do Direito: estudo comparativo entre os sistemas argentino e brasileiro

Education of the Right: comparative study between the systems Argentine and Brazilian

<i>Paulo Roberto Colombo</i> <i>ARNOLDI</i>	15
---	----

Uma proposta didática possível para o Ensino Religioso

A Proposal didactic possible for Religious Education

<i>Selson</i> <i>GARUTTI</i>	20
------------------------------------	----

Representações de escola e aluno: uma análise de Relatórios de Estágio Supervisionado de Educação Física **The Representations of school and pupil: an analysis of reports of period of Training Supervised of the pupils of Physical Education**

Carlos Alberto *SIMEÃO JÚNIOR*

Chelsea Maria de Campos *MARTINS*

<i>Paulo César</i> <i>CEDRAN</i>	27
--	----

Processos de constituição docente e narrativa: “a menina com piolho”

Processes of teaching constitution and narrative: “the girl with lice”

<i>Anterita Cristina de Sousa</i> <i>GODOY</i>	34
--	----

A Educação escolar em Ribeirão Preto no início do século XX: imagens e imaginários.

To School education in Ribeirão Preto in beginning of century XX: images and imaginary

<i>Maria Aparecida Junqueira Veiga</i> <i>GAETA</i>	43
---	----

Os Ciclos e a Progressão Escolar no Brasil: resultado da demanda ou indução das agendas educacionais?

The Cycles and the Pertaining to school Progression in Brazil: result of the demand or induction of educational agend

<i>Debora Cristina</i> <i>JEFFREY</i>	59
---	----

Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação:

relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal

Some orientações for navigators and beginners in the navegação: relating the pedagogia of projects with the not formal education

Renata Sieiro *FERNANDES*

<i>Valéria Aroeira</i> <i>GARCIA</i>	70
--	----

LITERATURA E ARTES

A Presença do poético na prosa saramaguiana

The Appearance of the poetic in the samaguiana prose

<i>Maria Elena Pinheiro</i> <i>MAIA</i>	82
---	----

Linguagem da fotografia e o retrato fotográfico Language of the photograph and the photographic picture <i>Conceição Aparecida Silvoni VIEIRA</i>	91
SOCIEDADE, LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	
Globalização, crise do Estado Nação e o Mercosul Globalization, crisis of the State Nation and the Mercosul <i>Israel Roberto BARNABÉ</i>	97
Descentralização das Políticas Públicas, habitação popular e poder local Decentralization of the Public Politics, popular habitation and to be able local <i>Silvia Aparecida de Sousa FERNANDES</i>	102
Fundamento da responsabilidade pessoal do profissional liberal pelo fato do serviço no código do consumidor Bedding of the personal responsibility of the liberal professional for the fact of the service in the code of the consumer <i>Lizia de Pedro CINTRA</i>	115
Organizações, tecnologia da informação e visão sistêmica Organizations, technology of the information and systemic vision <i>Paulo Alencar LAPINI</i> <i>Priscila BERTHOLO</i> <i>Silvia Helena C. R. Valladão de CAMARGO</i>	125
AGRONOMIA E GESTÃO AMBIENTAL	
Entomofauna visitante nas flores em cultura de feijão-Guandu (<i>Cajanus Cajan</i> Var. Aratã-Anã) Entomophilus pollination in pigeon pea <i>cajanus cajan</i> <i>Breno PARISI</i> <i>Darcler Teresinha Malerbo SOUZA</i>	132
Gestão Ambiental, mecanização agrícola e o impacto social para trabalhadores rurais na agroindústria canavieira Ambient Management, agricultural mechanization and the social impact on agricultural workers in sugar industry <i>Ronaldo de ANGELI</i> <i>José Eduardo FERNANDES</i>	136
Orientações para Colaboradores	141

O Centro Universitário Moura Lacerda, reafirmando sua missão de promover a educação e a pesquisa de qualidade, tem orgulho de entregar aos leitores o novo número da Revista Montagem, que recebe artigos de docentes deste e de diferentes centros de estudos, caracterizando-se, assim, como um valioso instrumento de divulgação das pesquisas, de comprovada qualidade, desenvolvidas em nosso país.

Concebida como revista multidisciplinar, a Montagem, a cada edição, fortalece sua natureza crítica, estimulando, a partir dos artigos, discussões que promovem entrelaçamentos interteóricos que ampliam e enriquecem o olhar dos pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento.

Livrando-se das armadilhas decorrentes da especialização, ainda em voga em nosso tempo, a Montagem confirma sua vocação de Revista de vanguarda, por estimular a diversidade e respeitar a pluralidade de opiniões. Experiências dessa natureza têm se comprovado necessárias, pois estimulam algo fundamental: a inteligência do leitor.

Por não partir de categorizações prévias e artificiais, a Montagem propicia ao leitor a tarefa de defrontar-se com múltiplos caminhos consubstanciados nos vários artigos deste volume e, livremente, escolher qual itinerário deve percorrer. Ao final de seu percurso, o leitor terá a sensação de ter percorrido somente um dos itinerários possíveis, restando, assim, inúmeras possibilidades para serem reveladas, representadas aqui pelos demais artigos.

Reiniciar o percurso permitirá a apropriação de novos sentidos que, somados, somente enriquecem a experiência do leitor. A Montagem pode, então, ser concebida como um mapa que oferece múltiplos itinerários para que o leitor caminhe, com segurança, entre miríades de conhecimentos. O primeiro itinerário pode ser evocado no artigo do Professor Paulo Roberto Colombo Arnoldi, **Ensino do Direito: estudo comparativo entre os sistemas argentino e brasileiro**. Neste artigo, o professor se debruça sobre o ensino de Direito na Argentina e no Brasil e aponta quais as diferenças fundamentais entre os alunos de Direito argentinos e brasileiros.

Para compreender a importância que o ensino religioso pode desempenhar nas escolas do Brasil, o pesquisador Selson Garutti apresenta **Uma proposta Didática possível para o Ensino Religioso**, no qual advoga uma proposta de ensino fundamentada na chamada antropologia religiosa. A antropologia religiosa apresenta-se, segundo o autor, como alternativa viável para superar os impasses que permeiam o ensino desta disciplina no país.

Enfrentar as questões que envolvem a formação de um docente capaz de enfrentar os desafios que a Educação Física impõe, em nossos dias, foi a tarefa empreendida pelos autores Carlos Alberto Simeão Júnior, Chelsea Maria de Campos Martins e Paulo César Cedran, no artigo **Representações de Escola e Aluno: uma análise de relatórios de Estágio Supervisionado de Educação Física**. Neste artigo, os autores elegem o estágio supervisionado como momento importante para discutir, junto com o aluno, as questões que cercam o formado em Educação Física no âmbito escolar e informal.

Aceitar a riqueza dos relatos das experiências vividas permite trazer à tona pontos importantes para a formação do docente. Este foi o trabalho desenvolvido pela pesquisadora Anterita Cristina de Sousa Godoy, no artigo **Processos de constituição Docente e narrativa: “a menina com Piolho”**, que permite refletir sobre os modos como os enunciados das professoras são acolhidos pelas mães e a importância do registro desses enunciados.

No artigo **A Educação escolar em Ribeirão Preto no início do século XX: imagens e imaginários**, a professora e pesquisadora Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta resgata a história de Ribeirão Preto no início do século XX, para discutir a importância dos espaços escolares como lugares de sociabilidade e de identidades que viabilizam um conjunto de saberes e práticas curriculares que buscavam, antes de tudo, a consolidação de um projeto de modernização nacional e local.

As novas experiências de ciclos e progressão escolar no Brasil são analisadas pela autora Débora Cristina Jeffrey, no texto: **Os Ciclos e a Progressão Escolar no Brasil: resultado da demanda ou indução das agendas educacionais?** O estudo procura retratar a abrangência das iniciativas de ciclos e progressão escolar no país.

O artigo **Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a Pedagogia de Projetos com a educação não-formal**, das pesquisadoras Renata Sieiro Fernandes e Valéria Aroeira Garcia,

reflete sobre a educação não-formal e a pedagogia de projetos como proposta metodológica apropriada para práticas que ocorrem fora do contexto escolar. O resultado dessa reflexão é apontar a importância do fazer diário como ponto de partida de uma reflexão e subsequente socialização dos saberes.

Os artigos seguintes enfocam a possibilidade de resgatar elementos subjetivos a partir de duas expressões artísticas: poesia e a fotografia. Analisando **A Presença do poético na prosa saramaguiana**, a pesquisadora Maria Elena Pinheiro Maia encontra elementos subjetivos que permitem aproximar a prosa de José Saramago do lírico. No artigo **Linguagem da fotografia e o retrato fotográfico**, de Conceição Aparecida Silvoni Vieira, constatamos o esforço da pesquisadora para superar a tradicional concepção do retrato fotográfico como simples representação do real. Seu texto indica a possibilidade de resgatar a magia e o mistério que irrompem do retrato fotográfico, permitindo uma leitura subjetiva da fotografia.

Analisando aspectos fundamentais da sociedade contemporânea os próximos artigos discorrem sobre globalização, legislação e políticas públicas. No artigo **Globalização, crise do Estado-Nação e o Mercosul**, o pesquisador e professor Israel Roberto Barnabé destaca, como característica fundamental do processo de globalização, a crise do Estado-Nação e a formação dos novos blocos regionais. O pesquisador dedica, neste artigo, especial atenção à formação do Mercosul como proposta alternativa para superação dessa crise. No artigo **Fundamento da responsabilidade pessoal do profissional liberal pelo fato do Serviço no Código do Consumidor**, Lizia de Pedro Cintra destaca o caráter inovador da legislação brasileira quando discute a responsabilidade do profissional liberal diante das normas do código do consumidor. Em **Descentralização das Políticas Públicas, habitação popular e poder local**, Silvia Aparecida de Sousa Fernandes analisa as políticas públicas de habitação popular implementadas no interior do estado de São Paulo, no período 1964-2004, a partir da investigação das Companhias Habitacionais (Cohabs) de Campinas e Ribeirão Preto e oferece um panorama de como têm sido conduzidas as políticas públicas no Brasil após 1964.

Organizações, tecnologia da informação e visão sistêmica, dos autores Paulo Alencar Lapini, Priscila Bertholo e Silvia Helena Carvalho Ramos Valladão de Camargo, define termos como sistema, tecnologia e complexidade e descreve o Modelo de Sistema Viável (VSM) para organizações inseridas em ambientes de muita competitividade.

A agronomia e a gestão ambiental também são discutidas neste número da Montagem. Em **Entomofauna visitante nas flores em cultura de Feijão-Guandu (*Cajanus Cajan* Var. Aratã-Anã)**, Breno Parisi e Darcler Teresinha Malerbo-Souza analisam os insetos visitantes nas flores do feijão-guandú (*Cajanus cajan*, var. Aratã-anã), em Ribeirão Preto, e estabelecem quais são os insetos mais frequentes nesse tipo de flor. Em **Gestão Ambiental, mecanização agrícola e o impacto social para trabalhadores rurais na Agroindústria Canavieira**, os pesquisadores Ronaldo de Angeli e José Eduardo Fernandes realizam importante estudo do impacto social em trabalhadores rurais da lavoura de cana-de-açúcar, diante da legislação ambiental e da crescente mecanização agrícola na colheita de cana-de-açúcar e também no plantio.

*Prof. Ronaldo José Moraca
Coordenador do Curso de Filosofia*

Superados os desafios da manutenção de sua periodicidade, a Revista Montagem apresenta, em sua 8ª edição, um novo *designer*, em relação a sua capa, que foi redesenhada. Essa mudança, em sintonia com o tempo, não se afastou da imagem anterior, que lhe deu identidade, ou seja, uma reordenação do múltiplo na montagem do uno.

Na versão 2004/2006 um corpo de saberes acadêmicos, oriundos de diferentes campos do conhecimento, traz ao leitor, numa visão **Multidisciplinar**, resultados de pesquisas geradoras de novos conhecimentos, oferecendo uma dialogia enriquecedora.

Essa proposta faz parte dos compromissos editoriais assumidos pela Revista, de contribuir para a produção, circulação e disseminação dos conhecimentos, produzida dentro do âmbito institucional e dos aportes propiciados pelos colaboradores de outras instituições.

A Revista traz dossiês que podem significar uma contribuição singular, catalisadora de diferentes versões e visões em torno de um campo específico de estudos. A pluralidade e a diversidade que caracterizam os dossiês permitem aos leitores renovar suas reflexões sobre os rumos tomados pela investigação científica.

A Revista traz, ainda, um acervo de imagens cujos significados ultrapassam as molduras iconográficas, pois recupera histórias que estão implícitas em suas formas imagéticas. Por meio da fotografia aprende-se, recorda-se, e são criadas novas realidades. Imagens técnicas e imagens mentais interagem entre si e fluem ininterruptamente num instigante *processo de criação/construção de realidades e de ficções*. Trata-se de *um diálogo mudo*. Como aponta **Boris Kossoy**, *subliminar, sensível, que é criado entre o olhar e a mente diante de uma foto ou de um conjunto de fotos* (Rev. Bras. Hist. v.25 n.49) .

A relevância social e científica deste periódico se revela portanto no amplo leque de temas discutidos em artigos cujas temáticas interligadas evidenciam o diálogo entre os múltiplos saberes que compõem a perspectiva de unicidade de uma montagem. Trata-se de uma edição ampla que, certamente, despertará interesse a todos leitores.

PRÁTICAS ESCOLARES E EDUCATIVAS

ENSINO DO DIREITO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS SISTEMAS ARGENTINO E BRASILEIRO

Paulo Roberto Colombo ARNOLDI¹

Resumo

Este estudo propõe fazer uma breve análise comparativa dos sistemas de ensino de Direito ministrados na Argentina e no Brasil, tomando como referência o trabalho do professor Jorge Mazzinghi (H), da Universidade de Buenos Aires e da Universidade Católica da Argentina. Trata-se de pesquisa bibliográfica, adotando-se o método analítico dedutivo. Com os resultados obtidos, concluiu-se que os alunos ingressantes nas Faculdades de Direito argentinas possuem melhor formação cultural e acadêmica, considerando-se ainda que não se exige um exame vestibular, e, posteriormente, o de ingresso na carreira jurídica, como ocorre aqui, na Ordem dos Advogados do Brasil - OAB. Nesse sentido, o sistema brasileiro ainda está em defasagem com relação ao argentino.

Unitermos: *Ensino do Direito; Comparação; Argentina; Brasil.*

EDUCATION OF THE RIGHT: COMPARATIVE STUDY BETWEEN THE SYSTEMS ARGENTINE AND BRAZILIAN

Abstract

The study considers a brief comparative analysis of the system education in Law in Argentina and Brazil, taken as reference the work of the professor Jorge Mazzinghi (h) of the University of Buenos Aires and the Catholic of Argentina. It refers to bibliographical research, adopting itself as analytical method the deductive one. According to the results, it was concluded that the ingressantes pupils in the Argentine Colleges in Law possess better cultural and academic formation, and besides considering initial, that neither an examination and of ingressation in the legal career are demanded like it occurs here in the Bar Association of Brazil - OAB. the Brazilian system, still keeps certain imbalance with regarded to the Argentine are.

Key - words: *Law Education; Comparison, Argentina, Brazil*

¹ Mestre, Doutor e Livre Docente em Direito; Prof. do Centro Universitário Moura Lacerda e da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Franca - SP. E mail: colomboarnold@yahoo.com.br

Introdução

Como professor de Direito Comercial desde 1982 e professor de cursos superiores desde 1976, venho me questionando a respeito do papel do professor na sociedade atual, principalmente sobre nosso trabalho junto às Faculdades de Direito, na formação dos futuros profissionais da área Jurídica.

Nossa compreensão é que, quanto mais se amadurece na carreira, mais crítico se fica no desempenho desse papel. Assim, entendi que se deve buscar um aprimoramento permanente não só quanto ao aspecto técnico e do conhecimento da disciplina ministrada, mas, principalmente, quanto à formação de educadores, que não só transmitimos conhecimentos, mas posturas e valores para os jovens de nossos dias, que se encontram em um mundo cada vez mais conturbado, conflituoso e competitivo, que os impede de ter uma visão mais clara e direcionada quanto ao seu futuro profissional.

Embora muitos sejam motivados e vocacionados para a profissão que escolheram, a grande maioria não sabe o que está fazendo numa Faculdade de Direito.

Em leituras rotineiras que venho empreendendo sobre ensino jurídico, com o intuito de obter outras idéias interessantes dessa área, deparei-me com o trabalho do Professor Jorge Mazzinghi, professor de Direito Civil da Universidade de Buenos Aires e da Faculdade de Direito da Universidade Católica da Argentina, desde 1975.

O trabalho desse docente trata-se de uma coletânea, dentre muitos publicados na Argentina, pela Universidade Católica da Argentina, referente a três Jornadas Jurídicas realizadas em Buenos Aires, sob os auspícios dessa Universidade, nos anos de 2002, 2003 e 2004.

As primeiras Jornadas, de 2002, foram centradas no *Código de Napoleão* ou Código Civil Francês, de 1804, onde se analisou desde sua raiz histórica e sua posterior influência, bem como a importância do *Droit Coutumier*, as figuras de *Potier Y Dumat* e a sua influência no Código Civil argentino.

As Jornadas de 2003 foram dedicadas à *Codificação na América*, em que se verificou a influência do Código Civil Francês na codificação da Hispoamerica, em particular no Código de Vélez e na influência em outras codificações, assim como o debate

sobre a denominada cultura do código e a sua transcendência.

As Jornadas de 2004, **La codificación, raíces y prospectivas**, tiveram por objetivo responder basicamente a três questões: Que direito?, Que códigos?, Que ensino?.

Nessas jornadas, participaram professores renomados de vários países da América Latina e da Europa, e foram abordadas questões com argumentos que podem ser conceituados do mais alto nível, tanto em sua expressão intelectual como ética, apresentando sugestões para o futuro do ensino jurídico para os países da América Latina, de língua espanhola.

As três Jornadas foram publicadas pela editora **El Derecho Universitas S.R.L.**, Buenos Aires, Argentina.

Dentre os trabalhos apresentados escolhi o do professor Jorge Mazzinghich, publicado no terceiro volume, denominado **La Codificación: Raíces Y Prospectiva: Qué Derecho, Qué Códigos, Que Incensa**, denominado **O ensino do Direito: Transmissão de conhecimentos Jurídicos ou formação de advogados?** (2005, p. 255: 260).

O Ensino de Direito na Argentina

A escolha deste trabalho não se deu por acaso, mas porque o pensamento e as reflexões desse professor se coadunam com a nossa e com a realidade do ensino jurídico do nosso país.

Assim, nessa perspectiva, procuraremos fazer um estudo comparativo das idéias e da realidade do ensino jurídico apregoado por esse professor, na Argentina, com o modelo brasileiro, onde verificaremos que a nossa realidade acadêmica não está tão distante, como se imagina.

O Professor Jorge Mazzinghich, em síntese apertada, entende que o ensino da maneira como vem se desenvolvendo na Argentina é preocupante, pois os egressos da Faculdade de Direito detêm os conhecimentos básicos mas não possuem preparo para o exercício profissional, o que acaba afetando a qualidade do sistema judiciário daquele país.

Analisemos, portanto, seus argumentos e sua proposta para a melhoria do ensino jurídico na Argentina.

Para analisar o quadro atual do ensino jurídico nas Faculdades de Direito apresenta três questões simples e objetivas, a saber:

1 - O que se ensina nas Faculdades de Direito na Argentina?.

Basicamente, diz: Ensina-se direito positivo, os

mecanismos legais, algumas referências à jurisprudências e as principais interpretações doutrinárias sobre as soluções legais. Acrescenta que, em alguns casos, confrontam-se as discussões com a realidade.

2 - Como se ensina Direito?.

Responde – Na maioria das classes, as aulas são magistrais (para nós, expositivas e aulas monologadas). Significa que o professor é que expõe a matéria e os alunos se limitam, normalmente, a ouvi-lo, em uma atitude totalmente passiva.

Salienta que, para combater essa atitude, insiste para que os alunos preparem previamente a matéria para terem uma participação mais ativa. Salienta, ainda, que faz colocações de problemas relacionados à temática, para serem respondidas na aula.

Esclarece que esta sistemática dá mais trabalho ao professor, mas os resultados são melhores do que uma participação meramente passiva.

3 - Qual o resultado desse ensino?

Responde: - No quadro atual é razoável, mas, pondera, apto apenas para transmitir conhecimentos jurídicos. Ressalta que, durante a faculdade, os alunos acumulam uma bagagem importante de informação; acredita que, em termos gerais, recebem uma adequada formação jurídica e ainda recebem uma preparação ou um adestramento medianamente sério na arte da advocacia.

Para comprovar seus argumentos apresenta os resultados do trabalho, que o **Foro de Estudios sobre la Administración de la Justicia (F.O.R.E.S)** efetuou sobre **La educación legal y la formación de abogados en la Argentina**, cujas conclusões foram publicadas pela editora *La Ley*, no ano de 1988, onde ficou provado que 71% dos egressos das Faculdades de Direito haviam recebido as informações adequadas, porém 67% confessaram que não sabiam como utilizar as informações recebidas.

Fazendo um balanço do ensino jurídico ministrado nas faculdades argentinas, cita o Professor Horácio M. Lynch, que fez uma radiografia dos concluintes, publicada nas **Primeiras Jornadas Argentinas de Ensino de Derecho**, organizada pela Faculdade de Belgrano, em 1982.

O professor Lynch faz uma análise do concluinte médio, obtendo os seguintes resultados:

a) Os concluintes demonstram uma adequada informação sobre o Direito, porém medianamente assimilada;

b) Repetem, em geral, o Direito, porém não raciocinam;

c) Conhecem os conceitos jurídicos, embora não saibam utilizá-los;

d) Não conhecem a realidade dos negócios, nem sequer os mais comuns que terão que assessorar;

e) Conhecem razoavelmente a teoria do procedimento judicial, porém não sabem como funciona na realidade;

f) Não é ensinada a sistemática dos processos, nem a técnica de condução de ação;

g) Não sabem redigir cartas simples, nem consultas, telegramas ou intimações;

h) Muitos não redigem corretamente nem um contrato, nem um recibo;

i) Não sabem o que é a profissão;

j) Ignoram as regras mais elementares da ética profissional;

l) Poucos conhecem o tema dos honorários, não conhecem a lei dos impostos, nem os usos e costumes da profissão.

Arremata o Professor Mazzinghich que, apesar de terem transcorrido mais de vinte anos, os dados ainda se mantêm atualizados e, diante desse quadro descrito, deve-se refletir séria e profundamente sobre o estado atual e as perspectivas do ensino do Direito na Argentina.

Esclarece que o tema tem uma importância crucial, porque o ensino tem um perfil eminentemente teórico de transmissão do conhecimento jurídico e não de formação adequada e acabada para um advogado.

O problema, diz ele, é que as faculdades não adestram nem formam advogados; outorgam títulos que os habilitam de forma livre e irrestrita ao exercício da profissão.

Compara a situação dos profissionais da área jurídica com os médicos, que quando saem da faculdade têm mais três ou quatro anos de residência obrigatória, enquanto que os advogados não têm, podendo, desde que inscritos, assumir a defesa de qualquer tipo de causa, perante qualquer tribunal.

Essa conseqüência incide negativamente no funcionamento do sistema judicial porque, diz ele, a justiça é, em última análise, o resultado da ação dos juízes e advogados; no Brasil, acrescentamos: também dos promotores de justiça.

Finaliza alertando que a expedição de títulos de habilitação ao término dos estudos de Direito revela, de certa forma, uma irresponsabilidade.

Análise comparativa do Ensino de Direito no Brasil

Comparando-se a realidade argentina com a brasileira, observa-se que o quadro não é muito diferente quanto ao ensino ministrado nas Faculdades de Direito.

O que se ensina no Brasil, também, é o Direito Positivo – sem interpretações exegéticas, a mera reprodução doutrinária, diríamos, na sua grande maioria de baixa qualidade, sem qualquer questionamento ou críticas às idéias dos autores.

Quanto ao posicionamento jurisprudencial, pouco se faz referência, observando-se que raros alunos concluintes são capazes de efetuar uma análise elementar de um acórdão.

O segundo questionamento, Como se ensina?, também difere. Com raras exceções, as aulas são concentradas na figura do professor, aulas conferências. Nesse tipo de ensino, normalmente os alunos permanecem numa situação passiva, em grande parte pouco se interessando pelas aulas. Quando convidados a apresentar um trabalho em forma de seminário, ou fazer uma leitura antecipada da matéria, relutam o máximo possível para fugir do compromisso. E quando o fazem, nada mais fazem do que um resumo precaríssimo do texto, sem qualquer critério metodológico, fazendo a sua leitura com um vocabulário de baixa qualidade, o que demonstra a falta de base no vernáculo e ausência de formação literária.

Quanto ao terceiro questionamento, Qual o resultado do ensino?, a resposta para o Brasil é bem inferior. A informação passada é de baixa qualidade, exceção a algumas poucas faculdades públicas e particulares. E a preparação para o exercício da atividade profissional ainda é mais precária.

Ressaltamos um aspecto importante nesse contexto: é que os estudantes argentinos, de maneira geral, ingressam na faculdade com uma formação secundária bem superior à brasileira, o que lhes facilita muito a compreensão das aulas e as leituras dos textos, colaborando para melhor aproveitamento do rendimento escolar.

Os últimos exames da OAB, em São Paulo, têm demonstrado o mau desempenho dos concluintes. Em média, 90% dos alunos egressos das faculdades são reprovados por falta de capacidade, o que é um dado extremamente alarmante, demonstrando que não só os alunos não têm o preparo necessário, como a grande maioria das faculdades não está cumprindo a sua missão de formar profissionais adequadamente preparados para o exercício profissional.

Segundo dados publicados na **Revista Exame**², o índice de reprovação nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil, em São Paulo, nas últimas treze provas, é de 81,05%. Desde 2001, 276.831 bacharéis em Direito prestaram o exame e apenas 51.334 foram aprovados. Atualmente, só no estado de São Paulo, já existem, aproximadamente, 250.000 inscritos, o que já é um número extremamente elevado para a população do estado. Supondo-se que os mais de 220.000 reprovados tivessem ingressado nos quadros da OAB, teríamos um situação calamitosa de advogados militantes.

A OAB tem ressaltado reiteradamente, nos pedidos de abertura de novas Faculdades de Direito, que mais de 80% delas não apresentam as condições elementares para o seu funcionamento: um quadro de professores despreparados e falta de infra-estrutura, como bibliotecas, núcleo de práticas forense, etc.

O que se vem observando é uma verdadeira massificação do ensino jurídico, com um exército de despreparados para o exercício de uma importante missão de administração do sistema judicial.

É um quadro desalentador quanto às perspectivas do ensino jurídico no Brasil. Temos, hoje, quase 900 Faculdades de Direito no Brasil, formando mais de 70.000 profissionais por ano. A perspectiva é que, em cinco anos, 20 a 30% dessas faculdades serão fechadas por falta de condições e de alunos.

Faculdade de Direito no Brasil virou, infelizmente, um negócio para se ganhar dinheiro, perdendo-se totalmente o objetivo nobre de sua criação, que é a melhoria do funcionamento do sistema judiciário, com a prestação judicial mais eficiente e competente.

Solução para o problema

Retomando ao sistema argentino, o professor faz uma breve análise dos sistemas de ensino jurídico na Alemanha, Itália, França e Japão, para demonstrar que as exigências para o exercício da atividade profissional de advogado são bem maiores e difíceis do que na Argentina e, diríamos, para nós, no Brasil.

Para exercer a profissão nesses países, diz ele, as exigências são muito severas.

Na Alemanha e na Itália, além do exame de ingresso do colégio profissional, os egressos devem, necessariamente, fazer um estágio de dois anos em escritórios credenciados.

A habilitação profissional é progressiva. Um ad-

² Revista *Exame*, edição 866, p. 40, de 26 de abril de 2006.

vogado recém-formado começa atuando nos juizados de pequenas causas e nos juizados de primeira instância, durante um certo tempo. A partir daí, pode atuar em tribunais de segunda instância, estaduais, e só depois de adquirir boa experiência, por volta de dez anos, é que está em condições de atuar irrestritamente em qualquer Tribunal.

Na França, o graduado tem que realizar, durante três anos, cursos práticos no Centro de Formação Profissional para Advogados. Esse centro é dividido em níveis: o primeiro, **près-stage**, para uma informação profissional ampla. No segundo, **Le-stage**, é quando se passa a orientação profissional propriamente dita.

No Japão, existe um Instituto no qual se preparam conjuntamente advogados, promotores de justiça e juízes para atuarem nos Tribunais.

Na primeira etapa, reforçam-se os conhecimentos teóricos adquiridos na **Escuela de leyes**.

Na segunda, desenvolvem-se as habilidades legais e cultiva-se sua forma de pensar e ser trabalhado em cada uma das distintas áreas da profissão. Os tribunais, o Ministério Público e os escritórios de advocacia escolhem profissionais que são eleitos para supervisionar e ocupar-se do programa de treinamento das diferentes áreas.

Na última etapa, os participantes voltam a reunir-se no Instituto, que tem como objetivo consolidar a aprendizagem adequada por meio das experiências de trabalho e corrigir as discrepâncias que surgem entre os alunos, dada a diversidade dos campos em que desempenharão suas atividades, além de um aperfeiçoamento final. Participam de processos simulados, desempenhando vários papéis; ao final, são criticados por professores que discutem temas como táticas e estratégias judiciais e questões éticas.

O professor também cita as experiências de outros países, como Estados Unidos, Áustria, etc.

Com base na análise comparativa desses países, propõe para a Argentina um sistema mais rígido para a habilitação profissional.

Critica as Faculdades de Direito que têm um perfil centrado na transmissão dos conhecimentos jurídicos, ou seja, no estudo teórico do Direito, que não deveriam habilitar para o exercício prático da profissão.

Considerações Finais

Finalmente, o professor recomenda que a habilitação profissional tem que ser confiada a outros organismos, como colégios profissionais, OAB, Institutos

Públicos e Privados, para que estes assumam a função adequada à formação profissional do advogado.

Alerta que a organização do ensino jurídico, tal como se encontra hoje, tem graves deficiências para a formação prática de advogados, merecendo ser repensada.

O aprendizado teórico dos alunos, diz ele, de certa maneira é bom, porém eles não recebem adequada formação para o seu exercício e este problema é grave, pois afeta o sistema judicial argentino.

Propõe, como solução para se reinstalar a confiança dos cidadãos comuns na Justiça, a necessidade de se voltar às origens e se repensar a adequada formação dos seus operadores, como juízes, advogados e membros do Ministério Público, pois estes possuem a nobre tarefa de distribuir Justiça.

No sistema brasileiro, para os concluintes exercerem a advocacia necessitam passar por um criterioso exame promovido pela Ordem dos Advogados, desde 1972, que a cada ano tem sido mais rigorosa na sua aplicação, já que tem detectado as flagrantes deficiências no nosso ensino ministrado nas Faculdades de Direito, em razão da sua marcante massificação e mercantilização. Nesse sentido, entendemos que os profissionais ingressantes na Argentina são mais bem preparados que os nossos, considerando-se, ainda, que lá, como foi visto, não existe processo seletivo por meio de vestibular, como ocorre no Brasil, nem o exame de acesso aos quadros da Ordem dos Advogados.

Assim, portanto, valem as mesmas sugestões apresentadas pelo professor argentino de melhoria do ensino jurídico para aquele país, em reação à nossa realidade profissional.

Sem um ensino sério e de excelência, teremos uma queda na qualidade da prestação **jurisdicional** por seus operadores, que não terão a devida capacidade teórica exigida, prejudicando dessa forma os seus **destinatários**, que são os cidadãos que estão perdendo a confiança nesse importante poder de guardião dos interesses da comunidade e do Estado.

Entendemos, finalmente, que nessa nova postura de melhor qualificação, que se está a exigir dos novos profissionais, deve-se também procurar prepará-los para agir de conformidade com a ética, pois a visão vigente é a de busca da eficácia do discurso normativo da autoridade. Essa postura reforça o caráter eminentemente técnico-acrítico, que reproduz as condições existentes de ampliação do capital e dos interesses da classe dominante, que assegura os interesses do Estado, da idéia

de segurança jurídica e de igualdade formal.

O Direito é a mais universal das aspirações humanas; sem ele **não** há organização social, e o advogado é seu primeiro intérprete.

Sem advogado não há Justiça, e sem Justiça não há democracia.

REFERÊNCIAS

MAZZINGHICH, Jorge. **O Ensino do Direito: transmissão de conhecimentos jurídicos ou formação de advogados?** Editora El Derecho Universitas S.R.L., Buenos Aires, Argentina, 2005.

NALINI, José R. O Ensino do Direito no Brasil. **Revista dos Tribunais**, setembro de 1991.

NALINI, José R. Em torno da elevação de qualidade do ensino do Direito no Brasil. **Revista dos Tribunais**, maio de 1994.

GRAU, Eros R. Reflexão sobre o futuro do Direito. **Revista do Advogado**. São Paulo. Volume 36. Março de 1992

ZERNIERI, Márcio B. **Ensino Jurídico: análise e perspectivas para um modelo atual: lições de Ética e Cidadania**: Editora UEL, Londrina - PR., 1998.

UMA PROPOSTA DIDÁTICA POSSÍVEL PARA O ENSINO RELIGIOSO

Selson GARUTTI¹

Resumo

Nos últimos dez anos, no Brasil, o Ensino Religioso foi novamente tema de debates, quanto à compreensão de sua natureza e seu papel na escola como disciplina regular do currículo. Nas décadas de 30 a 60, o Ensino Religioso foi considerado um elemento eclesial na escola, pelo tipo de tratamento que lhe foi dado. Na segunda metade dos anos 80 até o ano presente, o esforço tem sido feito no sentido de assegurá-lo como disciplina do sistema escolar. A proposta para tal não deve ser o ensino de uma religião ou de várias religiões na escola, mas de um ensino baseado na antropologia religiosa.

Uma breve visão dos quinhentos anos desse ensino no Brasil contribui para uma melhor compreensão da temática. Hoje, em 2006, as concepções que ainda vigoram em muitos setores da Igreja ainda consideram o Ensino Religioso como eclesiástico e não como disciplina regular do sistema escolar, pelos princípios que regem as relações entre Estado x Igreja x Política x Religião, no processo histórico brasileiro.

Unitermos: *Ensino Religioso; Didática; Escola; Diálogo; Alteridade.*

A PROPOSAL DIDACTIC POSSIBLE FOR RELIGIOUS EDUCATION

Abstract

In the last ten years, in Brazil, Religion Teaching Classes have been again a debate theme concerning nature comprehension and its role at school as a regular discipline in the curriculum. From the 30s to the 60s, Religion Classes were considered an ecclesial element at school, due to the kind of treatment which was given to this subject. From the second half of the 80s to the present time, 2005, the effort has been made in the sense of keeping the discipline in the school curriculum.

For doing so, the proposal must not be that one of teaching one or several different religions at school, but yet, the one of teaching based on the religious anthropology.

A brief view of this teaching from the 500 years in Brazil has contributed for a better understanding of

such a theme. Nowadays, the conceptions which still persist in many churches still consider the Religion Teaching as ecclesiastic and not as a regular discipline, part of the school grade, because of the principles that rule the connections State / Church / Politics / Religion, in the historical Brazilian process.

Key-words: *Religion Teaching; Didactics; School; Dialogue; Alterity.*

Introdução

O texto que apresentamos é fruto do trabalho realizado nas aulas da disciplina Ensino Religioso, com alunos do Ensino Médio, no qual transparecem algumas concepções religiosas com o intuito de construir referências e orientações para os alunos.

As transformações da sociedade exigem renovação, tanto para as pessoas como para as instituições, afetam de modo direto a cultura e, ligadas a esta, influenciam de maneira especial a educação e a religião. Essas mudanças desafiam o Estado, a Igreja, a Escola e as Organizações Sociais, as quais precisam dar novas respostas à nova proposta da disciplina Ensino Religioso.

Nesse processo de transformação, a disciplina Ensino Religioso sofreu modificações e buscou outras redefinições de seus objetos, conteúdos e métodos. O catecismo escolar, em sucessivas adaptações, desdobrou-se em catequese, tanto nas comunidades de fé como na disciplina Ensino Religioso, oferecida pelas escolas, postura já ultrapassada.

No que diz respeito ao Ensino Religioso escolar, esse processo de mudança foi se caracterizando, de um lado, por uma busca séria de novos caminhos e, de outro, por momentos de incertezas, tentativas e questionamentos sobre o significado do fenômeno religioso e, também, da religião como uma ação social.

Com os vários eventos e congressos sobre o Ensino Religioso ocorridos entre as décadas de 1990 e 2000, instaurou-se um processo de reflexão-ação sobre esse tema. Sob a orientação de várias comissões formadas durante o trâmite desse processo, também participaram desse esforço de mudança muitas pessoas, as mais atuantes no Ensino Religioso, professores e orientadores da disciplina.

Durante a década de 90, os roteiros de estudos a

¹ Prof. Colégio Marista de Maringá-PR. E mail:sgarutti@bol.com.br

respeito da disciplina Ensino Religioso foram revisados e discutidos pelos assessores e suas bases, o tema foi melhorado e enriquecido. Essa reflexão não consistiu em ser apenas teórica, mas foi um pensar a partir da sua prática. Nesse processo o tema Ensino Religioso foi valorizado, juntamente com a experiência e o ensinamento de várias manifestações religiosas, podendo conhecer melhor as características e riquezas culturais do Brasil.

Este texto trata-se de uma proposta despretensiosa para servir de inspiração e guia, de impulso criativo na caminhada da construção da disciplina Ensino Religioso. Com ele, esperamos que seja favorecida a unificação do pensamento e da linguagem, assim como a conjugação de esforços e iniciativas. Em síntese, trata-se de um texto de consulta e referência para quem trabalha nessa área, para a melhoria e a qualidade do entendimento dessa questão.

Esperamos que, à medida que essa reflexão vá se tornando mais concreta, fique evidente que o lugar que cabe à disciplina Ensino Religioso não é o de recurso para domesticar alunos, nem como extensão camuflada de uma Igreja, para cercar “novas ovelhas afastadas do redil”, e sim como insubstituível fator educativo para todos os alunos, sejam quais forem suas opções em termos de religião. Basta que saibamos renunciar, sem saudosismos, a paradigmas do passado, hoje insustentáveis. A Escola, local impregnado de juventude, é um bom local para isso aprendermos, sempre de novo.

Reflexões a respeito de uma proposta didática possível

Construir uma reflexão que consista em discutir, propor e debater a respeito da construção de um paradigma para o Ensino Religioso, apesar de sua complexidade e extensão das questões pertinentes; pensar a validade do Ensino Religioso no modelo atual de escola tecnicista, tentando abordá-lo como ponto de partida para a formação de um *Novo Ser Humano cidadão*.

Deve-se partir da concepção de se entender o sujeito como ser histórico e cultural, para que este não se ajuste ingenuamente aos diferentes sistemas sociais dominantes, mas se guie pela contínua construção de uma ação e reflexão, sendo capaz de se autodeterminar. Assim, torna-se essencial ter em vista uma pedagogia libertadora para o Ensino Religioso, proposta esta que deve buscar na história a ação de uma pessoa que se torne *Sujeito* de sua ação pela consciência crítica e criativa, dinamizado na prática do cotidiano em sala de aula.

Assumir uma postura libertadora e criativa na pedagogia do Ensino Religioso deve levar em consideração a interação entre critérios éticos de compromisso com a plena realização de uma educação autônoma, de forma que esteja construída a partir de uma interface entre os assuntos e as metodologias educacionais, para obter mais coerência e uma interação entre teoria e prática.

A didática da disciplina Ensino Religioso precisa de uma “*práxis*” que responda aos anseios de todos os envolvidos para construir uma ação dialógica e crítica, que se proponha a refletir sistematicamente com o educando, a partir de seu contexto, permeando símbolos, arquétipos e paradigmas que expressam sentido transcendental no nível da consciência, da reflexão e da transformação.

Será somente com uma atitude dialógica que tal processo se desencadeará em um processo cognitivo autônomo. O princípio dialógico necessita perpassar pela conduta assumida com o Ensino Religioso e, juntos, construirmos uma prática de libertação consciente, que se faz e se refaz no diálogo. O diálogo deve ser o instrumento norteador da comunicação. Dialogar é comunicar, mas só se comunica verdadeiramente quando se tem como ponto de partida o encontro com o Outro – o Diferente, não o estranho. Dialogar é ir de encontro com as virtudes que tornam o Homem e a Mulher acolhidos com a verdade, o amor, a humildade, a confiança e a esperança. Dialogar é ser simples e verdadeiro.

O diálogo é peça fundamental na conscientização, pois esta não se dá pelo processo de coisificação, mas sim por pessoas concretas, naquilo que se tem de mais seu: a palavra. Dessa forma, o diálogo é o instrumento mais real para a conscientização, visto que ele é essencial ao Ser Humano. O diálogo é uma condição fundamental para a verdadeira humanização dos Seres Humanos, é o instrumento permanente de uma *práxis* libertadora. O processo de conscientização dialógica tem, pois, no diálogo, o seu instrumento libertador. Libertar não é marginalizar, violentar, matar, etc., mas sim dialogar. Quanto mais o Homem e a Mulher dialogarem mais se tornarão afetivos e conscientes de Si e do Outro, com o qual se relacionam.

O diálogo é fruto da palavra, a qual deriva da *práxis* existencial historicamente constituída pelos sujeitos que transformam o seu contexto. A palavra é ação e reflexão, é força criacional de transformação e libertação do mundo, nutrindo-se do amor da humanidade, da esperança, da fé e da confiança. A comunicação leva ao conhecimento dos objetos que mediatizam, não exis-

tindo mais um pólo como objeto do outro e sim sujeitos relacionais. O objeto que mediatiza os sujeitos constitui-se na ação dialógica, a qual tem por base a ação dialógica, sendo que o amor é quem funde os sujeitos dialogantes EU e TU em NÓS.

O diálogo só é viável na comunidade que gera vida. O antagonismo dialógico só gera objetos alienados e alienantes, não podendo criar e nem recriar e, assim, não transformará o mundo e nem se libertará do processo antropológico de *coisificação*, porque acabam sendo violentados na sua vocação ontológica e histórica no mundo e com o mundo. Estão violentados, coisificados e massificados, sendo esta violência uma proibição de Ser Sujeito, não podendo optar, não podendo ser autodeterminante.

Por essa razão, romper com esse consentimento formado pela apatia escolar torna-se o grande desafio. No processo dialógico, o consenso é dificilmente atingido. Enquanto o consenso estabiliza, o diálogo desarranja a ordem da razão, desestabiliza as capacidades de explicar e justificar, propondo novas regras dialógicas, implicando imprevisibilidade e autonomia.

O sistema educacional conservador padronizante e fechado reduz a complexidade da vida como um todo para salvar a *competência* e o *desempenho* do educando, levando-o a aspirações individuais que não perturbem o sistema educacional alienado. O processo dialógico acaba por oferecer *sistemas abertos*, que são capazes de gerar idéias em confluência com outras idéias e enunciados, rompendo com o conhecimento fixista e estático.

A finalidade do diálogo não é o consenso. Este é apenas um *estado das discussões*. O fim do processo de aprendizagem, se é que existe fim neste processo, constitui-se em um processo dialético e aberto. O consenso já se tornou um valor ultrapassado, suspeito, mascarado e confundido, por noções estereotipadas e padronizações, contrapondo a justiça e o direito. Assim, torna-se importante chegar a uma idéia e a uma prática de justiça que não seja relacionada à do consenso. Para isso, é necessário reconhecer a heterogeneidade dos jogos sociais e admitir que o único consenso possível é um consenso local, obtido por parceiros atuais e sujeito a uma eventual anulação.

Uma proposta Didática do Ensino Religioso

O Ser Humano, ao mesmo tempo em que tem capacidade de produzir história, também tem capacidade

para atualizar esse passado, tornando-o presente vivido e, assim, construir memória. É nessa perspectiva da consciência humana que devem ser pensadas as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos, entendendo a importância da didática na disciplina Ensino Religioso. É fundamental ter a memória histórica como ponto de partida da reflexão do fenômeno religioso. Efetivamente, a disciplina Ensino Religioso precisa de instrumentais pedagógicos que dêem sustentação aos processos dialógicos, como, por exemplo, a didática, a psicologia, a geografia e a história. É preciso investigar a natureza das finalidades da educação numa sociedade que tem delimitado as intenções ideológicas, políticas, econômicas e culturais nesse movimento da ação.

Implantações Didático-Pedagógicas do Ensino Religioso

Didática, etimologicamente, vem do grego *DIDASCO*, significando ensinar, instruir, aprender. Cabe, então, tanto à didática quanto à história e à filosofia, bem como a todas as outras disciplinas, como conhecimento, transformar as finalidades escolares de instrução em construção do saber ensinar, de forma metodológica crítica e que tal processo corresponda às necessárias vinculações entre o ato / movimento de ensinar e o de aprender.

O cotidiano da sala de aula provoca angústias nos professores, pelo fato de sempre estarem sendo indagados e questionados a respeito da mediação entre teoria e prática docente. Pensa-se que geralmente a prática pedagógica seja decorrente da sua identidade como disciplina e reflexão da formação acadêmica do professor, mas somente na relação entre teoria e prática é que teremos uma pedagogia dialógica, pois, para se ter uma pedagogia dialógica e autêntica, a pedagogia deve ser um acontecimento contínuo, ou então cessará de ser dialógica e autêntica e se converterá numa burocracia esclerosada.

A Didática do Ensino Religioso na prática em sala de aula

A disciplina Ensino Religioso baseia-se em concepções cosmológicas, subordinando-se aos paradigmas da educação estabelecidos pela Escola, bem como aos propósitos sociais, políticos e ideológicos. Dessa forma, faz-se necessário entender o processo didático do Ensino Religioso como totalidade abrangente, implican-

do uma ação de vincular seus objetivos e conteúdos aos múltiplos processos nos quais estão implicadas as dimensões do ser, que são preponderantes na formulação das relações existentes no contexto histórico.

A didática aplicada ao Ensino Religioso consiste em refletir sobre os processos pedagógicos e suas implicações efetivas. Por isso, precisamos romper com uma noção tradicional de disciplina normativa, pensada a partir de um conjunto de princípios e regras que os regulam e cuja ênfase consiste na memorização e reprodução. Esse modelo incorreto de pensar a educação concebe o aluno como *tabula rasa* - algo deformado e não real.

A didática do Ensino Religioso renovado, em suas concepções, porta-se não mais num processo vazio de memorização e reprodução de ensino acadêmico tradicional. Pelo contrário, a didática do Ensino Religioso deve levar o aluno a contemplar o universo didático educacional a partir de ações em que o centro do ensino não seja nem o professor nem o aluno, menos ainda os conceitos a serem apreendidos, mas a relação entre sujeitos históricos e ativos que participam do grupo de forma cooperativa e reflexiva.

Na linha da pedagogia libertadora, a didática do Ensino Religioso fundamenta-se na proposta da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, encampada pela educação popular dos anos 60 e explicitada a partir das discussões do fenômeno religioso em relação às questões sociais, econômicas e culturais da situação em vista à ação coletiva para transformação desses problemas e realidades.

Centrados no processo de ação e interação ativa, tanto nas discussões quanto na prática e no engajamento com a realidade social imediata, o Ensino Religioso deve seguir os passos metodológicos da noção Ver - Julgar - Agir, no interior dos grupos de trabalho que constituem a nova percepção acadêmica da escola, pois trabalhar em conjunto se tornou, hoje, uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal.

O professor não é mais o grande sábio detentor do conhecimento, ele é mais um agente multiplicador como qualquer outro agente, cada um, obviamente, segundo as suas competências e habilidades. O professor é o norteador e interlocutor do processo entre os alunos, em relação ao mundo e ao excesso de informações atuais.

Tal proposta constitui-se em estar atento à percepção dos fatores históricos e seus condicionamentos, para vinculá-los à educação em um movimento de busca do entendimento social e individual do fenômeno religioso, levando o Ensino Religioso para além das

“camisas - de - força” desta ou daquela concepção didático - pedagógica, mas ir além dessas teorias e correntes que perpassam o modelo tradicional escolar.

Os Determinantes na Didática do Ensino Religioso

Diante do quadro apresentado até o momento, precisamos reconhecer a especificidade da disciplina Ensino Religioso, pois se trata de um aspecto do ensino escolar. A pedagogia, ao definir finalidades, estabelece, também, sua práxis. E na prática do Ensino Religioso as coisas não se apresentam de forma diferente. Daí que a didática no Ensino Religioso constituiu-se na investigação e respectiva construção metodológica que visa tornar a sua prática de ensinar e aprender mais satisfatória para o educando e o educador. Como todos os outros elementos constitutivos do processo escolar, a didática do Ensino Religioso depende das relações sociais do suporte teórico (finalidade e objetivos), que direcionam o agir no ambiente escolar, operacionalizando na prática do cotidiano do ambiente escolar dado por uma compreensão de mundo de uma proposta pedagógica.

Os Processos socioculturais determinantes no Ensino Religioso

Religião e cultura estão intimamente ligadas. Sem diálogo com a religião, não se entende a cultura em sua profundidade e interioridade; sem diálogo com a cultura, a religião torna-se incompreensível e exótica.

A noção atual de cultura, do mundo ocidental, foi implantada a partir dos séculos XVI e XVIII, momento em que muda radicalmente o paradigma de entendimento cultural. Essa noção moderna muda de forma mecanicista, concebendo o universo como uma máquina engendrada por mecanismos interligados, prontos para serem manuseados e controlados, como um mecanismo de relógio analógico.

A cosmovisão moderna é pensada por Copérnico, Galileu, Descartes e Newton, cientistas que mudaram a forma de entendimento das noções de Física, Astronomia e Geografia. Entre esses cientistas destacamos o filósofo Descartes como um dos fundadores do pensamento moderno, que deu ênfase ao pensamento racional e propôs o conhecimento científico como a via principal de acesso às verdades. Os gregos indagavam: - Como o erro é possível? Os modernos passam a perguntar: Como a verdade é possível? Para os gregos, a ver-

dade era *Aletheia*; para os modernos, verdade passa a ser *Veritas*. Assim, Descartes compreende e explica como os relatos mentais - nossas idéias - correspondem ao que se passa verdadeiramente na realidade. Apesar dessas diferenças, os modernos retomaram o modo de trabalhar filosoficamente, o método proposto por Sócrates, Platão e Aristóteles, o qual começa pelo exame das opiniões ilusórias para ultrapassá-las.

Essa forma de pensar a realidade produz uma concepção sistemática, passando a explicar o mundo e suas relações por meio de uma noção mecânica e matemática do universo e, assim, conceber o universo como uma grande máquina com experiências físicas e químicas.

Os efeitos dessa concepção mecanicista cartesiana produziram um entendimento que o universo deva ser um grande organismo mecânico, constituído por elementos estanques, e assim, como reflexo desse contexto, o Ser Humano passa a entender-se como um elemento fragmentado em mente e corpo (Psique & Soma), passando a atribuir maior valor à elaboração mental que ao trabalho manual, ao racional que ao intuitivo, acreditando serem os sentidos enganosos e só o pensamento racional poderia conduzir de fato à verdade.

Assim, o único e verdadeiro conhecimento é o que se viabiliza pelas vias da racionalidade e, portanto, eleva e distingue o Ser Humano como único ser superior capaz de produzir essa elaboração cognitiva, separando, finalmente, a vida e o universo em áreas estanques e distintas umas das outras, passando a pensar o universo de forma seqüenciada, no qual cada engrenagem tem uma função lógica no grande mecanismo racional e uma engrenagem interage com a outra à medida em que integram o mecanismo como um todo.

Essas noções culturais fragmentárias e mecanicistas, que supervalorizam o cientificismo e sustentam o antropocentrismo, negligenciando a vida, determinam o fracionamento da ciência em diversas áreas de conhecimento, influenciando todas as dimensões da vida.

E como a escola não está fora do mundo, ela também sofre diretamente a influência desse paradigma cartesiano que acabou por compartimentalizar de forma estanque os níveis e áreas do saber acadêmico, por intermédio das vias de fragmentação do conhecimento, pelas estruturas e pelas relações de poder e da dominação.

Analisando essas restrições culturais, contemplam-se as características da atual didática do Ensino Religioso, entre os quais se podem elencar objetividades estanques, desvinculadas da realidade, conteúdos

sumamente antropocêntricos, com metodologias lineares, enfatizando verdades religiosas fixistas em um ensino predominantemente racional.

Assim, temos necessidade de buscar novas dimensões didáticas, haja vista que o modelo cartesiano que marcou essa cultura não mais consegue responder plenamente aos anseios existenciais dos estudantes. Na verdade, esse anseio nada mais é que a superação de um momento histórico apontando para um processo de transição de proporções grandiosas no ecossistema planetário, operando-se independente do humano.

As Relações Pedagógicas no Ensino Religioso

A pedagogia é constituída por uma relação organizacional dada pela ciência, que vincula o saber escolar às práticas sociais e, assim, às possibilidades de ensino. Essa prática educacional faz saltar aos olhos a prática social, deixando explícita uma inter-relação entre as duas práticas, produzindo uma noção cultural. Essa noção cultural produz referenciais para formar conceitos moduladores de um paradigma, um modelo educacional que vai sendo formado ao longo do desenvolvimento histórico.

O Ensino Religioso não é, portanto, um corpo estranho ao meio social; ao contrário, sofre influências diretas e, assim, produz e reproduz as questões, ações e reações do meio social. Nesse contexto de noção pedagógica fragmentada, onde o *ensino – aprendizagem* é visto em si mesmo e não em relação ao todo social, fica explícito que o ensino religioso acaba por ser constituído por um emaranhado de técnicas com um rol de recursos teoricamente úteis e necessários ao processo.

Essa ausência sistêmica de influências acaba por causar mais problemas do que vantagens, produzindo maior fragmentação cultural, que acaba por acirrar ainda mais a noção liberal e pragmática da educação, não só a disciplina Ensino Religioso, mas também todas as outras disciplinas. Uma proposta libertadora acaba por se tornar uma plêiade de atitudes convencionais e imediatas, com um fundo moral efêmero e sem ressonância maior.

As Mudanças estruturais

À medida que o Ensino Religioso assumir a sua dimensão múltipla e pluralista, poder-se-á entender a manifestação do *ethos* religioso como critério regulador das ações humanas dentro da ordem cósmica, projetando imagens no plano da experiência humana.

Essa visão inovadora só se faz possível, entre outros elementos, com a antropologia, hoje uma das interlocutoras mais inquiridoras da teologia, com a sociologia e com o estudo científico do fenômeno religioso. A partir da segunda metade do século passado, quando a categoria *cultura* passou a fazer parte da reflexão teológica, começou a ser aceita a pluralidade. Com isto, alterou-se o campo da hermenêutica, pois são modificados os conceitos de revelação, Deus, interpretação bíblica, missão e até mesmo as noções da disciplina Ensino Religioso.

Diante desse quadro, o ensino religioso acaba por desenvolver-se num contexto sociocultural escolar como mais um agente de ação e interação desse processo pluralista da construção social; por isso, faz-se necessário considerar a escola como uma instituição social e responsável pelo processo contínuo de integração sociocultural, espaço privilegiado por excelência para formar o *Ser Humano* como *Pessoa Humana* na sua integralidade, associada às suas necessidades e às suas problemáticas nas construções históricas existenciais.

Considerações Finais

Este texto foi uma tentativa de expressar elementos significativos do processo do Ensino Religioso no dia-a-dia, enquanto construção histórica na busca de reflexão e rumos norteadores a serem seguidos. Em suas linhas transparecem a necessidade de dar continuidade ao processo de reflexão – ação, ficando elas abertas a novas contribuições.

De modo especial, este texto é um convite a repensar historicamente o Ensino Religioso, prosseguindo no aprofundamento de assuntos relacionados com o atual contexto sócio – religioso – cultural, com a identidade, metodologia, linguagem e principalmente com a noção de autonomia no e do Ensino Religioso, e a pôr o foco de reflexão nas temáticas que os novos desafios estão nos propondo.

Foi no espaço da sala de aula que se efetivou, junto ao grupo, um processo de busca da autonomia escolar. A contribuição de alunos e da coordenação pedagógica atuante, integrantes e compromissados, garante a análise e a reflexão conjunta da práxis da disciplina Ensino Religioso, enquanto elemento constitutivo do todo escolar.

Foi desenvolvido apresentando-se como resultado de um caminhar que foi construído e reconstruído a

partir das experiências vividas em sala de aula no decorrer do tempo. E o que foi determinando o envolvimento total do grupo em torno desse projeto? Dessa mudança de atitude frente à disciplina de Ensino Religioso?

O fato de muitos alunos participarem das aulas somente por serem obrigados, somente para cumprirem horário, e, no máximo, confeccionando alguns trabalhos só para não ficarem para recuperação, acaba provocando nos professores da disciplina uma reflexão: - Para que realmente serve essa disciplina? Qual o significado que a escola deve ter para o professor e para o aluno? Como mudar essa cultura de menosprezo da disciplina?

De acordo com essas questões, que não poderiam ser respondidas naquele momento, teve-se a origem desta proposta: Como criar autonomia no aluno, por intermédio da disciplina Ensino Religioso?

A problematização norteadora da disciplina deve ser refletida e respondida por toda a equipe que constitui a Escola, deixando transparecer como cada um vê a disciplina para poder trabalhar com prazer, realizar um bom trabalho e, sobretudo, ter clareza que o aluno precisa dessa disciplina em sua estrutura curricular e, mais ainda, em sua vida.

São muitas as dificuldades, pois cada aluno tem uma idéia diferente sobre o Ensino Religioso, sobre o ensino e a aprendizagem das relações que se estabelecem entre os seus pares e entre o todo escolar. Entretanto, o usufruto da concepção pluralista e o respeito à diversidade podem tornar o processo didático uma ação dialética mais rica, possibilitando buscar uma integração maior para tornar os alunos sujeitos de criação de uma nova cultura religiosa e consumidores críticos da construção de um saber autônomo.

Nunca se pode perder de vista o objetivo de formar o aluno como um sujeito historicamente constituído, construtor do seu próprio saber. O incentivo e o respaldo dos colegas e professores e a utilização dos recursos didáticos atrelados a um pouco de criatividade devem ser elementos fundamentais aos trabalhos. Da convivência com os alunos e das constantes reflexões e crises sobre a questão, acaba-se por relacionar os núcleos temáticos que devem ser trabalhados na escola das formas mais diversas possíveis: a Identidade, as fases da vida, a Cidadania, etc...

Assim, a escola, e mais especificamente, a disciplina Ensino Religioso, pode e deve ser um espaço privilegiado na formação continuada tanto dos professo-

res quanto dos alunos, e as discussões e choques podem se constituir em momentos de troca de sucessos e erros, momentos do exercício da crítica, do estudo e de uma reflexão, mas, sobretudo, um espaço / momento singular para a construção da autonomia dos alunos diante do processo educacional.

Não poderíamos concluir este trabalho sem considerar que qualquer projeto pedagógico a ser desenvolvido, não só na disciplina Ensino Religioso, mas em toda a escola, deve ser a expressão do seu cotidiano. Para isso, a escola precisa rever a forma de organização do trabalho pedagógico, do encaminhamento das ações e das decisões, e, principalmente, buscar compartilhar responsabilidades na implementação de projetos pedagógicos que concretizem a autonomia (dialógica) da escola e de seus profissionais, deixando-se levar por esse grande desafio.

REFERÊNCIAS

- CARON, Lurdes. **Entre Conquistas e Concessões: uma experiência ecumênica em educação religiosa escolar**. São Leopoldo: Sinodal: IEPG, 1997.
- CARON, Lurdes. (org.). **O Ensino Religioso na nova LDB: histórico, exigências, documentário**. Petrópolis: Vozes, 1997. (Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos).
- CATÃO, Francisco. **A Educação no mundo pluralista: por uma educação da liberdade**. São Paulo: Paulinas, 1993. (Atualidade em diálogo).
- CATÃO, Francisco. **O Fenômeno Religioso**. São Paulo: Letras & Letras, 1.975.
- CNBB. **Educação, Igreja e Sociedade**. São Paulo: Paulinas, 1.992. (Documento da CNBB, nº. 47).
- CNBB. **Educação religiosa nas escolas**. São Paulo: Paulinas, 1.976. (Estudos da CNBB, nº. 14).
- CNBB. **O Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 1.987. (Estudos da CNBB, nº. 49).
- CNBB. **O Ensino Religioso nas constituições do Brasil, nas legislações de Ensino e nas orientações da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 1987. (Estudos da CNBB, nº. 49).
- CNBB/REGIONAL SUL III. **Texto referencial para o Ensino Religioso escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FIGUEIREDO, Anísia de P. **Educação da dimensão religiosa no ambiente escolar**. São Paulo: FTD, 1993.
- FIGUEIREDO, Anísia de P. **O Ensino Religioso: perspectivas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos).
- FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- GRUEN, Wolfgang. **O Ensino Religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MIGNOT, Ana C. V. **A Escola Pública e a construção de um espaço alternativo**. São Paulo: Papyrus, 1991. (Educação & Sociedade).
- NERI, José I.. O ensino religioso escolar no Brasil no contexto da história e das leis. **Revista de Educação da AEC**. Brasília. Ano 22. nº. 88, jul-set. 1993. p. 07-20.
- PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná: ensino religioso**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1992.
- VEISSER, Lizete. **Um paradigma didático para o ensino religioso**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VIEIRA, Sofia. L. O público, o privado e o comunitário na Educação. **Revista Educação e Sociedade**, nº. IX, set.. São Paulo: Cortez, 1987. p. 05-12.
- WACHOWICZ, Anna. A Formação do educador. **Revista Educação e Sociedade**, nº. III, maio. São Paulo: Cortez, 1981. p. 169-176.

AS REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA E ALUNO: UMA ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Alberto SIMEÃO JÚNIOR¹
Chelsea Maria de Campos MARTINS²
Paulo César CEDRAN³

RESUMO:

A proposta deste artigo é apresentar considerações sobre os desafios da formação do docente de Educação Física, tendo como fio condutor as reflexões sobre a importância do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, em especial, no curso de Educação Física. Num primeiro momento, discutiu-se a fundamentação teórica que envolve o processo de estágio supervisionado e seus desafios diante da realidade escolar e da realidade informal, neste caso, as academias. Num segundo momento, foram analisadas as representações de escola e aluno presentes nos relatórios apresentados pelos alunos estagiários, buscando obter informações sobre as representações citadas, considerando o processo de percepção pela ótica do estagiário, por ocorrência dos elementos levantados durante o estágio. Em nossas considerações finais, procuramos correlacionar os problemas da Educação Física escolar, tais como: planejamento inadequado, falta de recursos materiais, espaços, estrutura física deficiente e, identificar características que acentuem as perspectivas diante da profissão docente, tanto no ambiente escolar quanto no informal.

Unitermos: *Educação Física; Prática de Ensino; Estágio Supervisionado e Formação Docente.*

THE REPRESENTATIONS OF SCHOOL AND PUPIL: AN ANALYSIS OF REPORTS OF PERIOD OF TRAINING SUPERVISED OF THE PUPILS OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract:

The purpose of this work is to present

¹ Mestre em Alimentos e Nutrição. UNESP/Araraquara/SP. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda de Jaboticabal e Ribeirão Preto/SP Coordenador do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Física Escolar do Centro Universitário Moura Lacerda
E-mail: simeaojr@fcar.unesp.br.

² Mestre em Educação Escolar. UNESP/Araraquara/SP Docente do Centro Universitário Moura Lacerda/Jaboticabal/SP.
E-mail: chelsea.maria@bol.com.br.

³ Mestre em Sociologia. UNESP/Araraquara/SP. Doutor em Educação Escolar. UNESP/Araraquara/SP. Supervisor de Ensino D.E. de Taquaritinga/SP. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda/Jaboticabal/SP. E-mail: pcedran@ig.com.br.

consideration about the challenges of the training of Physical Education teacher, having as connection the reflections about the importance of supervised traineeship in courses of Degree Course, in special, in the Physical Education course. First of all, it has been discussed the theoretical basis which involves the supervised traineeship process and its challenges towards school reality and the informal reality, in this case, gyms.

Second of all, it has been analyzed the representations of school and student present in the reports from school trainees, trying to achieve information about the cited representations, considering the process of perception by trainee viewpoint, due to the elements obtained during the traineeship. Regarding final considerations, it has tried to relate the school physical education problems, such as: inadequate planning, lack of material resources, inadequate room and physical structure and to identify characteristics, which enhance the perspectives towards the teacher's profession both, school atmosphere and the informal are.

Key-words: *Physical Education; Teaching Experience; Supervised Traineeship; Teacher Training.*

A finalidade do presente artigo é discutir aspectos das representações dos alunos estagiários em relação à importância do estágio como norteador da prática docente, no âmbito escolar, tendo como eixo central a análise dos relatórios desses alunos.

Fundamentos legais do Estágio Supervisionado: algumas reflexões:

Considerando que o estágio supervisionado apresenta-se como requisito básico da formação superior, e, em especial, da formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - n.º 9.394/96 aponta, em relação à legislação anterior, uma ampliação de carga horária do aluno estagiário, considerando que este aumento, por conseguinte, beneficiará o processo de formação, ampliando a gama de oportunidades dos alunos estagiários, de poder vivenciar os desafios da prática docente.

Diz a LDB nº 9.394/96, acerca do estágio: Art. 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Motta (1997), comentando o artigo, afirma que: Na realidade, o professor é peça de fundamental importância na sociedade e, como diz Hamilton Werneck, só uma sociedade subdesenvolvida não reconhece no professor um profissional de primeira linha para melhorar todo o contexto de vida (Motta, 1997, p.419).

Regulamentando o que está proposto no artigo 65 da LDB nº 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação homologa o Parecer CNE/CP 28/2001, que destacamos:

[...] ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumenta o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim, torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas (Parecer CNE/CP nº 28/2001, p.10).

O Art.82 da LDB nº 9.394/96 acrescenta:

[...] Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único: O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica (LDB/96, ART. 82).

Nesse contexto, ganha relevo, no processo de formação docente, a realização efetiva do estágio supervisionado, uma vez que este ambiente difere significativamente do ambiente de academias e clubes desportivos, com os quais muitos de nossos alunos estão em contato permanente. Mediante esse fato, é necessário que o futuro docente conheça o ambiente escolar, para apreender as diferentes formas de ação presentes no processo ensino-aprendizagem.

Alonso (1999), ao discutir a formação dos professores para uma nova escola, destaca:

É importante que se tenha em mente a natureza do trabalho educativo quando se pensa em introduzir mudanças no trabalho docente sem que elas tenham surgido dessa prática, pois é no contato direto com o aluno que o professor redefine o seu conhecimen-

to, conferindo-lhe um significado. Todas as suas ações se orientam no sentido de estabelecer uma relação de apoio e confiança entre ambos, em busca do desenvolvimento total do aluno – e isto não pode ser definido a partir de decisões externas sem qualquer vínculo com aquela realidade (ALONSO, 1999, P.14).

A concepção de Alonso (1999) aponta para o fato de que a natureza do trabalho educacional exige o contato direto com o aluno, num processo de contínua ressignificação de sua prática docente. Essa construção epistemológica fundamenta o cotidiano da prática docente e pressupõe que novos padrões de ação e interação sejam apresentados no universo da sala de aula e que exigem, portanto, constante reflexão e redefinição de ações.

Lima, discutindo no processo de formação do aluno estagiário, o papel de estágio, diz:

No estágio supervisionado enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis [...], o professor (ou futuro professor) é visto como um intelectual em formação, e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado (LIMA, 2002, P.250).

Masetto, ao comentar o trabalho docente, apresenta-nos um estudo da prática pedagógica como fonte de conhecimento: “A prática pedagógica capaz de produzir conhecimento sobre a postura do professor em sua relação com os alunos e capaz de contribuir para a formação contínua pessoal e profissional do docente” (Masetto, 1999, p.34). Destaca, ainda, que a prática pedagógica é uma das principais fontes de conhecimento que auxiliam paralelamente o processo de aprendizagem do aluno, como também o processo de crescimento e desenvolvimento do professor.

Considerando esses desafios, Schimidt, Ribas e Carvalho (1999) dizem ser merecedora de reflexão atenta a prática pedagógica, por parte dos educadores dos professores:

É preciso ter uma consciência elevada da práxis para poder captar e exprimir de modo adequado o verdadeiro significado da práxis humana total e de suas manifestações particulares, concretas e específicas, como é o caso da prática pedagógica. Esta, como forma específica de práxis, é uma dimensão da prática social dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos, vinculada com a prática social mais ampla (SCHIMIDT, RIBAS E CARVALHO, P.21, 1999).

Identificamos, portanto, outro aspecto a ser considerado no próprio ato de estabelecimento da relação professor/coordenador do estágio e aluno estagiário, ou

seja, o de que primeiro necessita ter pleno conhecimento e vivência do mundo do trabalho docente para coordenar, de maneira satisfatória, esse processo.

Ao Ensino Superior é atribuída a responsabilidade pela viabilização dessa relação na formação docente, reforçando o processo de preparação para o exercício profissional, com o estágio obrigatório, que se apresenta como momento de aprimoramento do aluno estagiário, em consonância com os objetivos propostos pelo Ensino Superior, no sentido de conscientizar e otimizar as possibilidades e potencialidades educacionais necessárias no contexto atual.

Esse papel é lembrado por José Maria de Camargo Barros (2003), ao dizer:

O estágio é, pois, essencialmente, um período de adaptação do aluno à condição de profissional no mercado de trabalho. Deve atender aos objetivos do projeto pedagógico do curso, às normas da CLT e às determinações do Conselho da profissão. As atividades de estágio supervisionado devem ser desenvolvidas na última parte do curso e respeitar o exercício profissional (BARROS, 2003, P.28).

Barros (2003) aponta um dado importante a ser considerado no estágio, o de que sua realização deve ser desenvolvida na última parte do curso, e respeitando o exercício profissional. Com esta premissa, Barros denota ser necessária uma série de pré-requisitos inerentes ao processo de formação para que o aluno estagiário possa, de fato, realizar essa atividade de maneira satisfatória. O exercício profissional, nesse contexto, ganha o maior destaque, contribuindo diretamente para o que Perrenoud (apud Ferreira, 2003) chama de profissionalização docente, uma vez que esse processo de apreensão do movimento da profissão permite identificar as chamadas competências emergentes ou existentes, ampliando a especialização graças à experiência no próprio trabalho.

Como diz Ferreira (2003), sintetizando a obra **Dez Novas Competências para ensinar**, de Perrenoud (2000): *Assim, a responsabilidade de uma formação contínua por parte dos interessados é um dos mais seguros sinais de profissionalização do ofício docente* (Ferreira, nº 17 / agosto 2003, p. 54).

Nessa perspectiva de buscar continuamente aperfeiçoar o processo de formação docente e de garantir a efetiva profissionalização do ofício, o estágio supervisionado torna-se um dos meios mais eficazes para a concretização desse processo, pois ele pode contribuir para se eliminar um senso comum presente na sociedade, o de que todos os profissionais saibam ministrar aulas.

Nesse contexto, chamamos o professor de mestre que exerce um ofício, como nos diz Paiva (2003), comentando a obra de Arroyo (2000):

Nas últimas décadas tem havido um movimento de afirmação profissional, de busca de nossa identificação de mestres. O termo ofício remete a artifício, a um fazer, a uma qualificação profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, que aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Os mestres de ofício carregam inquietações e vontades tão parecidas, que se manifestam no conjunto de lutas da categoria (PAIVA, N. 17, AGOSTO DE 2003, P. 10).

O estágio supervisionado, sob este aspecto, torna viva a efetivação dessa ação coletiva de trabalhadores qualificados, uma vez que sua característica de artífice nos remete a um fazer que o estágio possibilita apreender e reaprender no exercício docente.

Paiva (2003), sintetizando a obra “Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza”, de Francisco Imbernón (2001), refletindo sobre a formação docente e profissional, lembra que hoje devemos nos formar para a mudança e incerteza, e alerta para o fato de que:

A formação transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática; a formação transforma-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão, para que as pessoas aprendam a se adaptar para poder conviver com a mudança e a incerteza. (PAIVA, P. 26, N. 17, AGOSTO DE 2003).

E complementa: *Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes* (PAIVA, 2003, p.27).

O educador, em sua prática de ensino, deve conduzir o aluno a aprender, tendo sua liberdade de expressão e individualidade respeitados. O processo ensino-aprendizagem deve levar em consideração as experiências anteriores do indivíduo e o contexto em que se insere.

Sob esse aspecto, caracterizamos como outro grande desafio a ser enfrentado pelos futuros docentes, a concepção de uma escola que está em crise, em função do modelo do que chamamos ensino-aprendizagem estar fixado na estanca relação dada pelo professor como mero transmissor de conhecimentos acadêmicos e o aluno como dócil ouvinte e reproduzidor do que lhe fora transmitido.

A evolução acelerada da sociedade, de suas for-

mas de organização, produção e distribuição de bens e serviços, movida pela alta tecnologia e constantes inovações dos meios de comunicação, trazem para o universo da sala de aula e da escola novos pontos de referência para se estabelecer a relação professor-aluno, que, necessariamente, passa pela atualização do conceito de ensinar e aprender.

Portanto, a análise dos relatórios de estágio supervisionado fornecerá, com certeza, alguns indicadores de como a relação formação docente e estágio supervisionado carrega consigo representações de escola e aluno que necessitam de atenção especial no próprio processo de formação docente.

Relatórios de Estágio Supervisionado: – uma leitura sócio-educativa.

Considerando a importância que Barros (2003) aponta em relação ao papel do estágio na formação profissional, os alunos do 8º Período do Curso de Educação Física do Centro Universitário Moura Lacerda, de Jaboticabal, apresentaram relatórios de conclusão referentes às atividades propostas para serem realizadas durante o estágio.

Para melhor compreensão dos relatos, faz-se necessário apresentar quem são os sujeitos de nossa análise. Trata-se da turma de alunos do 8º Período do Curso de Educação Física, período noturno, sendo doze alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino, cursando o último ano do referido Curso, no ano letivo de 2003.

Nossa intervenção nesse processo se dá pelo fato de ministrarmos, para esses alunos, aulas das disciplinas Estágio, Sociologia e Prática de Ensino. Nesse contexto, percebemos ser comum a esses alunos pouco contato com a realidade escolar e as questões envolvendo o universo da sala de aula, seja ela pertencente à Rede Pública ou Privada.

Dos dezenove alunos, encontramos pelo menos quatro que já se encontram atuando como estagiários em academias e clubes esportivos, caracterizando sua inserção no mercado de trabalho. Comparando-se ao exercício de atividades como estagiário no âmbito escolar, auferimos que apenas dois alunos estão atuando na Rede Municipal de Ensino.

Consideramos ser essas observações necessárias, uma vez que a percepção dos alunos com experiências em atividades de Educação Física num ambiente diferente da sala de aula caracterizará, no contato com a escola por ocasião do estágio supervisionado, uma lei-

tura que contempla visões de mundo diferenciadas das que já atuam no ambiente escolar.

Com o intuito de preservar a privacidade do aluno estagiário no contexto de seu relatório, utilizaremos a expressão *o aluno* ou *a aluna* quando nos referirmos à citação formal do material analisado.

Acreditamos, dessa forma, estarmos garantindo que no exercício de sua prática reflexiva nossos estagiários-professorandos possam, de fato, externar suas percepções de forma segura, contribuindo necessariamente para que repensemos nosso papel de mediadores entre o conhecimento sistematizado e as formas de apreensão do mesmo pelos nossos professorandos. Com certeza, virão à tona preconceitos, rótulos e ideologias, posto que: “Vivemos num modelo capitalista de sociedade dividida em classes, em que uma minoria dominante impõe sua cultura e seus valores como sendo universais, a uma minoria dominada” (BARBOSA, 2001, p.17).

Complementando, podemos dizer que a escola não se apresenta neutra nesse processo, contribuindo, na concepção de Althusser (1974), para a sua reprodução e justificação ideológica dessa realidade.

As representações de escola: – em busca de um modelo ideal.

Considerando como primeira categoria a ser analisada nos relatórios de estágio, podemos afirmar que a concepção de escola que permeia o imaginário de nossos estagiários gravita entre uma visão saudosista ou negativa, principalmente quando os mesmos se referem à escola pública.

É comum encontrarmos no texto do relatório as expressões *o estágio mostrou a dificuldade que nós iremos enfrentar a realidade de uma aula; como me impor nos momentos difíceis; cada vez mais dificuldade para trabalhar, como agir em certos momentos da profissão*. Essas expressões carregam consigo a visão de que o ambiente escolar é, antes de mais nada, um local onde os professores devem dominar os alunos, dominação confundida aqui com processo de socialização. Efetivamente, vemos uma transposição direta de um dado momento em que o aluno estagiou na escola como uma generalização do ambiente escolar. Como diz Milani (2002), sintetizando a obra de Aquino (1996): *A estrutura e o funcionamento escolares espelham o quartel, a caserna, onde o professor era um superior hierárquico, sua função precípua era modelar moralmente o aluno* (MILANI, 2002, p.04).

Nessa visão de ambiente escolar como local de

socialização dos alunos, as expressões anteriormente identificadas correspondem a um perfil de aluno idealizado como obediente ao professor.

Outra característica que podemos denotar dos relatórios é que na comparação da escola pública com a academia (se é que é possível fazê-la) ocorre uma confusão entre o que seja o objetivo da Educação Física escolar e o objetivo do aluno que frequenta academia.

Quando o aluno estagiou nessas duas modalidades, ele deixa claro que a relação professor ou instrutor e aluno (da escola ou da academia) ocorre a seu modo, de maneira mais produtiva no ambiente da academia. Identificamos, nesse sentido, as seguintes expressões: *Para os alunos que já sabem a sua ficha, o instrutor só fica olhando; as aulas são bem ministradas, [...] tendo boa participação das atividades pelas crianças; “professor altamente capacitado [...] e alunos motivados e motivadores; “professores com grande força de vontade... (Trechos retirados dos Relatórios de Estágios)*

Portanto, podemos afirmar ser necessário, por parte dos estagiários, uma reestruturação do que seja essa relação, considerando que a relação professor/aluno deve estar fundamentada na mediação do conhecimento e na ampliação do que seja a própria diferenciação entre o processo de transmissão de conteúdos e de educação.

Paralelamente a esse processo de representação da escola, podemos identificar também o processo de representação docente que permeia as considerações do relatório. Nesta categoria, nossos estagiários foram muito contundentes ao elencar características do que eles consideram bom ou mau professor. A primeira constatação é que existe uma concorrência muito grande no campo de trabalho, principalmente o que envolve o ambiente escolar. Outras expressões sobre o professor são as negativas: *mau professor; professor não está presente; ... professores que não se esforçam para que sua aula seja agradável, mesmo que seja teórica como estão exigindo hoje, temos que ter criatividade, porque a nossa área não permite pessoas que não sejam e, infelizmente, os que não são estão nas escolas, mostrando a grande falta de vontade de ensinar; Há alguns professores que não davam aula, só entregavam a bola para os alunos jogar e pronto, eles achavam o máximo. Espero que quando me tornar um professor, não tenha esse tipo de atitude; professor totalmente desmotivado, sem ética. Com uma abordagem errônea do conteúdo básico para a aprendizagem motora dos alunos; Professora sem criatividade, ministrando aulas desmotivantes e*

completamente sem didática; ... o que vi, foi algo deprimente e revoltante; ... a mesmice dos velhos professores que não passam por reciclagem, fica cada vez mais difícil trabalhar.

Sob esse aspecto, podemos depreender que os alunos estagiários fazem uma correlação direta entre o mau professor e a ausência de processos de formação continuada; também correlacionam o processo de profissionalização docente com a competência para ensinar.

Como diz Paiva (2002), sintetizando a obra **Reinventar a escola, de Candau** (2000), ao afirmar que o conceito de identidade profissional está em construção:

A carreira dos professores evolui de acordo com duas dimensões: a individual, centrada na natureza de seu eu, elaborada a nível consciente e inconsciente, e a grupal, construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas. Além de construídas a partir da convivência entre os seus pares, admite-se as identidades profissionais dos docentes como contingentes, pressupondo um processo complexo de relacionamento do grupo profissional com um conjunto de instâncias sociais, na profissão docente o lócus de formação apresenta a mesma natureza de lócus de trabalho – o espaço escolar (PAIVA, Nº 15, OUTUBRO DE 2002, P.25).

Sob essa perspectiva, os alunos bem caracterizaram o que chamam de bons professores, quando dizem: *[...] bom profissional na sua área.. ; [...] o professor sempre tem alguma coisa de novo para passar aos alunos ; [...] o quanto é importante um professor competente na vida das crianças e adolescentes; ..e o mais importante que é ser amigo e exemplo dos seus alunos [...]; A professora tem muita vontade e capacidade para o trabalho [...]; A professora passou bastante jogos [...]; O professor da escola exerce bem sua função, pois sempre traz aulas diferentes e dinâmicas, fazendo com que todos os alunos participem das aulas [...]; O professor mostrou-se calmo e dono de uma boa didática de ensino, sendo esta inteiramente absorvida pelos alunos, o que tornava o ambiente do ensino e da aprendizagem, um ambiente cordial e respeitoso [...]; Professor altamente capacitado para o uso de suas atribuições ...; [...] professor excelente e novo, cheio de vontade de ensinar ...; [...] perceberam-se momentos de grande sabedoria, pois a professora ensinou as suas aulas aos seus alunos com grande respeito e boa vontade....*

Desses relatos, podemos identificar que o perfil

do bom professor está fundamentado na relação dada pelo domínio dos conteúdos a serem trabalhados e sua efetivação através de um processo ético-pedagógico, pois, como nos alerta Paiva (2002), baseando-se na obra **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**, de Paulo Freire (1997): *Quando o educador entra em uma sala de aula, deve estar aberto a indagações, curiosidades e inibições dos alunos; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem – a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (Paiva, 2002, p.42).

Ao trabalhar a categoria alunos, preocupa-nos muito a visão maniqueísta que muitos dos estagiários desenvolvem em relação aos alunos pertencentes às camadas populares. Nessa perspectiva, expressões como: [...] *são alunos de um bairro carente, problemas com indisciplina [...]; É que os alunos são da classe baixa e o comportamento deles é diferente, e algumas vezes tem que chamar a atenção [...]; Os alunos na maioria são crianças de classe baixa, precisando ainda mais de um professor com força de vontade [...]; É que os alunos são de classe baixa e o comportamento deles é diferente e algumas vezes tem que chamar a atenção [...]; [...] e os alunos o respeitam mais por ser um colégio particular e os alunos ter mais condições sociais e ter uma educação diferenciada, não que o aluno da escola pública não tenha, parece que eles são revoltados sem causa, por causa da classe social [...]*.

A busca de uma visão que respeite a interculturalidade do processo de educação escolar e que valorize a cultura do outro exige que se estabeleça uma nova ordem pedagógica, pois, como destaca Milani (2003), ao sintetizar a obra de Aquino (1996):

Por incrível que pareça, crianças e jovens são ávidos pela descoberta, pelo saber, pela ultrapassagem do óbvio, desde que sejam instigados para tanto. Isso depende da proposta realizada em sala de aula. A tarefa é sistemática, porque pressupõe sempre um recomeço a cada aula, a cada turma, a cada semestre. (MILANI, 2003, P.9).

Sob esse aspecto, o professor estará ajudando diretamente no processo de construção de uma escola mais democrática, onde possa frutificar as sementes de uma cidadania efetiva.

Considerações Finais

Diante do material utilizado para nossa análise, poderíamos ampliar e discutir outros aspectos que estão

relacionados direta ou indiretamente com a prática docente e a importância do estágio supervisionado para a sua efetivação.

Consideramos que a análise apresentada nos coloca, enquanto docentes do Curso de Educação Física, diante de um duplo desafio: saber estruturar e selecionar os conteúdos necessários à formação profissional, que sejam significativos aos nossos educandos, e desmistificar o conceito do que seja professor, aluno e escola no século XXI.

Somos, em função do primeiro desafio, bombardeados constantemente por toneladas de informações, e cabe a nós sabermos selecioná-las de fato. Em função do segundo desafio, somos postos à prova que exige o estabelecimento de uma ética docente e escolar que considere o aluno não apenas na sua dimensão formal, mas o identifique enquanto um ser humano igual a nós. A nosso ver, o principal desafio é superar o contexto de alienação, ao qual muitos de nós, professores e alunos, estamos submetidos, e construir um profissional comprometido com a libertação do homem e da transformação social.

Sob esta perspectiva, Barbosa (2001) afirma que devemos entender e ensinar que:

[...] o principal papel da E.F.E., incluída num contexto mais amplo, que é a Educação, é o de formar cidadãos críticos, autônomos, e conscientes de seus atos, visando à transformação social. A nova sociedade, formada por esta transformação redefinirá o papel da Educação Física e da escola, como reprodutora de uma situação, mas agora reproduzindo esta nova sociedade sem classes, em que não há dominantes e dominados (BARBOSA, 2001, P.21).

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, A. G. (Orientação); & ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999, p.09- 18.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974. (Col.Biblioteca de Ciências Sociais).

BARBOSA, Claudio L. A. **Educação Física Escolar**. 3.ed. Petrópolis,: Vozes, Rio de Janeiro, 2001.

BARROS, Jose M. C. Considerações sobre o estágio na formação do profissional de Educação Física. In: **Educação Física**, Cidade, ano II v.2, n.º 08, agosto 2003.

- BRASIL.. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n.º 248.23.12.96, pp.27.833-27.841.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28, de 18/01/2002. Duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 18 dez. 2002.
- FERREIRA, Luis V. Síntese de PERRENOUD, Phillipe Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. **Revista de Educação**, São Paulo, n.17, p.52-54, ago.2003. (Publicação Anual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).
- LIMA, M. S. L. Prática de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, Dalva E. G.; & SOUZA, Vanilton C. (Org.). **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MASETTO, Marcos T. Comentário: a prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana G. (Orientação); & ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999, p.19-34
- MILANI, L. B. Síntese de AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: Indisciplina na escola: alternativas teóricas e praticas. 7ª.ed. São Paulo: Summus, 1996. p.08-10. **Revista de Educação**, São Paulo, n.15, p.4-5, outubro de 2003. (Publicação Anual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).
- MOTTA, Elias O. **Direito Educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira**: Cidade, Unesco, 1997.
- PAIVA, Carlos R. Síntese de FREIRE, Paulo Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. **Revista de Educação**, n.15, p.41-45, outubro de 2002. (Publicação Anual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).
- PAIVA, Carlos R. Síntese de IMBERNON, F>. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001. **Revista de Educação**. São Paulo, n.17, p.26-33, agosto de 2003, (Publicação Anual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).
- PAIVA, Carlos R. Síntese do ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. **Revista de Educação**, São Paulo, n.17, p.10-14, ago.2003. (Publicação Anual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).
- PAIVA, Carlos R. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000. **Revista Educação**, São Paulo, n.15, p.21-31, outubro de 2002. (Publicação Anual do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).
- SCHMIDT, Leide M.; RIBAS, Maríná H.; & CARVALHO, M. A. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana G. (Orientação); & ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999, p.19-33.

PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE E NARRATIVA: “A MENINA COM PIOLHO”

Anterita Cristina de Sousa GODOY¹

Resumo:

Este trabalho destaca um episódio narrado por uma aluna-professora do curso de Pedagogia, no desenvolvimento das atividades de Prática de Ensino, entre as quais lhe fora solicitado o registro das relações de ensino por ela vividas. Com este episódio, através do enfoque histórico-cultural, pretende-se discutir dois pontos importantes no processo de formação de professores: o primeiro diz respeito aos modos como os enunciados das professoras são acolhidos pelas mães e replicados em suas ações, imprimindo, nos corpos dos filhos, as marcas (por vezes violentas) da disciplinarização e da obediência; o segundo diz da importância do registro, como possibilidade de compreensão do processo de constituição da mulher-professora nas relações sociais produzidas na escola.

Unitermos: *Constituição Docente, Narrativa, Prática de Ensino, Relações de Ensino*

PROCESSES OF TEACHING CONSTITUTION AND NARRATIVE: “THE GIRL WITH LICE”

Abstract

This work detaches an episode narrated by a student-teacher of the course of Pedagogy, in the development of the activities of Practice of Teaching, among which it had been requested her the registration of the teaching relationships for her experienced by this episode, through the focus historical-cultural, it is intended to discuss two important points in the process of teachers' formation: the first concerns to the manners as the teachers' statements are welcomed by the mothers and replied in their actions, printing, in the children's bodies, the marks (sometimes violent) of the discipline and of the obedience; the second it says of the importance of the registration, as possibility of understanding of the process of the woman-teacher's constitution in the social relationships produced at the school.

Key-words: *Educational Constitution, Narrative, Teaching Practice, Teaching Relationships*

¹Doutora em Educação. UNIMEP - Piracicaba - SP. Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Anhanguera - UNIFIAN - Pirassununga - SP. Email anteritagodoy@unianhanguera.edu.br

APRESENTAÇÃO

Curso de Pedagogia noturno, aulas de Prática de Ensino, alunas-professoras em atuação na Educação Infantil e no ensino fundamental, tarefa: registrar as relações de ensino vividas. Nesse exercício procurava, com as minhas alunas, analisar os fazeres pedagógicos produzidos por mim, no decorrer do Curso, e por elas, nas suas escolas, não para julgá-los, mas para compreendê-los. Nessas análises buscávamos elucidar os princípios e concepções em que nossos fazeres se assentavam e como se materializavam nas condições sociais específicas de produção.

Por esses exercícios fomos percebendo quanto as nossas palavras afetam a vida dos nossos alunos e nos sobressaltando com as contra-palavras produzidas, entendendo o quanto não temos noção da dimensão e dos fatores implicados na réplica aos nossos enunciados. Segundo Bakhtin (2000), é o outro quem me devolve essas perspectivas porque, ao ocupar um lugar espacial, temporal e social diferente do meu, lhe é possibilitado um excedente de visão em relação a mim, que não me é possível; esse movimento denomina exotopia. Assim,

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo; fora dele, devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente da minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 2000, p. 45)

Vygotsky (2000) afirma que nos tornamos nós mesmos através dos encontros e confrontos com o outro. É somente em relação ao outro que nos tornamos capazes de perceber nossas características, delinear nossas peculiaridades, diferenciar nossos interesses e formular julgamentos sobre nós mesmos e sobre o nosso fazer. Nessas relações sociais, historicamente determinadas, nós nos apropriamos das práticas culturais vigentes e os transformamos, internalizando como “nossos” os modos de ação e elaboração culturais. Assim, *a história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. (PINO, 2000, p. 51).*

Cada um de nós, portanto, é a história das relações sociais vividas a partir dos lugares distintos que

nela ocupamos. É a partir desses lugares que compreendemos o mundo, os acontecimentos vividos, a palavra, os gestos, o silêncio dos outros, as nossas necessidades e intenções, os nossos desejos, sentimentos e emoções.

Nos embates da vida, nos encontros e desencontros, nas concordâncias, negociações e discordâncias com os nossos outros é que nos constituímos professores, sendo constantemente provocados e convocados a olhar para os outros professores que somos. É olhando para as relações sociais vividas que nos colocamos em condições de compreender as diversidades que se produzem no cotidiano. Então, *o que nos interessa não é o todo do homem, mas os atos isolados com os quais nos confrontamos e que, de uma maneira ou de outra, nos dizem respeito* (BAKHTIN, 2000, p.25/26).

Interessava-nos, portanto, olhar a escola de baixo para cima, ou seja, a partir das elaborações dos sujeitos que a constituem, porque nesta perspectiva existe a possibilidade de olhar para ela mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração e re-significação que os sujeitos concretos dela fazem (EZPELETA e ROCKWELL, 1989).

Com esses pressupostos teóricos desencadeei o exercício de reflexão provocado pela leitura de um episódio narrado por uma de minhas alunas e que trago neste trabalho para compartilhar embates, desencontros e sentimentos por ele suscitados em nós – aluna e professora.

O comprometimento assumido com o enfoque histórico-cultural nos permite apreender o cotidiano escolar como processo vivo e *repleto de possibilidades que se dão a ver no movimento dos efeitos de sentido produzidos na dinâmica interativa* (GUEDES-PINTO e FONTANA, 2001, p. 142-143).

A partir desta narrativa pretendo desencadear duas discussões. A primeira sobre como os enunciados de uma professora são acolhidos pelas mães e replicados em suas ações, imprimindo, nos corpos dos filhos, as marcas, por vezes violentas, da disciplinarização e da obediência, sem que a professora tenha noção da dimensão que o conteúdo de suas palavras pode tomar. Segundo, sobre a importância do registro escrito feito através da narrativa dos fazeres docentes como possibilidades de compreensão do processo de constituição da mulher-professora nas relações sociais de ensino produzidas na escola.

Neste exercício de olhar está a tentativa de reconhecer as contradições, equívocos e reorganizações que indiciam os significados e sentidos que damos à docência

e que, por sua vez, acabam por mediatizar nossas elaborações como professoras.

O EPISÓDIO

Havia solicitado, como uma das tarefas de Prática de Ensino do curso de Pedagogia, no ano de 2003, que minhas alunas relatassem vivências do cotidiano escolar. Dentre os mais diferentes episódios narrados por elas e lidos por mim, um, em especial,² incomodou-me sobremaneira. Transcrevo-o a seguir:

13/08/03

(...)

11:50h – *Começamos a nos preparar para ir embora. Ao chegarem as mães eles logo iam mostrar suas obras de arte (ainda penduradas no varal por estarem molhadas) com orgulho de suas capacidades.*

Aproveitei para conversar com a mãe da Maria³, que está novamente cheia de piolhos...

E assim... terminou mais um dia de trabalho árduo, mas que me torna cada vez mais nobre por ajudar meus semelhantes. (...)

14/08/03

7:00h – *Entrada das crianças... de repente... BOMBA!!! Vi a mãe da Maria trazendo ela com uma touquinha vindo em minha direção, já suspeitei... não é que a mãe dela mandou raspar sua cabeça... – me senti culpada – será que falei exageradamente..., bom ela disse que era a única solução e que ia deixar a menina em casa alguns dias até o cabelo crescer novamente e me pediu para conversar com as outras mães que tenham crianças na mesma situação, pois não adianta ela cuidar da dela e as outras não fazerem as suas partes também...; meio em choque... concordei plenamente. (...)*

(...)

Fui embora pensando na Maria que ficará fora por alguns longos dias...

15/08/03

7:00h – *Entrada das crianças (e a Maria não veio mesmo...)*

(...)

E a Maria... será que está sofrendo algum tipo de discriminação??? Estou triste...

(Daniela, 2003)⁴

² Agradeço à aluna Daniela Maria M. Converso, que me cedeu seu Caderno de Anotações para uso na elaboração deste trabalho e da minha tese de doutoramento, e que permitiu o uso de seu nome.

³ Para preservar a criança envolvida no episódio estarei utilizando o nome fictício de Maria.

⁴ CONVERSO, Daniela M.M. *Caderno de Anotações: observações de estágio em escola* – agosto de 2002 a novembro de 2003. FE/UNIFIAN, 2003.

Na primeira leitura desse episódio vivi o momento do choque provocado pela atitude da mãe. Confesso que achei um absurdo! Precisei de outras leituras... e um bom tempo para acreditar no que lia!

Embora considerasse que há trinta anos raspar a cabeça dos meninos quando “pegavam” piolho fosse uma atitude comum, e aceita socialmente entre as famílias, principalmente nas cidades interioranas, não acreditava que isso pudesse ainda se repetir. Primeiramente porque entre as meninas a prática de raspar a cabeça nunca fora comum (normalmente quando “pegávamos” piolhos tínhamos nossos cabelos banhados com vinagre amornado e envoltos em lenços brancos), já que as orientações eram para que as meninas fossem à escola com os cabelos presos, em tranças ou rabos de cavalo, ou que conservassem seus cabelos com um corte curto. E, também, por acreditar que os remédios e as atitudes preventivas contra a pediculose fossem mais popularmente conhecidos, devido às campanhas publicitárias e escolares. Enganei-me!

Não discuti esse episódio o suficiente com Daniela, a aluna que o vivenciou e o relatou, mas senti, principalmente pelo tom que imprimiu em seu texto, o quanto ela ficara chocada. Entretanto, sem saber que rumo dar, diante da ação violenta da mãe, provocada por seu alerta sobre a reincidência da infecção por piolhos da filha, e da sua enfática cobrança de que ela conversasse com as outras mães com crianças na mesma situação, percebi que esta experiência, de alguma forma, silenciou minha aluna – a professora de Maria.

Mas o que esse silêncio pode me dizer?

Por quase dois anos esse episódio instaura em mim a necessidade de dar materialidade à compreensão que tive dele, focando os aprendizados que ele possibilitou à minha aluna e também a mim. Segundo Guedes-Pinto e Fontana (2002), a compreensão é entendida, em Bakhtin, como um processo de produção de sentidos, em que procuramos orientar-nos em relação ao significado do acontecimento vivido, contrapondo a ele sentidos por nós elaborados em nossas experiências e, em Bourdieu, como a possibilidade de tomar as pessoas como elas são, a partir da aproximação e confrontação de pontos de vista diferentes (p.09).

Refletir sobre essa experiência vivida por minha aluna foi uma tarefa que me impus, para compreender os sentidos postos em jogo e as transformações provocadas nela e em mim.

QUANDO A PROFESSORA FALA... CALA...

Fontana (2002) diz que, quando pensamos na especificidade do fazer profissional docente, nós, professoras, situamo-nos do lado da fala: é por meio dela que, predominantemente, realizamos nossas aulas. Pela fala nos aproximamos dos nossos pares, dos nossos alunos e das famílias de nossos alunos. Bakhtin, então, nos alerta

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. (...) É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (1997, p.95).

A professora disse... a mãe escutou... a mãe agiu... a professora se espantou...

Ao alertar a mãe sobre a sua filha estar *novamente cheia de piolhos* a professora não esperava uma atitude tão radical como a de raspar a cabeça, como ela indicia na narrativa. Entretanto, a mãe, provavelmente, entendeu o discurso da professora como algo desagradável em relação à sua filha e sua contra-palavra ao enunciado pela professora foi a ação de eliminar de vez o problema: raspando a cabeça da filha.

A professora, diante da radicalidade da ação da mãe, culpa-se, achando que falou exageradamente. Mas concorda com essa atitude, *meio em choque*, quando a mãe justifica sua ação dizendo que não havia outro jeito. Será?

Orlandi (1996) caracteriza o discurso pedagógico como um discurso autoritário, porque institucional, que *cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa* porque fala *nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente* (p. 17). A fala da professora, mesmo quando fora da sala de aula e dirigida às mães, constitui-se ainda num discurso pedagógico. *Em uma formação social como a nossa, [o discurso pedagógico] aparece como transmissor de informações válidas e legítimas em si, porque científicas* (FONTANA, 2002, p. 52).

É no contexto da instituição escolar que, normalmente, as conversas entre mães e professoras acontecem; portanto, além da legitimidade em si da fala da professora, existe a consideração do lugar social em que a conversa se dá e nela a posição e função social que a professora ocupa. Assim, junto com o dizer pedagógico, ecoa o dizer institucional convencionado, obrigatório e legitimado, nos dizeres que as mães escutam das professoras.

Pode ser que, ao ouvir que sua filha estava *novamente cheia de piolhos*, a mãe tenha entendido que de-

veria fazer algo. Esse suposto entendimento pode ter gerado um sentimento de culpa, pela presença dos piolhos na cabeça de sua filha, e provocado a ação de raspar a cabeça da menina, na intenção de eliminar o erro pela raiz. Mas pode ser que nada disso tenha ocorrido.

Abramowicz (2001) nos alerta que a escola ainda coloca em funcionamento *práticas sutis, moleculares e violentas de disciplinarização do corpo, da palavra e do desejo* (p. 41) e de certa forma poder ter sido isso o que aconteceu com Maria. Seu pecado foi pegar piolho novamente; o castigo, para isso, foi um violento atentado ao seu corpo. Ao decidir raspar a cabeça da menina, a mãe pode estar querendo mostrar a todos que extirpou a mácula de sua filha – o piolho –, e esta, por sua vez, silenciosamente recebe o castigo. Obediente, diante da professora, da mãe, das outras mães, dos colegas, na porta da escola. Com uma touquinha na cabeça, agora *limpa* dos piolhos, Maria vai incorporando a disciplinarização do corpo e do sexo. *A escola exige uma maneira de ser menina para que se cumpra um certo “padrão” social. Os cabelos penteados, o jeito correto de sentar e de escrever e a limpeza no caderno são exigências escolares* (p. 54).

O controle dos gestos, exercido através da educação, produziu, ao longo da história, modos de apresentar-se como corpo e técnicas para fazer incidir, sobre seus movimentos e posturas, as marcas dos modelos culturais idealizados, os quais, muitas das vezes, converteram-se em estáveis modelos e dispositivos pedagógicos (FONTANA e GUEDES-PINTO, 2003, p. 86).

No corpo de Maria, pela ausência de seus cabelos, imprimiu-se a humilhação, a intolerância, o sofrimento e a obediência. Em nenhum momento ouvimos o som de sua voz. Apenas seu silêncio bradou, permitindo-lhe experimentar a imposição de uma culpa sem razão – apenas estava com piolho novamente – e entender a autoridade da mãe assentada no poder de impor sua vontade e na permissão do uso da violência, que neste caso foi ao mesmo tempo física e simbólica.

O aprendizado do cuidado com o corpo sinaliza civilidade e progresso (ELIAS, 1994) e, por conta disso, passa a constituir-se em conteúdo e preocupação escolar. Fontana e Guedes-Pinto (2003) lembram que, na escola, na convivência com os professores, com os colegas e com os materiais e trabalhos pedagógicos da sala de aula, vão sendo sentenciadas verdades que sinalizam os caminhos a seguir, as boas maneiras, e o decoro. No processo de escolarização da civilidade não se separa o aprendizado do corpo do aprendizado escolar,

na escola, a civilidade, transformada em modelo pedagógico, apresenta-se incluída (FONTANA e GUEDES-PINTO, 2003, p. 94). É por isso que a professora fala com a mãe.

O que pode ter escapado à professora e que acaba por causar-lhe espanto – BOMBA! – talvez tenha sido a não consideração de que os sentidos e significados são ativamente produzidos e apreendidos nas relações sociais das quais participamos, pois, tanto as palavras da professora quanto as da mãe estão carregadas *de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (BAKHTIN, 1997, p. 95).

No transcorrer dos relatos sobre as suas vivências e experiências, minha aluna não mais se refere a esse fato, a não ser quando provocada por mim. Isso ocorreu uma única vez e, nela, sua resposta foi pontual, sem muitas explicações.

Daniela,

Ainda bem que você ficou meio chocada, porque eu lendo fiquei completamente. Que absurdo!

Anterita

27/08/2003

Anterita,

A Maria já está freqüentando novamente a aula (com o cabelo maiorzinho). Na classe, não houve preconceito, pois eu dei chá de língua neles, bem antes dela aparecer.

Daniela

09/2003

Esta foi a última menção de minha aluna ao ocorrido. O espanto – BOMBA – e a falta de ação diante da presença de Maria com uma touquinha na cabeça – CONCORDEI PLENAMENTE – realmente fizeram a professora calar, calar para si e calar para o outro.

Mesmo estando situadas do lado da fala, muitas vezes – nós, professoras, silenciemos. Silenciemos em sala de aula e silenciemos fora dela. Mas não silenciemos por falta de comprometimento, de interesse, ou por ausência e alienação. Nosso silêncio revela a nós mesmas nossas relações, num eterno jogo de esconder-nos e nos dar a ver, de produzir, velar e revelar nossos dramas. No silêncio também nos constituímos professoras.

Como possibilidades de sentido, nossos silêncios revestem-se de configurações distintas que dependem tanto das nossas intenções, das de nossos interlocutores, quanto das condições sociais de produção em que se materializam. Assim, silenciemos como adesão ao poder e como resistência a ele. Pelo

silêncio reproduzimos as relações de poder a que estamos submetidos e também as contestamos. Como drama, nossos silêncios assumem nuances singulares, compreensíveis na história de cada um. (FONTANA, 2002, p. 63)

O silêncio de minha aluna, entretanto, não revela seu descompromisso com Maria, mas lhe revela que as palavras são arenas de luta, *arena onde se desenvolve a luta de classe* (BAKHTIN, 1997, p. 46), que não temos controle sobre os sentidos e significados que o outro dá ao nosso enunciado, que afetamos e somos afetados nas relações sociais que produzimos e que o outro é quem nos permite ver uma dimensão de mim que eu não posso ver – SERÁ QUE FALEI EXAGERADAMENTE ...

Naquele momento, provavelmente, este tenha sido o aprendizado de Daniela.

QUANDO A PROFESSORA REGISTRA...

Segundo Porlán e Martín (1996), a utilização de diários de registro, pelo professor, ajuda-o a refletir sobre os processos mais significativos da dinâmica na qual ele está inserido e a assumir a realidade escolar como complexa e em constante mudança, valorizando-a.

O registro da prática, como forma de documentação, fora feito nos Diários ou Cadernos de Anotações. Neles, buscava-se registrar o que se planejava e como se vivia o planejado, na intenção de vivenciar o trabalho pedagógico em seu acontecendo.

Com minhas alunas que já eram professoras atuantes, como Daniela, o exercício de olhar para o micro, para o miúdo da escola, provocou-as a olhar para o próprio fazer, para as suas próprias práticas. Um dos focos era: A professora olhando para si mesma – como me tenho visto como professora na sala de aula?

Nesse exercício de narrativização pretendia que minhas alunas pudessem olhar para o cotidiano escolar, como ainda nunca haviam olhado, numa perspectiva micro, *na qual as pequenas nuances pode[em] conter pistas preciosas para a compreensão da realidade vivida* (GUEDES-PINTO, 2002, p. 03).

Benjamim (1997) nos recorda que *a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores* (p. 198) e, então, o narrador é aquele que retira dessa experiência o que conta, *e incorpora as coisas narradas à experiência do seu ouvinte* (p. 201). No exercício de narrar está a prática do dizer sobre aquilo que se viveu e que permite ao outro *fazer uma sugestão sobre a continuação d[á] história que está sendo narrada* (p. 200).

Narrar pressupõe uma comunidade de vida e de discurso entre o narrador e o ouvinte, fundada numa tradição e memória comuns, ligadas a um trabalho. (...)

Contando, sem dar explicações definitivas, a narrativa admite diversas interpretações. Seu não acabamento apóia-se na plenitude do sentido e em sua profusão ilimitada, de tal modo que cada história dá ensejo a uma outra história que suscita outras histórias... (FONTANA, 2002, p. 54)

Narrar é dizer sobre a sua prática, portanto, sobre a sua arte: *a narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios, pois a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar; pode[ndo] ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte* (CERTEAU, 2001, p.152).

Para além do (re)conhecimento da complexidade de uma realidade mutante, o experimentar-se no registro narrativo possibilitou às minhas alunas conhecer-se um pouco mais como professoras em ação, e construir uma outra visão de seu próprio fazer e da realidade cotidianamente vivida – *o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer o movimento. Ele o faz* (CERTEAU, 2001, p. 156).

Nesse exercício puderam, aos poucos, perceber o entrelaçamento de sua história de vida na história da vida da escola, pois *a prática discursiva da história é ao mesmo tempo a sua arte e o seu discurso* (CERTEAU, 2001, p. 166) para, quem sabe, entender porque *toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas* (LARROSA, 2001, p. 25).

Nas narrativas produzidas, minhas alunas encontraram o espaço e o tempo necessário para (re)ver suas práticas, seus modos de participação na escola, suas dúvidas, frustrações e angústias, suas relações com seus pares, com os alunos, com as famílias dos alunos.

Com a experiência da narração imergiram nas relações sociais da realidade que viviam, entendendo que a aprendizagem constitui-se na vivência de um processo que é *ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas* (CHARLOT, 2000, p. 79).

Daniela assim relata sobre sua experiência na escritura de sua prática pedagógica:

Foi uma experiência valiosíssima pra mim porque através do meu diário pude parar para refletir em meus comportamentos, em minha prática pedagógica, me deparei com frustrações, angústias, dúvidas que vi-

eram por surgir em meu caminho e passei a enfrentá-las com mais confiança.

Fiz desse diário meu companheiro, amigo pra todas as horas, passando aqui todas as minhas emoções cotidianas.

É impressionante como um simples ato de utilizar caderno e caneta nos faz pensar e repensar em nossos sentimentos, passando a refletir em nossos atos; me fez bem me abrir comigo mesma, poder enxergar que meus erros são toleráveis e que ninguém é perfeito.

Ao reler por várias vezes esse diário, revivi emoções, experiências que jamais se apagarão, tanto coisas boas quanto as más, que nos fazem crescer como pessoa.

Aprendi várias coisas, entre elas que o mais importante é nunca desanimar, lutar, lutar, lutar... e refletir que não há nada melhor que um dia após o outro.

(...)

Sei que o processo de transformação não é algo fácil, exige muita vontade, dedicação, perseverança, mudança de postura e, principalmente, acreditar que é possível a concretização da transformação de si.

(Daniela, 2003)

Era nesses diários que eu, como professora formadora, sustentava a interlocução com as alunas, por meio de comentários que deixava registrados sempre que os lia. Nesses momentos de interferência, no curso, das histórias contadas por minhas alunas, procurava criar possibilidades de compreender e ajudá-las a compreender sobre suas próprias práticas e seus saberes docentes (também o não-saber), as relações construídas com seus pares, com as crianças e com as famílias das crianças e os sentimentos experimentados na docência (alegrias, sofrimentos, insuficiência, desistência, resistência, desconforto, certeza, dúvida...).

Foi no encontro de Daniela com ela mesma que ela pôde refletir e ter visibilidade sobre sua própria prática docente: *ler a própria anotação – escrever para si – significa relacionar-se para si como para o outro* (VYGOTSKY, 2000, p. 26). Pode entender que há coisas que a gente sabe fazer e outras que a gente não sabe, que não somos perfeitas em nossa docência porque estamos em constante processo de aprender a ser professoras é por conta disso devemos cuidar do nosso fazer, e, principalmente, que precisamos conhecer e compreender os princípios e concepções fundantes de nossa prática pedagógica, em suas condições sociais específicas de materialização. Foram lições vividas, muito mais que prescritas em nosso curso.

O encontro provocado pela atividade por mim instaurada, sua professora de Prática de Ensino, exigiu que ela colocasse sua prática pedagógica, sua docência, como objeto de sua atenção, considerando nela o seu modo de fazer. Foi o acontecer dessa proposta de trabalho que lhe possibilitou o exercício de tomar a própria docência como objeto de estudo e reflexão. E isso ela deixa claro:

Obrigada, Anterita, por ter passado esta atividade para mim, pois foi através dela que pude me auto-avaliar e chegar à conclusão que sempre podemos melhorar, e eu vou sempre tentar...

(Daniela, 2003)

Daniela me mostra os significados e sentidos dados à tarefa solicitada, ajudando-me a significar o meu fazer como professora formadora. Na leitura dessas narrativas produzidas, nos comentários que fazia nos cadernos e em conversas de sala de aula, em interlocução com os textos em estudo eu participava da tecitura das análises sobre as práticas vivenciadas, sobre os saberes de que éramos portadoras e daqueles que constituem a memória profissional docente, significando os modos de participação e as relações que produzíamos na escola e na universidade.

Daniela,

Amei seu diário. Nele vejo você a cada dia tornando-se professora.

Anterita

Via o crescer de Daniela. Mais que isso, via o meu próprio desenvolvimento como professora formadora, preocupada com o fazer docente, com a prática pedagógica. Ao participar efetivamente da formação das minhas alunas percebia o quanto elas me ajudam na minha própria formação como formadora: nos encontros e confrontos com os alunos, tornamo-nos professoras!

NOS ENTREMEIOS

Aos poucos, fomos, também, dando visibilidade às marcas que a escola imprime em nós, mulheres-professoras.

A idéia do magistério-sacerdócio, a nobreza e a maternidade que envolvem a profissão são sinais ainda presentes em nossa formação e no cotidiano da professora primária. Sobre isso, Abramowicz ressalta:

A idéia de vocação, sacrifício e entrega inerentes à mulher são requisitos importantes para que a mulher exerça essa função [de professora]. Essa espécie de sensibilidade atribuída à mulher é a mesma que dá vida às crianças, cuida dos enfermos e da velhice. (...)

O devotamento, o espírito de sacrifício, a ilusão de onipotência e tudo o que há nisso de mágoa, ressentimento, culpa e dor estará presente na relação entre o aluno e a professora. (2001, p. 82)

À criança frágil e carente se oferece uma escola na qual está a figura da professora, como uma mulher dedicada e que substitui a ausência da mãe de seu carinho, da imposição das regras e limites, da disciplinarização e da obediência. Assim, cuidamos da escola porque ela é tida como a extensão da própria casa, como um segundo lar. Daniela, permeada por essas representações, enuncia:

E assim... terminou mais um dia de trabalho árduo, mas que me torna cada vez mais nobre por ajudar meus semelhantes.

(Daniela, 2003)

Em nossos estudos e análises da prática era recorrente essa idéia de feminização do magistério, como se fosse uma profissão exclusivamente feminina, como se somente a mulher tivesse “dom” para ser professora. De certa forma, preponderavam também as idéias de que “gostar de crianças” era razão suficiente para ser professora e de que a infância estava envolta de inocência e fragilidade.

A discussão sobre essas idéias preconcebidas fez parte do nosso percurso de formação. Era importante que minhas alunas pudessem entender qual era a sua própria maneira de ver as coisas, de ler as coisas, já que olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo (LARROSA, 2001, p. 50).

Mais que dizer às minhas alunas que isto é certo ou isto é errado, faça assim ou não faça assim, minha preocupação estava centrada em conduzi-las até elas mesmas para que, desvelando suas concepções, pudessem compreender o que fazem, como fazem e porque fazem assim.

De fato, a idéia de experiência formativa, essa idéia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a idéia de viagem. Experiência (Erfahrung) é, justamente, o que se passa numa viagem (Fahren), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa via-

gem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (LARROSA, 2001, p. 53).

Daniela encontrou-se consigo mesma – *me fez bem me abrir comigo mesma*, e nesse encontro começou a descortinar o mundo – *poder enxergar que meus erros são toleráveis e que ninguém é perfeito* –, o mundo da sua docência, o mundo da sua prática e, nele, estava o episódio vivido com Maria. Essa narrativa possibilitou-lhe, entre tantas outras possibilidades por mim não reconhecidas, aprender um pouco sobre o silêncio, sobre as palavras, sobre os nossos encontros e confrontos com o outro, sobre as incertezas... permitindo-lhe *conhecer de novo o conhecido, sob um novo ângulo de visão* (FONTANA, 2002, p. 11)

Eu, como formadora, aprendi muitas coisas...

Aprendi a me espantar e a me deleitar com as narrativas das minhas alunas. Comecei a entender melhor o processo de formação da professora e, nele, a minha própria formação. Compreendi, com Larrosa, o que vivi, ou seja, que *tarefa é algo que nos põe em movimento e que o professor é também o que se entrega na lição. Primeiro, entrega-se em sua eleição; depois, em sua remessa; em continuação, em sua leitura* (2001, p. 140).

No exercício da leitura das narrativas sobre as práticas vivenciadas pelas minhas alunas pude voltar-me para o meu próprio fazer, para a minha docência e para os sentidos e significados que elaborava naquele momento. E percebi o quanto

O professor lê escutando o texto, escutando a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daquelas com os quais se encontra lendo. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada, transformada (LARROSA, 2001, p. 141).

No exercício da docência, nas relações nela tecidas entre professora e alunas, entre professoras-alunas e leituras-conhecimento, numa dada condição histórico-social de produção, constituímos a nós mesmas como mulheres-professoras. Nessa dinâmica interativa, no uso da linguagem, fomos elaborando o mundo e a nós mesmas com as palavras do outro, dando-nos visibilidade e criando possibilidades outras de ser professora.

Nossa formação profissional foi mediada pelo outro, pela palavra do outro, pelos signos, instrumentos

e significados que nos chegam com/pelo outro na escola, na universidade...

A docência se traduzia para nós, professora formadora e alunas, no compartilhamento de vivências, experiências e leituras das nossas práticas, dos textos eleitos para a disciplina, do nosso mundo, da nossa trajetória e, como também, nos embates, nas frustrações, nas decepções que experimentávamos em nosso cotidiano docente.

Entre rupturas e re-começos, vivemos nosso processo de desenvolvimento profissional, como foi apontado por Vygotsky (1998), não seguindo uma linha única e contínua, mas sendo constituído através de evoluções e involuções e *não para a socialização, mas para a individualização das funções sociais* (2000, p. 29): primeiro no social, depois no individual.

Assumir a dinâmica relacional da docência me permitiu assumir o papel mediador do professor nas relações de ensino e, nela, entender a complementariedade de papéis: só há o professor porque há o aluno. E só há professores e alunos porque existe um conhecimento a ser compartilhado, aprendido e ensinado.

O ensino, como orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição do conhecimento, para além da necessária organização e direção, exige do professor atenção ao seu próprio fazer e ao fazer do aluno. Essa atenção é condição de reflexividade no processo de ensinar e aprender.

Nesse processo, também, me foi possibilitada a apreensão dos sentidos postos em circulação no processo de formação de professores: o silêncio, a apreensão, o susto, a conquista, o processo... Neles, a docência como espaço de aprendizado do como agir, quando silenciar, como fazer e como explicar e, também, de interligação entre o que se lê e o que se faz.

O fazer pedagógico, composto de escolhas, opções, intenções, priorizações, relações tecidas com o conhecimento, com a teoria, com os alunos e com as situações cotidianas, foi assumido como um fazer social, relacional, mediado pelo outro.

Afetamos e fomos afetados: Daniela, eu, a mãe, Maria...

Produzimos sentidos...

Desencadeamos ações...

Significamos o nosso fazer...

Traçamos percursos...

Fizemos nossas escolhas...

Vimos...

Escrevemos...

Lemos...

Ouvimos....

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desfazer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser a arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta. (LARROSA, 2001, p. 41)

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A Menina repetente**. Campinas (SP): Papirus, 2001, 4ª ed.

ASSUNÇÃO, Maria M. S. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENJAMIN, Walter. "O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras Escolhidas**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. 3ª edição

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. 6ª ed.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Armed, 2000.

CONVERSO, Daniela M.M. **Caderno de Anotações: observações de estágio em escola** – agosto de 2002 a novembro de 2003. FE/UNIFIAN, 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador vol1: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 2ª ed.

FONTANA, Roseli C. A professora em silêncio: fragmentos de um processo singular de constituição. In: NETO, Alexandre S. e MACIEL, Lizete S.B. **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre (RS): Mediação, 2002.

_____ e GUEDES-PINTO, Ana L. “A educação do corpo: as torturas da infância. Breve análise dos corpos produzidos pelo patriarcalismo brasileiro na obra *Infância* de Graciliano Ramos”. In: **Resgate** (12), 2003.

_____. “Trabalho escolar e produção do conhecimento”. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete S.B. **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre (RS): Mediação, 2002.

GUEDES-PINTO, Ana L. “O processo de interlocução pela escrita: notas sobre o processo de formação de professores.” In: **XI ENDIPE: Igualdade e diversidade na Educação**. Goiânia, 2002. (CDrom)

_____ e FONTANA, Roseli Cação. “Professoras e estagiárias – sujeito de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender”. In: **Pro-posições**. Vol 12. nº 2-3 (35-36), jul-nov. 2001

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte (MG): Mediação, 2001.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

PINO, Angel. “O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski”. In: **Educação e Sociedade**. Nº 71, 2000. 2ª ed.

PORLÁN, Rafael e MARTÍN, José. **El diario del profesor – un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada Editorial, 1996.

ROMANELLI, Geraldo. “Autoridade e poder na família”. In: CARVALHO, Maria do C. B. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez/EDUC, 2005. 6ªed.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. “Manuscrito de 1929”. In: **Educação e Sociedade**. Nº 71, 2000. 2ª ed.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM RIBEIRÃO PRETO NO INÍCIO DO SÉCULO XX : IMAGENS E IMAGINÁRIOS

Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta ¹

Resumo

O texto apresenta cenários da educação escolar em Ribeirão Preto, no início do século XX, momento em que a cidade se preparava para inserir-se num universo de modernização e concretizar as propostas republicanas de ordem e progresso. Enfatiza que a instalação de escolas públicas e privadas era representada como ícone do processo civilizatório, pois a cultura escrita constituía-se como expressão dos sentidos articuladores de educação e nação, em busca do projeto de modernização urbana. Destaca que os espaços escolares foram lugares de sociabilidades e de identidades e que foram moldados por um conjunto de saberes e práticas curriculares que buscavam, por diferentes estratégias, a implementação e a consolidação de um projeto de modernização local e nacional.

Unitermos: *Ribeirão Preto - Século XX; Educação Escolar; Cultura Escolar; Prédios Escolares; Saberes Curriculares; Estética da Sensibilidade.*

TO SCHOOL EDUCATION IN RIBEIRÃO PRETO IN BEGINNING OF CENTURY XX: IMAGES AND IMAGINARY

Abstract

The text presents scenes of the pertaining to school education in Ribeirão Preto in the beginning of century XX, moment where the city was prepared to insert itself in a modernization universe and to materialize the republican proposals of order and progress. It emphasizes that the installation of public and private schools was represented as icons of the civilizatorio process, therefore the written culture are constitutions as the expression of the directions articulators' of education and nation, in search of the project of urban modernization.

It detaches that spaces pertaining to school, had been places of sociability's and of identities and that they had been molded by a set to know and practical curricular that they searched, for different strategies, the implementation and the consolidation of a project of local and national modernization.

Key-words: *Ribeirão Preto - Century XX; School Education; School Culture; School Building; to Know Curricular; A esthetic of Sensitivity.*

Nas últimas décadas, a cidade de Ribeirão Preto tem sido cenário de estudos interessados em desvendar as múltiplas dimensões de sua historicidade. Nessa busca, alguns domínios de sua história foram privilegiados, recebendo um olhar mais acurado por parte dos pesquisadores, com isso, mais debatidos. Nesse campo estão as questões ligadas à economia cafeeira, com os seus tradicionais desdobramentos, como as ferrovias, a imigração e o coronelismo. A literatura que retratou esse *tempo dourado* discorreu, sobretudo, o luxo e a riqueza que se instalaram na cidade obliterando, muitas vezes, as diversas tramas sociais e culturais presentes na cidade. Muitos desses escritos cristalizaram –se e se transformaram em discursos alusivos a um tempo mítico de abundância e de sedução, irrigando imaginários sobre um idealizado *Eldorado do Café*.

Conquanto, no início do século, a riqueza material estivesse concentrada na área rural, na economia cafeeira, era nos setores urbanos da cidade que se espelhavam as perspectivas de modernização social. O crescimento urbano, o desenvolvimento do comércio, melhoramentos como o saneamento básico, a água, a iluminação, os transportes públicos, as ferrovias, os ajardinamentos, as escolas, os teatros e os jardins públicos materializam esse desenvolvimento.

Aludindo ao crescimento populacional e ao desenvolvimento urbano de Ribeirão Preto, Martinho Botelho aponta como fatores de *modernidade* as possibilidades de lazer que a cidade oferecia:

Difícil seria prever que em trinta anos apenas decorridos, a insignificante vila de criadores e invernantes se transformasse na grande capital do café, cidade atraente e moderna, cheia de alegres diversões, com uma população não inferior a vinte mil almas e com importante vida social. O comércio tem um desenvolvimento completo e supre a vida social com todas as exigências do viver moderno.

Estabelecimentos bancários importantes fazem quotidianamente grandes movimentos de dinheiro, no país e no estrangeiro e, sucedendo a vida diurna

¹ Doutora em História. USP. SP. Livre Docente em História. UNESP. Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda. E mail: publicacao@mouralacerda.edu.br

nos negócios, os teatros, os cinemas, os concertos públicos, as brasseries e os restaurantes contentam os prazeres da vida noturna da movimentada capital do oeste paulista (BOTELHO, p. 169).

Observa-se que, ao longo de sua história, a cidade foi teatro de atividades agrárias, mas, também, de trocas, de negócios, de encontros nas ruas, de conversas nas praças, de manifestações políticas e de festas. Foi o espaço em que foram disseminados a educação escolar, a escrita, a imprensa, o livro, templos e monumentos que, em sua arte, veiculavam representações, idéias e valores.

Assim, a cidade não pode ser analisada apenas pelo mundo da produção, da exportação cafeeira, da concentração de capitais e da política que, desse conjunto, advém, mas observada como um lugar de construções simbólicas e de representações, onde múltiplos grupos sociais estão envolvidos em sua formação. Evidencia-se a importância de se encontrar no campo das intertextualidades articulações de diferentes discursos, para que sua historicidade seja lida e refletida em sua plenitude.

Nesse eixo, a proposta do artigo é a de recompor nos rastros deixados por jornais, por documentos e espaços escolares e por registros fotográficos, cruzando seus múltiplos sentidos, estabelecendo espaços e tempos da cultura escolar vivenciados na cidade, nas primeiras décadas do século XX.

O horizonte teórico que norteou a investigação baseia-se nas tendências historiográficas produzidas pela História Cultural, que permitiram a percepção de que a cultura escolar possui um estatuto próprio de transformação, situando-se no mesmo patamar que as lutas políticas e econômicas: nem acima nem abaixo das relações econômicas e sociais e nem alinhadas a elas, conforme enfatizou Chartier (1990). Eleger a cultura escolar como objeto histórico demandou a percepção dos processos de produção, imposição, circulação e apropriação de modelos culturais para, então, compreender-se os modos como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Implica apreender que as percepções do social não são discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas que tendem a impor sua autoridade, a legitimar um projeto ou a justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas.

Essa concepção significou, como aponta Dominique Juliá, analisar as relações conflituosas, ou harmoniosas, que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas, como a cultura religiosa, a cultura políti-

ca e a cultura econômica, entre outras. (JULIÁ, 2001).

O historiador da educação, Antonio Nóvoa, da mesma forma, enfatizou que o estudo da cultura escolar é parte da história de uma determinada instituição escolar e que tanto os processos de mudança como os de inovação educacional mostram-se diretamente ligados à compreensão das instituições escolares em toda sua complexidade técnica, científica e humana. Afirma que *as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos ; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas de gestão ou de eficácia* (NÓVOA, 1995, p.16).

Dessa forma, não se pode obliterar as concorrências, as competições, os conflitos, os poderes, as dominações e as resistências, que se corporificam no espaço escolar e que desmistificam a idéia da neutralidade e da historicidade curricular. Os signos indiciários dos processos de fabricação, de seleção do conhecimento escolar e dos interesses subjacentes confirmam a percepção do espaço escolar como um centro de produção cultural que historicamente imprime produções originais, constituindo-se num lugar onde se constrói uma cultura própria. (CHERVEL, 1990).

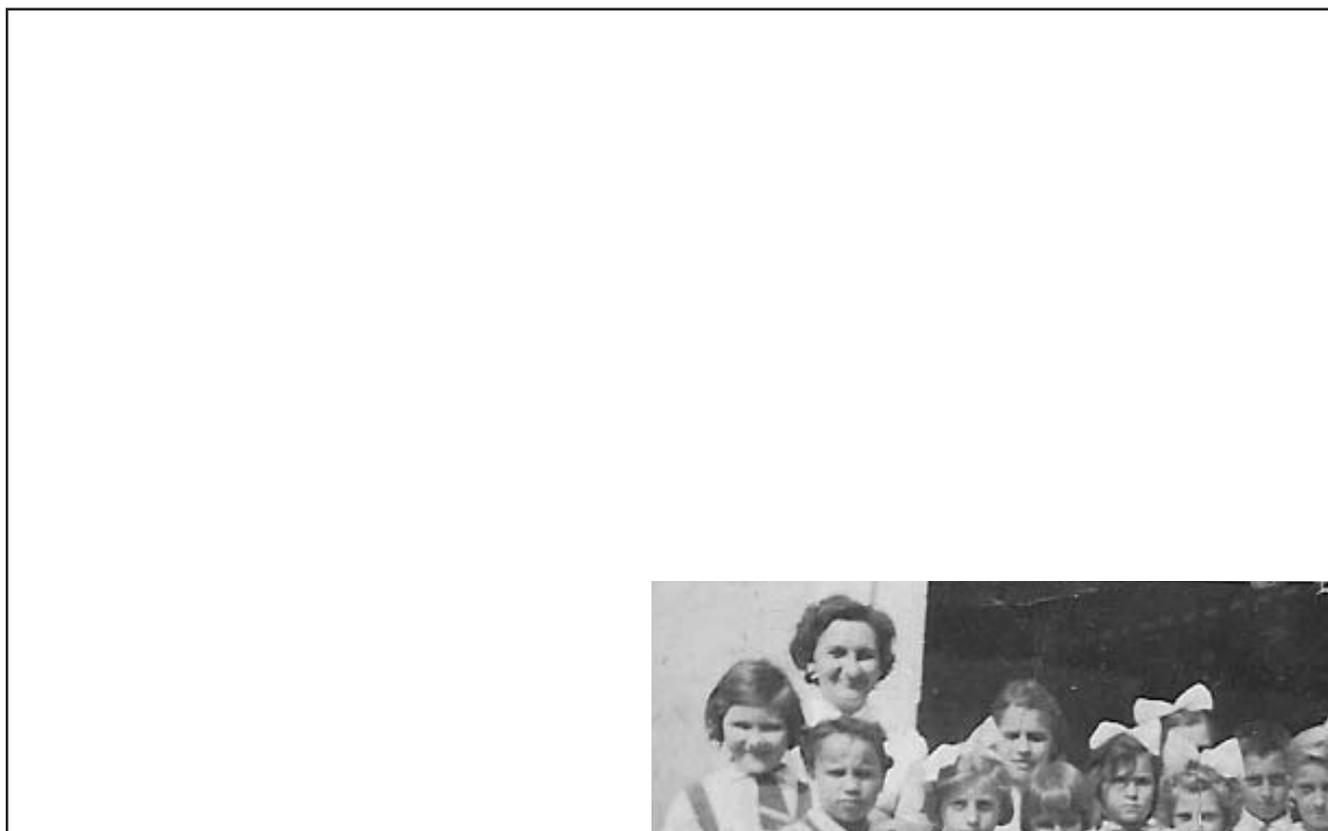
Os Repertórios Documentais

Rastreando um repertório de fontes que permitissem re-construir itinerários da educação escolarizada em Ribeirão Preto investigamos, no acervo do **Arquivo Histórico Municipal**, coleções de jornais locais, mergulhando num passado de meio século. Foram consultados os jornais **A Cidade**, referente a cinco décadas (1908-1955), o **Diário da Manhã**, no período entre 1907-1955, e **A Tarde**, no período de 1937-1954. Por meio da imprensa escrita afloraram itinerários escolares de Ribeirão Preto, abrindo rotas para a historicidade local imersa em dimensões de globalidade.

Embora as fontes jornalísticas possuam um estatuto documental, sua apropriação exige do pesquisador um corpo de estratégias capazes de enfrentar as artimanhas e o jogo de astúcias que os documentos carregam. Diz Chartier: *os documentos que descrevem as ações simbólicas do passado não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias* (1992, p.17).

Contudo, os relatos jornalísticos expressam a materialidade de discursos que constituem as práticas escolares, registrando métodos e concepções pedagógicas vigentes naquele momento, produzindo imagens e representações. O acervo fotográfico permitiu-nos registros imagéticos do cotidiano escolar, codificados em prédios, no vestuário de alunos e de professores, no mobiliário escolar e nos rituais festivos.

Todas as imagens são históricas, ressaltou Ana Maria Mauad (1996, p. 98), enfatizando que o marco de sua produção e o momento de sua execução estão decalcados nas superfícies da foto, do quadro, da escultura ou da fachada de um edifício. A fotografia foi tomada como representação e, nesse caso, aquilo que é representado se metamorfoseia, na medida em que se constrói a representação.



História e Memória da Educação Escolar

Grupo Escolar Santa Cruz do José Jacques de Ribeirão Preto – 17/10/1955

Arquivo de Selma A.A. de Carvalho do Valle, aluna do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda.

Documento autorizado

A história se embrenha nas imagens, nas opções realizadas por quem escolhe uma expressão e um conteúdo, compondo nos signos de natureza imagética objetos de civilização significativos de cultura, constituindo-se, portanto, em lugares documentais.

Reconstruindo lugares identitários urbanos

Ribeirão Preto, no início do século XX, possuía cerca de 60.000 habitantes, sendo que a maioria vivia na zona rural, onde se evidenciava a grande presença de

imigrantes, sobretudo italianos. Nos bairros situados na parte baixa da cidade e nas imediações da estrada de ferro, viviam os trabalhadores ligados aos emergentes setores comerciais e industriais. Nas partes altas do setor urbano, consideradas nobres, estavam os sobrados e palacetes onde residiam as elites ligadas à produção do café. Nesses espaços nobres estavam a catedral e o palácio episcopal: um sobrado de *velto e majestoso aspecto*, conforme foi descrito nos documentos (SOUZA, 1998). Situavam, também, os prédios da administração municipal, emblematizando os poderes

político e judiciário do município. Nesse conjunto arquitetônico, demarcado pelos signos da pujança econômica cafeeira, assentado na oligarquia, no poder dos coronéis e da Igreja Católica, é que foram instalados o primeiro Grupo Escolar, o primeiro Ginásio Estadual e os colégios particulares, confessionais ou laicos. Os poderes, os saberes e a fé se irmanavam na construção dos símbolos identitários locais.

A instalação de colégios em Ribeirão Preto significava simbolicamente a modernização pedagógica, pois expressava a morada de um dos mais caros valores urbanos - a cultura escrita. A sociedade acreditava ser a educação escolarizada um dos instrumentos civilizatórios possíveis para a cidade em processo de urbanização, conotando prestígio e modernização para a cidade, num momento em que poucas localidades os possuíam. Por isso, os estabelecimentos escolares metaforizavam vitórias políticas e religiosas, decorrentes dos esforços das autoridades locais, mediadas pelo jogo

político. As escolas eram concebidas como ícones do progresso e como fatores de modernização educacional e cultural.

Compreendendo múltiplas salas de aulas, com classes e alunos seriados, contando com diferentes professores, os Grupos Escolares de ensino público foram criados, no estado de São Paulo, na década de 1890: *as escolas do ensino primário funcionarão em um só prédio com vastas salas bem arejadas, pátios arborizados, museus escolares, bibliotecas populares, mobiliário importado* (SOUZA,1998, p. 47).

O Primeiro Grupo Escolar de Ribeirão Preto foi criado em 1895, recebendo o nome de José Guimarães Júnior. Inicialmente, funcionou em prédios precários e adaptados, mas no início do século instalou-se num edifício construído pelo Estado: *um sobrado de belo e majestoso aspecto*, conforme a descrição do Anuário do Ensino de 1908.



*A monumentalidade dos prim
Inauguração do prédio do 1º Grupo Es
Fonte: Arquivo Histórico*

Cada grupo escolar poderia comportar de quatro a dez escolas isoladas e seria regido pela quantidade de professores referentes a agrupamentos de quarenta alunos, contando também com professores adjuntos, a critério da diretoria. Vejamos imagens sobre a positividade desse modelo, nas palavras do Inspetor Público de Ribeirão Preto:

“Produziu os melhores resultados a idéia lembrada por esta inspetoria e posta em prática pela Câmara, de reunir num só prédio as quatro escolas isoladas do Barracão, arrendando, para esse fim, e por três anos, um espaçoso e higiênico prédio com quatro salas, onde ficaram perfeitamente instaladas as referidas escolas”.

Todas elas têm tido uma boa frequência, sendo a matrícula sempre superior a cento e dez alunos. A imprensa local elogiou, sem restrições, a resolução, em tão boa hora posta em prática pela câmara, tanto mais quanto a medida em questão deu aos cofres municipais uma economia mensal de 120\$000. (Relatório Apresentado à Prefeitura Municipal pelo Inspetor de Ins-

trução Pública. *Jornal A Cidade, 19/01/1908, p.1).*

A instalação de um Grupo Escolar possuía um valor simbólico maior do que a criação de uma escola isolada, cuja precariedade se assemelhava às velhas escolas públicas do passado imperial, do qual o novo regime republicano desejava se distanciar.

Por entre as salas de aula, corredores, pátios e jardins, a criança incorporava uma ética e uma corporeidade inscritas no espaço escolar. Símbolos, ornamentos, monumentalidade, todos esses elementos da retórica arquitetônica dos primeiros edifícios escolares exerceram uma função educativa dentro e fora da escola. Espelhavam a importância atribuída à educação naquele momento histórico, aliando-se às grandes forças míticas que, então, compunham o imaginário social, isto é, a crença no progresso, na ciência e na civilização. O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal. *Sem bons prédios é impossível fazer boas escolas*, era um discurso recorrente no início do século. (SOUZA,1998,p 58)

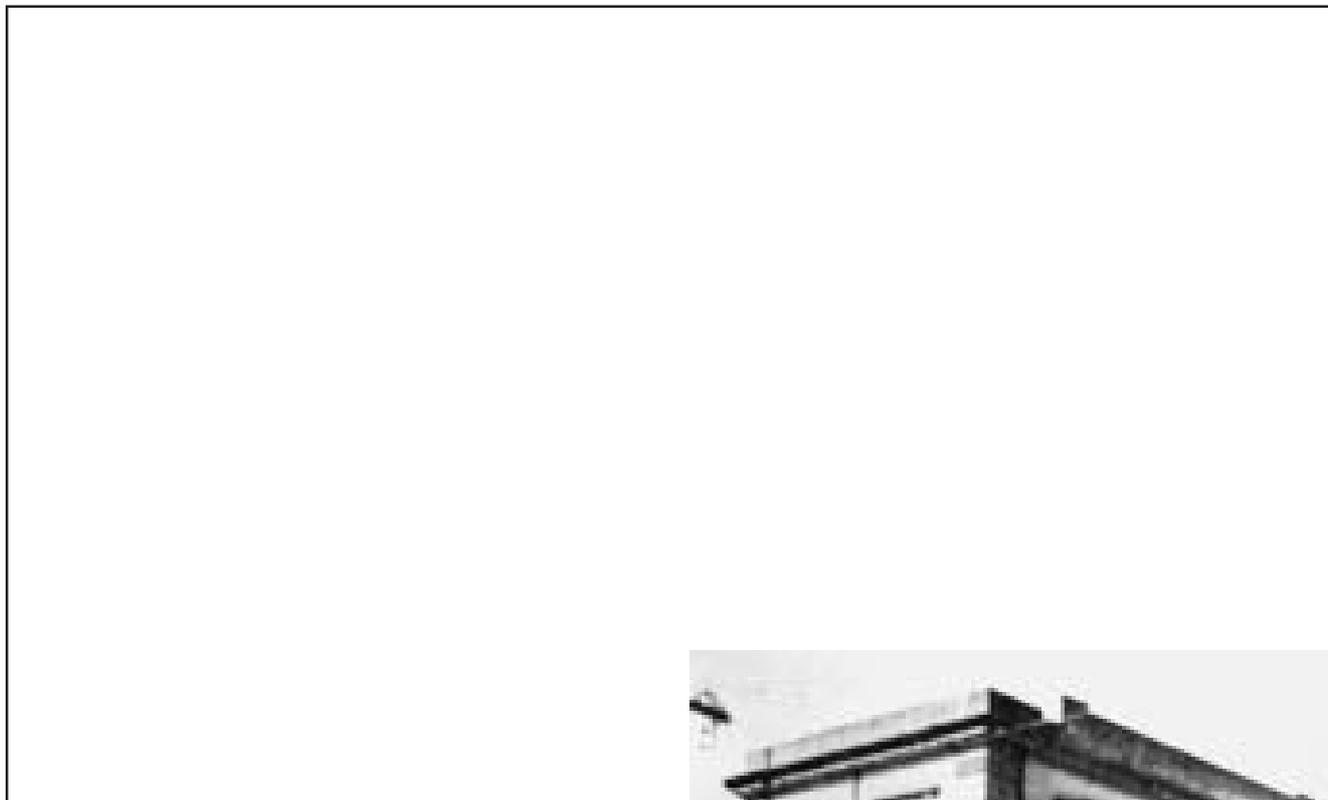


A majestabilidade dos edifícios escolares. Esc

Fonte:Arquivo Historico de Ribeirao Preto

O Colégio Santa Úrsula (1912) foi a primeira escola católica feminina instalada na cidade, sob a responsabilidade da Congregação das religiosas ursulinas, de origem italiana, mas que traziam forte influência da cultura francesa. Os jornais revelam que

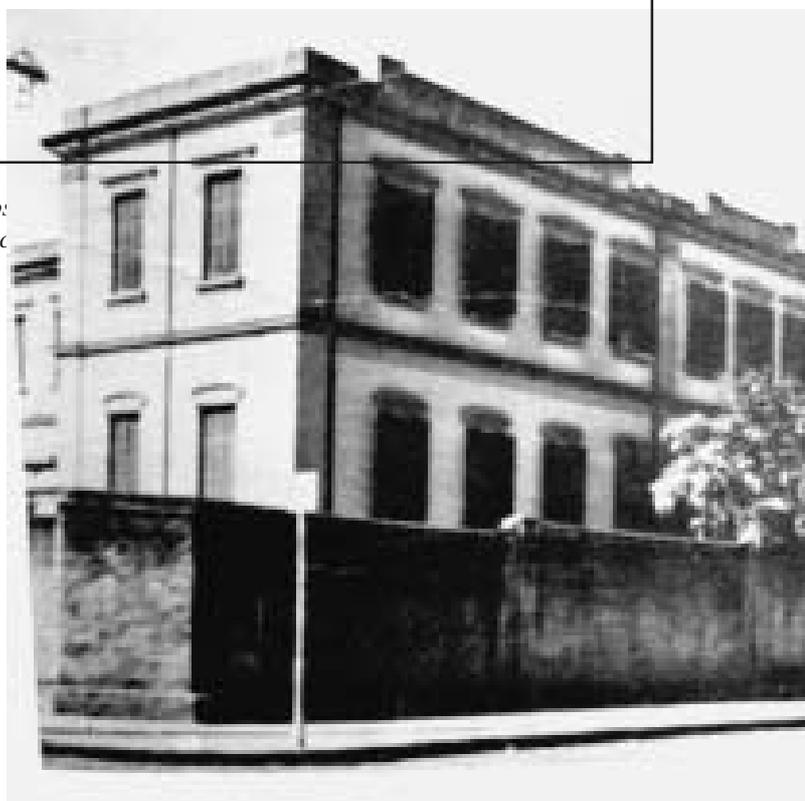
uma educação estética de origem européia foi introduzida entre as alunas, configurando-se como uma cultura mais refinada, diferenciando-se da educação, então, oferecida às camadas populares.



*Colégio Santa Úrsula- 1940. Destaca-se na grandiosidade.
Fonte: Arquivo Histórico*

Outra instituição feminina foi o Colégio Auxiliadora: *o velho prédio, onde durante vinte anos funcionou o colégio, transformou-se, em 1938, num “edifício de majestosa pureza nas suas linhas arquitetônicas que toma quase todo o quarteirão (A Tarde 10/11/1942, p.3).*

Suas instalações foram adequadas para se transformarem em uma escola de projeção urbana. Possuía salas para professores, salas ambiente bem arejadas, de geografia, de línguas vivas, de trabalhos manuais, de educação física, de ciências e de música. Nas salas para a administração escolar funcionavam a diretoria, a tesouraria e a secretaria. A biblioteca, a capela, o parlatório, o auditório, o gabinete médico e odontológico, os dormitórios, a copa, a cozinha, o refeitório, os lavatórios e a área livre faziam parte da monumentalidade do espaço escolar. O Colégio possuía, ainda, pátios arborizados, o



Inspetor Federal, 1948).

A configuração do espaço escolar constituía-se,

portanto, numa nova sensibilidade, definindo-se como um lugar identitário. Alojada em edifícios próprios, especialmente escolhidos e construídos para tal, as escolas produziam identidades e culturas singulares. Exibindo-se como construções sóbrias, sólidas, projetadas para durar, as escolas retratavam o papel social da instrução e os valores atribuídos à educação como força moral e cívica.

Escolas particulares, leigas, também disputavam a reduzida clientela local. Na ausência dos meios radiofônicos e televisivos, os jornais eram os lugares da sedução. Irrigavam os imaginários exaltando a modernidade dos prédios escolares:

*Visitamos a parte do prédio em construção do **Gymnasio Progresso**. Localiza-se nos altos da cidade, dando a frente para a avenida Independência, lugar sulubérrimo e apropriado para um estabelecimento de ensino.*

*É um amplo pavilhão de construção moderna e que terá todos os requisitos da hygiene pedagógica. Dividido em 5 amplas salas de aulas, além dos compartimentos destinados à directoria, laboratório e outros, o edifício está à altura dos fins a que se destina e terá, uma vez acabado, todo o conforto possível (**Diário da Manhã**, 18/12/1932 p.2).*

Gerando imagens e sentidos entre seus leitores o jornal, assim, registrava:

*O novo prédio do **Gymnasio Progresso** está obedecendo aos mais modernos requisitos de construção e ficará inteiramente apto à bem servir aos seus alumnos. São janellas em posição horisontal, em altura sufficiente para que os alumnos não desviem a atenção da aula e de modo que, por ellas, possam entrar bas-*

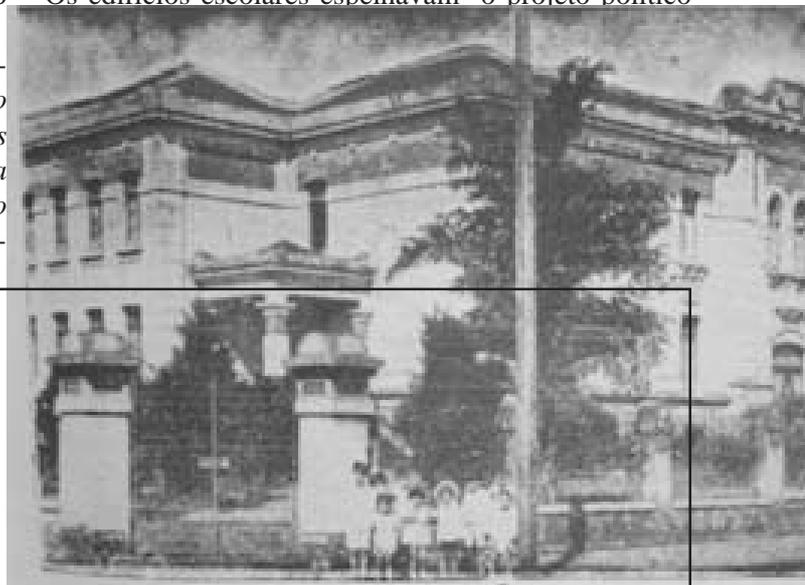
*tante luz e ar. Realizou-se hontem a cobertura de 2 salas de aula provisórias, que attenderão às necessidades do gymnasio enquanto não se acabar a construção do seu novo prédio (**Diário da Manhã**, 16/02/34, p. 3).*

Essas imagens remetem os leitores para a exaltação e o fascínio diante da grandiosidade dos prédios escolares:

*Estabelecimento de ensino exemplar entre os seus congêneres o **Collegio Modelo** installa-se no soberbo e magnífico prédio situado na esplanada fronteira à estação da estrada de ferro Mogyana de Ribeirão Preto.*

*Esse prédio com suas vastas acomodações, e esplendidas dependências que possui é constituído de espaçoso edifício e chácara com uma área de quarenta alqueires de terras em pomares e jardins e acha-se situado, pode-se dizer, dentro de Ribeirão Preto. Por suas irrepreensíveis condições de hygiene e de conforto é o único em Ribeirão Preto encontramos com as qualidades exigíveis ao funcionamento do instituto modelar com que será dotada esta cidade (**Diário da Manhã**, 11/4/1907 p.2).*

Denota-se que a instituição do lugar identitário escolar, no início do século XX, se fez simultaneamente à constituição dos espaços social e cultural urbanos. Os edifícios escolares espelhavam o projeto político



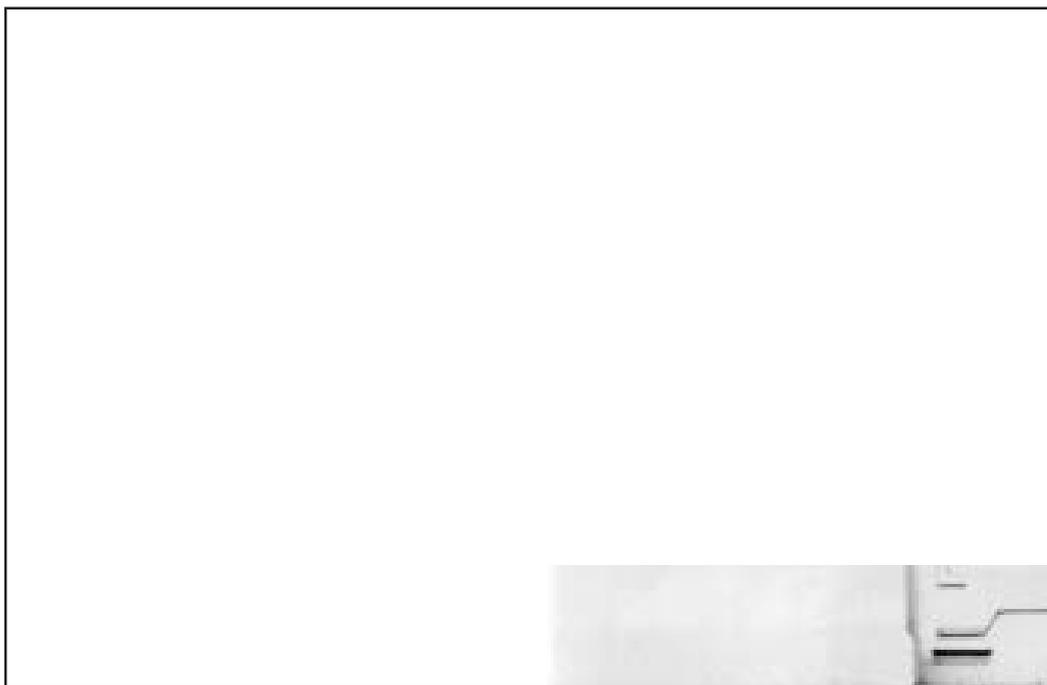
1º Ginásio do Estado de Ribeirão Preto. Criado em 1906 e instalado em 1907. Atual E.E.S.G. Otoniel Mota. Fotografia datada em 1939. Fonte: Arquivo Histórico de Ribeirão Preto

O Mobiliário escolar

A expansão das escolas no estado de São Paulo, traduzindo a aura da modernidade, gerou, simultaneamente, a necessidade de revesti-las com materiais, móveis e objetos condizentes com os prédios então construídos. Um mercado mobiliário escolar se instaurou nos grandes centros, incumbidos de importar dos Estados Unidos e da Europa laboratórios de física e

química, museus, quadros, harmônios, modelos de esqueletos, quadros de história natural, bússolas, microscópios, globos e outros objetos destinados às práticas escolares (SOUZA,1998)

Fotografias de escolas ribeirãopretanas, desse período, documentaram suas salas de aula, em que os ícones do progresso republicano eram exibidos como vitrines da modernidade.



Grupo Escolar José Guimarães Júnior. Sala de aula ocupando um lugar central, como fonte: Arquivo Histórico

A divulgação da instalação de um Jardim de Infância no “Collegio Progresso” foi o mote para que a escola revelasse à cidade sua sintonia com o tempo:

Terá a mais duas salas menores para vários fins, mobiliadas constantemente, com cadeiras, armários, lavatórios e mezas, indispensáveis, e será tomado, cuidadosamente, pessoal competente para dirigir os trabalhos infantis e constantes de regulamento porque se segue o Jardim dessa natureza. Os jogos, dons e dádivas serão adquiridos pelos modelos dos que se encontram nos Jardins já estabelecidos nos centros civilizados”. (A Cidade, 09/01/1910, p. 1).

Além do mobiliário escolar importavam-se outros instrumentos de escrita, como: lápis, canetas, penas, papel, tinta e outros objetos para uso escolar.



de, tivemos a intraduzível satisfação de ver, dentro de pouco tempo, as nossas escolas isoladas completamente dotadas do material escolar necessário ao seu bom funcionamento (Relatório do Inspetor da Instrução. Jornal A Cidade, 22/ 01/ 1908, p.3).

Carteiras individuais e a decoração escolar. Metáforas da modernização, as carteiras o quadro verde, o piano, a sineta e o relógio preenchem um cenário ausente de sujeitos.

Sala de aula da Escola Profissional José Martiniano da Silva-1934

Fonte: Arquivo Histórico de Ribeirão Preto



As carteiras individuais são enfatizadas, pelos educadores, como as melhores do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico. Constituíam-se num dispositivo ideal para manter a distância entre alunos, evitando o contato, a brincadeira e a distração perniciosas: *nenhum*

contato com outros corpos, isolado cada aluno em seu espaço – o domínio da carteira e suas adjacências – ficavam garantidas a disciplina, a moral e o asseio (Relatório do Inspetor da Instrução. Jornal A Cidade, 22/ 01/ 1908, p.3).

Laboratório de História Natural. Gymnásio Moura Lacerda-1938. Destaque para as coleções de insetos e aves.

Fonte: Arquivo Moura Lacerda



As carteiras individuais, os livros, os mapas, os laboratórios, as coleções de animais empalhados, e as gravuras ofereciam à escola uma decoração científica, que se diferenciava de outros

prédios e residências. A escola exigia um novo estilo de ornamentação que lhe daria uma identidade, de lugar de saber baseados nas Ciências e nos conhecimentos.



Sala Ambiente de Geografia do Gymnásio Moura Lacerda. Arquivo Moura Lacerda

As exigências quanto à modernidade do mobiliário e do material didático escolar espraiavam-se pelas áreas rurais. Os cafeicultores orgulhavam-se por manter em suas propriedades escolas equipadas, pois elas faziam parte dos roteiros de visitas de autoridades políticas, banqueiros e estrangeiros que percorriam as propriedades agrícolas do município. A fazenda Santa Amélia, de propriedade do Cel. Manuel Maximiano Junqueira, com 20 a 30 alunos matriculados, segundo o relato do Inspetor, estava equipada com um material, de propriedade da Câmara, *em perfeito estado de conservação*. Dele constavam:

21 carteiras, uma mesa para o professor, um mapa do Estado de São Paulo, 1 mapa do Brasil, 1 mapa mundi, uma sineta, 1 livro de matrícula, 1 livro de chamada, 11 tinteiros, 1 porta canetas, 8 aritméticas Thyré, 283 cadernos Garnier, 12 Histórias do Brasil; 8 paleographos, 5 gramáticas portuguesas (M. Ferreira),

9 livros “Vida Infantil”, 22 livros Felisberto de Carvalho, 7 Geographias Thyré, 17 livros, F. de Carvalho, 8 livros Kopke, 11 livros João Kopke, 12 cartilhas Thomas Galhardo, 10. Livros F. de Carvalho, 9 livros de leituras Moraes, 22 canetas ordinárias. (Relatório do Inspetor da Instrução)

O Tempo cultural escolar

Em sintonia com as mudanças arquitetônicas produzidas nos espaços escolares, outras inovações culturais deveriam ser implementadas para a imersão urbana no processo de modernização social e, entre elas, estava uma nova experiência cultural do tempo escolar.

Na transição do século XIX para o XX, o tempo e os espaços escolares participaram da racionalização da vida social e da construção de uma nova temporalidade urbana, que foi compreendida como uma ordem a ser aprendida, como uma forma cultural a ser

vivenciada, sendo a escola entendida como um lugar privilegiado para esse aprendizado.

Essa nova percepção do tempo foi importante para a construção das sociedades urbanas modernas em busca de novas relações sociais e de trabalho, pautadas no tempo produtivo. Instaurava-se uma diferenciação entre o tempo do Brasil rural, pontuado pelo tempo da natureza, pelas estações do ano, pelas fases da Lua ou pelo cantar do galo, e o tempo cultural do Brasil urbano, metaforizando a modernização. O tempo urbano era apreendido pela impessoalidade do relógio, pelos horários escolares e fabris. A obediência à rotina e o respeito às normas contribuía para a consolidação de um processo civilizatório, expandido à toda sociedade.

Para a introjeção dessa cultura ancorada, na positividade do tempo útil, outros símbolos culturais começaram a fazer parte das instituições escolares: o relógio, o sino, o calendário escolar e a rígida e minuciosa distribuição das disciplinas curriculares. Vejamos a distribuição e o aproveitamento racionalizado do horário escolar:

HORÁRIO PARA CLASSE DE 1º ANO -1910

Distribuição diária do tempo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
11,00 - 11,10	Canto e chamada	Canto e chamada	Canto e chamada
11,10 - 11,30	Leitura... Seção A. Comb. de letras B Comb. de letras C	Leitura...Séc. A. Comb. de letras. B. Comb. de letras C.	Leitura... Comb. de letras Comb. de letras
11,30 - 11,50	Leitura B. Comb. de letras.A Calc. com tornos .C	Leitura... B. Comb. de letras. A. Calc. com tornos. C.	Leitura... Comb. de letras Calc.com tornos
11,50 - 12,10	Leitura..C. Calc.com tornos.B Calc.com tornos. A	Leitura... C. Calc.com tornosB. Calc.com tornos. A	Leitura.. Calc.com tornos Calc.com tornos.
2,00 - 2,05	Entrada	Entrada	
2,05 - 2,20	Leitura SeçãoA. Escrepta na lousa Escrepta na lousa	B. Escrepta na lousa C.	Leitura Escrepta na lousa Escrepta na lousa
2,20 - 2,35	Leitura Escrepta na lousa Copia de Parker	B A C.	Leitura Escrepta na lousa Copia de Parker
2,35 - 2,50	Leitura Copia de Parker Copia de Parker.	C B A	Leitura Copia de Parker Copia de Parker.
2,50 - 3,10	Calligraphia		Calligraphia
3,10 - 3,20	Gymnastica		
3,20 - 3,35	Educação moral e cívica		Trabalho
3,35 - 3,50	Desenho		
3,50 - 4,00	Notas, preparo para sahida	Notas, preparo para sahida.	

Distribuição do horário em Grupo Escolar, na cidade de São Paulo. [http:// www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)

Nas escolas, a criança internalizava as primeiras percepções cognitivas da temporalidade, pautadas na exatidão, na aplicação e na regularidade; além de aprender a ler o relógio e suas aplicações, aprendia noções de um tempo cronometrado, útil, que era preciso aproveitar. O repicar do sino, a exemplo das igrejas e dos sinos

das fábricas, marcava os principais momentos da jornada escolar: a entrada, o recreio e a saída. O quadro de horário registrava a distribuição do tempo, a fragmentação das matérias e das atividades e constituía-se num instrumento de controle do trabalho dos docentes e alunos.

A rápida popularização dos relógios escolares cronometrava o cotidiano infantil. Escolano enfatiza que a incorporação do relógio nos espaços escolares possuía, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescentava às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições. Juntamente com a igreja e as fábricas, a escola foi se tornando, no século XX, uma instituição de ordenação temporal da vida social e da infância (2001, p.42).

O tempo escolar expressava como um tempo disciplinar: respeitar horários e cumpri-los, cada coisa a seu tempo certo e preciso. A criança aprendia a concepção cultural do tempo que regulamentava a vida social. Para o êxito na introdução dessa nova cultura escolar, os princípios da pontualidade eram reiterados, incentivados e premiados:

O premio “dr. Padua Salles”, instituído para o alumno que se salientar em “civismo e pontualidade”, será entregue, depois que for julgado entre os meninos dessa escola áquelle que ao mesmo fizer jus (A Cidade, 04.07.1917, p.1).

Por outro lado, as escolas não poupavam castigos, advertências, chegando mesmo a expulsões dos mais refratários. O Externato Santo Agostinho, fundado pelos Padres Agostinianos Recoletos, em 1904, explicitava o rigor que impunha aos horários e o zelo com que tratava os aspectos referentes à pontualidade:

Uma negligencia habitual dos deveres escolares, ausências e atrasos frequentes na entrada, sem motivos plausíveis, assim como rixas entre alumnos, actos de insubordinação ou de imoralidade são motivos de exclusão do Externato.

A porta para entrada estará aberta ás 10 ½ horas e as aulas vão até as 4 horas da tarde. Por bilhete remetido pelo correio, os paes são avisados do não comparecimento dos filhos às aulas e a missa. (A Cidade, 27/01/1909, p.2)

Acompanhando, seqüencialmente, o jornal, observamos que o colégio, cumprindo o seu regulamento, efetuava expulsões de alunos recalcitrantes, que não incorporavam as normas disciplinares. No ano de 1913 há o registro de quatro alunos que foram eliminados da escola. (A Cidade, 01/05/1913, p.1). Ao lado das premiações, as punições pelo não cumprimento do tempo ordenado faziam parte das culturas escolares.

A introjeção dessa nova sensibilidade que marcava o tempo cultural, como se denota, não se fez linearmente, e nem pacificamente. Foi doloroso! A princípio houve resistências de famílias, descontentes com a alteração das rotinas domésticas. Muitas crianças estavam incumbidas de levar o almoço para os pais, empregados em fábricas, oficinas e firmas locais, e alterações foram malvistas.

Vejamos o posicionamento do diretor do 1º Grupo Escolar frente à população de Ribeirão Preto.

Do dia 4 de Maio em diante as aulas do Grupo Escolar funcionarão das oito horas da manhã ao meio dia. Não pude ainda apprehender qual razão em que se baseou o sr. Secretario do Interior para exactamente quando começam as manhãs frias e impróprias para ficarem os meninos nas primeiras horas do dia, privados do sol e do exercício physico.. Para o verão é este o horário que melhor poderá conciliar o bem estar das creanças e dos professores com os interesses do ensino; mas, no inverno seria muitíssimo melhor que os exercícios escolares fossem praticados das dez horas da manhã ás duas da tarde. Accresce que, em geral, nas casas de família o almoço é servido ás dez horas da manhã e no horário actual além do inconveniente de prender as creanças á sombra nas horas que mais precisam de sol, vem impor modificação na hora costumada do almoço. Aos poderes competentes pedimos licença para lembrar que, á nosso ver, o melhor horário para o Grupo será o das dez as duas no inverno e das oito as doze no verão”.(A Cidade, 02/05/1909, p.1)

Espaços e tempos escolares, em sua cumplicidade, convivência e convivência constituíram-se nos pilares de edificação de uma nova cultura escolar e, ao mesmo tempo, de erradicação de hábitos, costumes e comportamentos, usuais entendidos como emblemas dos arcaísmos e da tradição. As instituições elaboram uma cultura escolar própria, com seus espaços e tempos singulares. A constituição e a expansão do espaço escolar em Ribeirão Preto não se reduziram a um cenário. Emergiram enredados numa trama, articulados a outros conhecimentos fundamentais para a consolidação de um modelo de ensino e de sujeitos.

Os Parâmetros higienistas

No início do século XX, praças, ruas, edifícios públicos, bairros e residências deveriam possibilitar um novo contexto de civilidade, exorcizando o passado das

doenças contagiosas, das moléstias provocadas pela falta de higiene, de ruas mal demarcadas e de focos de perniciosidade moral. O reordenamento urbano fazia parte de uma reordenação civilizacional sob o manto da higiene.

A necessidade do re-ordenamento higiênico do espaço urbano e escolar era recorrente no discurso médico. Entendia-se que, para a formação higienista da mocidade, três forças atuavam de maneira significativa: a casa, a mãe e as escolas.

Para essa cruzada as escolas projetaram uma dimensão educativa que se estendia para as famílias, para o bairro e por toda a sociedade. Exigiam obrigatoriamente o atestado de vacinação: *os alunos deverão apresentar certidão de idade e de vacina*, diziam os anúncios publicados nos jornais locais. Engajavam-se nas campanhas do serviço sanitário, para o combate das epidemias que, então, assolavam a cidade.

José Gondra observa que a decisão de instalar escolas encontrava-se visceralmente ligada às condições higiênicas do lugar em que elas deveriam funcionar, isto é, às instalações topográficas, climáticas, sanitárias, de ventilação, iluminação e de salubridade. Assim, a localização das escolas obedecia às leis de uma natureza saudável, promotora de saúde. (2000, p. 528).

Em sintonia com o tempo, a educação escolar em Ribeirão Preto aderiu às estratégias republicanas para a construção de uma nação progressista, veiculando imagens e representações sobre saberes higiênicos, ancorados em saberes médicos, recobertos por um halo de cientificidade, afastando-se, portanto, das credences e das superstições populares, símbolos do atraso e dos arcaísmos.

A arquitetura escolar deveria, portanto, atender aos valores higienistas, para que, numa ação social conjunta, imprimisse na população um paradigma modelado nos parâmetros dos países civilizados. Os apelos e as promessas escolares irrigam esse imaginário. Vejamos o anúncio do Collegio Luiz de Camões:

Com as necessárias commodidades e nas mais rigorosas condições hygienicas, vae fundar-se nesta cidade, um estabelecimento d'instrucção primaria e secundaria.. Disporá de todos os aparelhos necessários para o ensino practico e observar-se-ão os mais aperfeiçoados preceitos da pedagogia moderna.

Outros estabelecimentos educacionais explicitavam à sociedade ribeirãopretana seus compromissos higienistas. Uma nota publicitária sobre o Colégio Santa Úrsula expõe essa retórica civilizatória:

As condições higiênicas desse estabelecimento são ótimas, conforme se pôde verificar pela visita que alli fez o digno delegado de saúde, que, bem impressionado com essa visita, forneceu á directora do Collegio Santa Ursula um valiosíssimo attestado, que é uma prova insophismavel das excellentes condições de salubridade dessa casa de educação, que faz honra á nossa cidade (A Cidade, 6/02/ 1919, p.2).

As escolas rivalizavam-se nas tentativas de serem vistas como um lugar saudável. Prédios acanhados, mal iluminados estavam na contramão dos desejos urbanos de projeção educacional, por isso, os apelos publicitários demarcavam a questão higienista com um *jogo de sedução*.

O Collégio Progresso.

Para estabelecer o Jardim da Infância, de modo a satisfazer cabalmente o fim a que se destina, será escolhido um prédio em local apropriado, com a indispensável sala espaçosa para jogos de acção com que as crianças farão agradável e hygienico entretenimento nos dias de mau tempo (Diário da Manhã, 14/04/ 1909).

Saúde e educação se apresentavam como questões indissociáveis. Havia uma forte convicção entre os higienistas de que as medidas sanitárias propostas seriam fadadas ao fracasso se não fossem introjetados, nos sujeitos sociais, hábitos higiênicos mediados pela educação. Assim, os colégios competiam, entre si, para reproduzirem em seus espaços privados os princípios vigentes na sociedade. Uma pedagogia social fazia parte dos saberes ensinados.

A Educação estética e a produção do sensível

As escolas ribeirãopretanas, desde o início do século, constituíram-se em espaços de sociabilidades e de uma estética da sensibilidade. Os grupos literários, os grêmios estudantis, os desfiles cívicos, as festas, as exposições de trabalhos manuais, o orfeão, os pátios e os recreios se constituíam em lugares de encontros, de sociabilidades e de produção de identidades.

A educação estética compreendida na modernidade foi parte do contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, da valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado que, por isso, seria capaz de se identificar com os princípios e valores universalizados, necessários à harmonia social (VEIGA, 2000).

Rivalizando com o ensino público, as escolas privadas ofereciam um currículo que contemplava, além das disciplinas tradicionais, outras que preparavam crianças e jovens com uma educação estética, entrelaçando-as nas grades curriculares. O campo curricular constituía-se, portanto, na pedra de toque para as diferenças nos modos de ensinar se manifestarem e, simultaneamente, as singularidades emergirem.

Collegio Progresso: Internato e Externato para meninas

Matérias do Curso

Portuguez	Arthmética
Francez	Algebra
Inglez	Geometria
Italiano	Geographia

História Patria	Gymnastica
História Natural e Universal	Solphejo
Desenho	Bordados
	Costura

Matérias Facultativas

Piano, Bandolin, Violino, Canto, Pintura, Pirogravura
(A Cidade, 09/01/1910, p.2)

Para a produção de uma educação estética, eram estimuladas várias formas de expressão artística, como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro e os trabalhos manuais, mas, principalmente, as formas de educar para produzir uma emoção estética. A concretização dessa educação se faria no desenvolvimento da capacidade de contemplar a beleza urbana, seus jardins e edificações, a nova estética dos prédios escolares e das salas de aula.

A inauguração do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em 1918, sinalizava que uma nova cultura urbana se instaurava na cidade. Poesias, hinos sacros e cívicos e cantos abrilhantaram o evento: *uma jovem cantou enternecidamente “L’Ária Del la Chiesa”, cujas notas harmoniosas se espalharam no ambiente amolecendo os corações numa affetuosa onda de sympathia cristã. Uma farta mesa de doces, sorvetes e refrescos encerrou as festividades* (A Cidade, 10/02/1918, p.3).

A programação festiva apontava para a prática escolar de uma educação estética diferenciada. Um novo modelo educacional, voltado para as filhas das elites

locais e regionais se instaurava, gerando sentidos emblemáticos da cultura escolar que ali seria vivenciada. Autoridades políticas e administrativas locais prestigiaram a inauguração da escola, simbolizando a comunhão dos poderes municipais na instalação do estabelecimento. As elites econômicas se fizeram representar pelas damas ribeirãopretanas, *beneméritas patronas e generosas benfeitoras do estabelecimento*. Muitas delas eram esposas e/ou parentes de prestigiados coronéis e cafeicultores locais, expressando a adesão urbana à educação escolar feminina .

No **Gymnásio Progresso**, o **Dia da Árvore** foi assim comemorado:

A festa da árvore obedecerá ao seguinte programma:

- 1- Hymno nacional - pelo orfeon do gymnasio;
- 2- Hymno às árvores - por todos os alumnos;
- 3- Plantio de mudas de (árvore) Pau Brasil - por alumnos do curso gymnasial;
- 4- Dissertação sobre o Pau Brasil - por um aluno;
- 5- O Café-canto pelos alumnos da 3º serie gymnasial;
- 6- Peças de violino;
- 7- Brinquedo das árvores - por um grupo de alumnos;
- 8- Resolução;
- 9- Peças pelo jazz Band xisto Bahia do Gymnasio Progresso. (A Tarde, 21/09/ 1935, p. 4)

Viñao Escolano ressalta que máximas a favor das árvores foram inscritas freqüentemente nas escolas. Respondiam às propostas de exaltação naturalista e românticas feitas pelos regeneracionistas que acreditavam no poder civilizatório da terra e do bosque e instituíram a festa da árvore para sensibilizar a sociedade sobre os riscos do desmatamento, induzidos, em geral, pelos interesses de agricultores e criadores de gado. Formavam parte de um amplo programa da *pedagogia da paisagem* (2001, p.42)

Os heróis nacionais e as datas históricas que remetiam para a identidade nacional eram celebradas. O dia 12 de Outubro, data em que se comemorava a **Descoberta da América**, era anualmente festejado no **Gymnasio Moura Lacerda** :

Em sessão cívico-literário, realizada às 10 horas da manhã de hontem, foi commemorado festivamente o dia 12 de outubro no Gymnasio Moura Lacerda. Com a presença do diretor do estabelecimento e do pre-

sidente do Centro Acadêmico XV de Junho. Houve apresentação de poesias, canto, bailado por um grupo de alumnas e uma prelecção sobre a data (Diário da Manhã, 13/10/1935, p. 2)

As escolas constituíam-se em espaços de sociabilidades e de sensibilidades não somente pelas festas cívicas, comemorativas de datas ou para homenagear autoridades visitantes, mas também pelas exposições pedagógicas. Pela sua própria denominação, a exposição é o mote para a exibição dos trabalhos escolares, no sentido duplo de promover a educação estética de alunos e visitantes, como oferecer visibilidade e credibilidade à eficácia da educação escolar. Eram imagens simbólicas do êxito escolar, dadas a ler aos que ali adentrassem.

As exposições escolares constituíam-se em espaços de sociabilidade e de estética das sensibilidades. A cidade e a escola se irmanavam nas exposições pedagógicas. Os jornais divulgavam, reiteradamente, as exposições, em que se expunham os trabalhos manuais, de marcenaria, de escultura, objetos de metal, pinturas e desenhos feitos pelos alunos:

Tem sido muito visitada a exposição de Trabalhos Manuais do Collegio Methodista. Como Acontece todos os annos, o Collegio Methodista inaugurou sabbado ultimo, a exposição dos trabalhos dos seus alumnos. Inúmeras pessoas da nossa sociedade assistiram à cerimônia tendo todos saído agradavelmente impressionadas com a interessante exposição dos alumnos daquelle conceituado estabelecimento de ensino. O que mais tem impressionado os innumerous visitantes que ali ocorreram são os trabalhos de bordados confeccionados sob a direção da distincta professora (senhorinha Alice Trivellini) que foi bastante cumprimentada. (Diário da Manhã, 21/11/1933).

Imagens do êxito escolar eram homologadas pela população, que prestigiava esses eventos apreciando as suas vitrines pedagógicas

As associações estudantis, constituídas dentro das escolas, constituíram-se em outros espaços de sociabilidade, pois eram ocasiões em que se construíram laços identitários entre professores e alunos, fora das salas de aulas. Conquanto durante as reuniões e cerimônias festivas se mantivessem as hierarquias escolares, rompia-se, num tempo efêmero, com o cotidiano demarcado pelas diferenças, adentrando no reino utópico da unanimidade engendrado pela festa. As sociabilidades culturais e recreativas criavam laços identitários e comunicações produtoras de sentidos escolares.

No primeiro Ginásio do Estado: reuniram-se

numa das salas os alumnos deste estabelecimento para tratarem da organização de seu grêmio literario-patriotico, fundado ha dias. Presidiu a sessão o dr. Augusto de Loyolla, presidente honorario do grêmio. Foi dada posse á directoria, constituída, que tomou assento na meza. O sr. Prof. Otoniel Mota, eleito director literário do grêmio que foi introduzido no recinto por uma comissão de alumnos.

Tomando assento na meza o cathedratico do Gymnasio proferiu um comovido discurso agradecendo effusivamente a eleição com que era honrado, onde via, acima de tudo, a prova de amizade de seus alumnos. Propoz o prof. Otoniel que a sociedade fizesse saraus literario-musicas, onde fosse cultivada a nossa literatura a par de boa musica, o que foi acceito unanimemente.

O alumno Ary Mota proferiu então um bello discurso agradecendo em seu nome e de seus collegas de directoria, a prova de confiança dos seus condiscipulos entregando-lhes a direcção do grêmio. Pelo prof. Otoniel Mota foram apresentadas duas theses “*A influencia de Gonçalves Dias na literatura nacional*” e outra sobre “*A mulher intellectual*.” (A Cidade, 20/06/1911, p. 2)

Associações estudantis, Grêmios e Clubes, eram recorrentes em outras escolas de Ribeirão Preto:

Em prosseguimento ao seu programa de actividade intellectualista, o **Centro Gymnasial Moura Lacerda** levou a effeito, hontem, nova sessão literária.

Os sócios do novo organismo representativo da mocidade estudantina local, que veio encontrar no Gymnasio de Ribeirão Preto, novo e valioso contingente, estiveram reunidos hontem e pelas alumnas da classe do estimado prof. Moura Lacerda foi entoado o hymno daquelle estabelecimento de ensino secundário. A seguir, pelas alumnas foram executados lindos cantos, recitativos e discursos. (Diário da Manhã, 25/8/1935, p. 3)

Festas comemorativas e cívicas e exposições de trabalhos manuais salpicavam por todo o ano letivo, no calendário escolar, provocando uma interrupção das rotinas escolares. Eram momentos de comunhão nacional e homogeneidade cultural, em que as escolas se exibiam para a sociedade, num só canto e numa só imagem. A preocupação estética era parte integrante de todos os estabelecimentos escolares.



Desfile cívico em comemoração ao dia da Independência. 07/09/1943.
Fonte: Arquivo Moura Lacerda

A partir de saberes específicos e de práticas de ensinar as escolas que se instalaram na cidade de Ribeirão Preto, nas primeiras décadas do século XX, implementaram modos e formas de transformação cultural. Na invenção da modernidade urbana criaram novos espaços de sociabilidades e de sensibilidades, expressas no canto, na música e no teatro. Foram transmissoras da ciência e dos conhecimentos úteis, sendo responsáveis pela formação de bons hábitos, bons costumes e bom comportamento.

Veiculando um paradigma educacional propício para moldar comportamentos, as escolas buscaram qualificar a juventude para uma sociedade voltada para o trabalho, na qual a ordem, a disciplina e as virtudes morais eram constructos indispensáveis para a vivência em centros urbanos que se preparavam para o tempo do capital comercial e industrial. Identificavam-se, portanto, com um tempo em que o trabalho, a individualidade, a virtude moral e a disciplina eram sinônimos de progresso e civilização.

A modernidade expressa nos prédios, no mobiliário e no currículo conviveu com atitudes autoritárias e, nesse caso, o moderno e o tradicional se mesclaram. Os espaços escolares criaram o novo, mas também adotaram o velho, sendo cenários de produção, reprodução e de contradições. Assim, múltiplas temporalidades estiveram presentes nesse processo de consolidação escolar que não foi linear, nem homogêneo.

Esse reordenamento, que tinha como utopia a produção de uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea, aliou-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social vigente, ou seja, a crença no progresso, na ciência e na civilização. Tempos e espaços escolares são construções sociais e históricas e, por isso, são inventados, (re) inventados e (re) significados.

REFERÊNCIAS

- ANUÁRIOS do Ensino do Estado de São Paulo. 1908; 1912; 1918; 1926.
- BOTELHO, Martinho (org). Ribeirão Preto, o país do café. Rio de Janeiro, **Revista Brasil Magazine**, 1911.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- CIONE, Rubem. **História de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, Imag, 1987, vol. I,
- História de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, Editora Legis Summa, 1993, vol. II.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural. Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, 1990, nº 2 :177-229.
- COSTA, João E. da (org). **Álbum comemorativo do 1º Centenário da Fundação da cidade de Ribeirão Preto 1856-1956**. Ribeirão Preto, Câmara Municipal, 1956.
- FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. de Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRAGO, Antonio V. e Augustin Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade: a Arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga Neto. 2ed. Rio de Janeiro: DP&ª, 2001.
- GONDRA, José, G. Medicina, higiene e educação escolar. In LOPES, E. M.T. e al. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª ed. 520-549
- GUIÃO, João R. (org). **O município e a cidade de Ribeirão Preto – 1822-1922, na comemoração do 1º Centenário da Independência Nacional**. Ribeirão Preto, Câmara Municipal, 1922.
- JORNAL **A Cidade**. Ribeirão Preto, 1908-1955.
- JORNAL **Diário da Manhã**. Ribeirão Preto, 1907 -1950.
- JORNAL **A Tarde**. Ribeirão Preto, 1908- 1933.
- JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados. n 1, 2001.
- NÓVOA, Antônio (org) **As Organizações Escolares em Análise**. 2ed. Lisboa-Portugal Publicações Dom Quixote, 1995.
- MAUAD, Ana M. Através da Imagem: fotografia e história – interfaces. **Tempo**, v. 1, nº 2, 1996.
- RELATÓRIO Apresentado à Prefeitura Municipal pelo Dr. Affonso Dionysio Inspetor de Instrução. **jornal A Cidade**, 19/01/1908.
- RELATÓRIO Inspeção Escolar da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto. Arquivo Histórico Municipal de Ribeirão Preto, 1948.
- SOUZA, Rosa de F. **Templos de Civilização: A implantação da escola primária Graduada em São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.
- VEIGA, Cynthia G. Educação Estética Para o Povo. In LOPES, E.M.T e al.. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª ed. 399-419

OS CICLOS E A PROGRESSÃO ESCOLAR NO BRASIL: RESULTADO DA DEMANDA OU INDUÇÃO DAS AGENDAS EDUCACIONAIS?

Debora Cristina JEFFREY¹

Resumo

As experiências de ciclos e progressão escolar no Brasil, entre os anos de 1990 e 2000, são introduzidas em diversas redes públicas no país, sob a justificativa de garantir o direito à educação, democratizar o ensino, racionalizar os recursos e favorecer a melhoria da qualidade de ensino. O estudo retrata a abrangência das iniciativas de ciclos e progressão escolar, no Brasil e a influência da redefinição das agendas educacionais, neste processo.

Unitermos: *Ciclo Escolar; Progressão Escolar; Agenda Educacional; Qualidade de Ensino; Democratização.*

THE CYCLES AND THE PERTAINING TO SCHOOL PROGRESSION IN BRAZIL: RESULT OF THE DEMAND OR INDUCTION OF EDUCATIONAL AGENDAS

Abstract

The experiences of cycles and school progression in Brazil, between 1990 and 2000 years, are introduced in many public schools in the country, under the justification to guarantee the right to the education, to democratize education, to rationalize the resources and to favor the improvement of the education quality. The study analyze the reach of the initiatives of cycles and school progression, in Brazil, and the influence of the educational agency redefinition, in this process.

Key-Words: *Scholar Cycle; Scholar Progression; Educational Agency; Educational Quality; Democratization.*

A educação brasileira, entre os anos de 1990 e 2000, sofreu alterações em diversas redes de ensino nos modelos de gestão, organização do ensino e currículo, na estruturação do sistema nacional e nos sistemas locais de avaliação. Essas alterações são resultantes de reformas no Estado brasileiro e da legislação educacional do país, destacando-se a promulgação da LDB nº

9.394/96, o estabelecimento de acordos internacionais no cumprimento de metas no setor da educação e a necessidade de atendimento às demandas sociais, provenientes de problemas não solucionados em décadas anteriores.

A agenda educacional, portanto, é redefinida, e questões como qualidade, equidade e eficiência são consideradas princípios educativos norteadores no processo de formulação e implementação de macro e micropolíticas, cujo impacto pode ser acompanhado por meio da evolução dos indicadores de desempenho, de rendimento, de matrículas e da transição do fluxo escolar, da década de 1990, publicados em levantamentos estatísticos² produzidos, principalmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Além disso, o desenvolvimento de uma política de avaliação, no país, contribuiu para a valorização dos resultados educacionais, com o objetivo de promover a indução de políticas voltadas, especificamente, ao ensino fundamental e à qualidade de ensino, pois problemas como reprovação escolar e correção do fluxo precisavam de solução, a fim de garantir a equidade e eficiência do sistema educacional brasileiro.

Assim, medidas como os ciclos e a progressão escolar são implementadas por diversos governos, com o propósito de contribuir no enfrentamento e na solução desses problemas, favorecendo a democratização do ensino e o cumprimento do direito à educação, estabelecidos tanto na Constituição de 1988 como na LDB nº 9.394/96.

Diante desse contexto, torna-se necessário destacar a abrangência das experiências de ciclos e progressão escolar no Brasil e a influência da redefinição das agendas educacionais nesse processo.

A abrangência das experiências de ciclos e progressão escolar no Brasil

Na década de 1990, no Brasil, diversas justificativas são utilizadas pelos governos, de modo a funda-

¹ Doutora em Educação USP, SP. Professora do Centro Universitário de Rio Preto e da Universidade Estadual Paulista UNESP). Campus de São José do Rio Preto. E mail; crisdebi@hotmail.com

² Entre as publicações de levantamentos estatísticos produzidos pelo INEP, destacam-se o documento Geografia da Educação Brasileira 2001 (INEP, 2002), A Educação no Brasil na Década de 90 (INEP-MEC, 2003) e os Censos Escolares divulgados no site www.inep.gov.br.

mentar a introdução de propostas de ciclos e progressão escolar nas redes de ensino, com destaque para aspectos de ordem política, social, pedagógica e até mesmo psicológica, tendo em vista a promoção da democratização do ensino, a garantia ao direito à educação, à inclusão social e à aprendizagem, o atendimento à heterogeneidade dos alunos e a preservação da sua autoestima.

Além desses aspectos, os pressupostos econômicos também estão sendo vinculados às medidas, como possibilidades para a racionalização dos recursos públicos. É preciso considerar que, a esse respeito, ainda prevalecem controvérsias e questionamentos sobre a utilização dessas iniciativas para tal finalidade, pois até o momento não se constataram informações ou estudos que pudessem afirmar e analisar tal justificativa (Sousa et al., 2004).

Embora não se comprove uma vinculação entre as políticas de ciclos e a progressão continuada com a economia de recursos, os meios de comunicação e alguns profissionais, no interior da escola³, têm enfatizado essa questão, principalmente em decorrência das mudanças na gestão e no financiamento da educação, que se configuraram como parte do processo de reforma do Estado realizado pelos governos, ao longo da década de 1990, no país.

Esse processo de reforma do Estado, de acordo com Afonso (2001), envolve uma redefinição do papel do Estado, onde o controle burocrático é realizado por meio da combinação de estratégias de autonomia, especialmente, das escolas com processos de regulação. A combinação de estratégias de autonomia e de regulação, destacada por Afonso (2001), configura uma alternância entre a centralização e a descentralização na gestão e no financiamento da educação, favorecendo a melhoria da qualidade de ensino, dos indicadores educacionais e do atendimento à demanda.

Assim, o cumprimento de determinadas metas educacionais, como a melhoria da qualidade de ensino e o atendimento à demanda escolar através da descentralização da gestão da educação, envolve, segundo Cassassus (1990), no plano político, maior participação e democracia; no econômico, a geração de mais recursos; no técnico-pedagógico, a melhoria da qualidade; e no administrativo, maior eficiência nos processos educacionais.

Contudo, é preciso considerar que os planos po-

³ Cf. NEUBAUER (1999), JEFFREY (2001), MAGALHÃES (1999), ARROYO (1999), FREITAS (2002).

lítico, econômico, técnico-pedagógico e administrativo que configuram a gestão educacional dos governos, segundo Cassassus (1990), terão implicações nas propostas de ciclos e progressão escolar desenvolvidas nas redes de ensino.

As implicações diretas da gestão educacional, caracterizadas pela combinação da regulação do Estado com a prática de estratégias de autonomia e autocontrole das escolas, nas propostas de ciclos e progressão escolar desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 1990, podem ser observadas no processo de implementação, na oferta de condições, na continuidade das medidas, no caráter político-pedagógico, na participação docente e na formação continuada dos profissionais da educação.

Nesse sentido, as implicações da gestão educacional no processo de implementação, de oferta de condições e de continuidade de medidas envolvendo ciclos e progressão escolar resultam também das influências do contexto histórico em que estão inseridas, no qual o controle do Estado e a prática de estratégias de autonomia das escolas se configuram distintamente.

A autonomia das escolas, assegurada pela LDB nº 9.394/96 ou por propostas de ciclos e progressão continuada adotadas em diversas redes de ensino, caracteriza-se pela introdução de medidas, estabelecidas por cada unidade de ensino, capazes de contribuir com a estruturação do trabalho pedagógico e coletivo no espaço escolar.

No entanto, essas medidas de suporte às iniciativas de ciclos e progressão escolar desenvolvida no Brasil enfrentaram alguns entraves, como a resistência docente, a falta de entendimento das propostas no interior das escolas e de investimento por alguns governos e a descontinuidade dos projetos iniciais, que acabam por prejudicar o trabalho pedagógico de várias escolas, juntamente com a burocratização das redes e o controle das Secretarias de Educação sobre os resultados educacionais obtidos, tanto pela unidade como da clientela atendida, por meio de avaliações de larga escala.

A avaliação em larga escala⁴, realizada pelo Governo Federal e por alguns estados como São Paulo e Minas Gerais, tem o objetivo de proporcionar um con-

⁴ A esse respeito ver os trabalhos de SOUSA, S. M.Z.L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.264-283. OLIVEIRA, R. Reformas Educativas no Brasil na década de 1990. In: CATANI, A. M. E OLIVEIRA, R. P. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 77-94.

trole direto sobre as redes de ensino, tendo em vista a indução das políticas educacionais e a promoção da qualidade da educação. Para Sousa e Oliveira (2003), a avaliação em larga escala, por outro lado, apresenta duas potencialidades funcionais: a) é peça essencial nos mecanismos de controle que são transferidos das estruturas intermediárias para a ponta (escola), por intermédio da testagem sistêmica; b) induz procedimentos competitivos entre escolas e sistemas.

Esse processo de controle e indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas, apontados por Sousa e Oliveira (2003), resulta na associação entre desempenho e financiamento, que, segundo os autores, pode se tornar o principal critério utilizado para alocação de recursos, determinando remunerações diferenciadas, dentro do próprio sistema de ensino.

Tal competição, ao estabelecer uma associação entre desempenho e financiamento das escolas, com relação às propostas de ciclos e progressão continuada, pode comprometer as atividades realizadas em diversas unidades escolares, considerando que a alocação de recursos e a melhoria das condições de trabalho passam a ser atreladas à classificação na avaliação, fazendo com que a autonomia, medida essencial para contribuir na reorganização da escola, na adaptação curricular à população atendida e no acompanhamento de alunos com dificuldades, seja comprometida.

Na rede estadual de São Paulo, onde o regime de progressão continuada⁵ encontra-se em funcionamento, desde 1998, os alunos são submetidos a avaliações de larga escala, que compõem o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a fim de verificar o desempenho das escolas da rede.

Contudo, no ano letivo de 2000, após a divulgação dos resultados obtidos, as escolas foram classificadas por cores que variavam do verde (excelente) ao vermelho (ruim), sendo premiadas as melhores colocadas com viagens e materiais de apoio. Em 2001, as provas do SARESP, aplicadas em alunos da 4ª (ciclo I) e 8ª (ciclo II) séries do ensino fundamental, tiveram o objetivo de avaliar o final de cada ciclo, determinando, de acordo com a pontuação dos estudantes, que deveriam atingir pelo menos 14 pontos, sua aprovação, reprovação ou encaminhamento à recuperação de férias, caso a pontuação estivesse abaixo da mínima exigida.

A experiência do SARESP realizada no ano letivo de 2001, nas escolas da rede estadual, indica a situa-

ção de mal estar criada entre as unidades escolares, devido ao processo de competição e classificação a que estavam condicionadas: somente um indicador, o desempenho dos alunos. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola, suas especificidades, a característica da população e, até mesmo, o progresso dos alunos com dificuldades foram desconsiderados, na tentativa de padronizá-los, contrariando alguns princípios pedagógicos e psicológicos da proposta de ciclos e progressão escolar, como o atendimento às diferenças dos alunos, a preservação da auto-estima e a garantia de aprendizagens significativas.

Para Perrenoud (2003, p.13), as avaliações de larga escala, além de propiciarem a medida e comparação dos resultados das escolas ou sistemas educacionais, podem acentuar os conflitos ideológicos, filosóficos e políticos, bem como os debates didáticos e pedagógicos, pois *a avaliação se situa no cruzamento de duas lógicas freqüentemente antagônicas, a da aprendizagem e a da medida.*

No entanto, de acordo com Sousa et al. (2004), essas avaliações externas têm criado uma tensão entre as escolas, diante da autonomia que possuem para desenvolver um currículo capaz de contemplar as diferenças e atender às exigências estabelecidas pelos critérios de avaliação de larga escala, pois:

A tendência, no enfrentamento dessa tensão, termina sendo a orientação dos tempos e espaços de aprendizagem em torno dos conteúdos exigidos nas provas de aferição do rendimento, bem mais restritos do que os objetivos educacionais propostos para o ensino. A expectativa de que as escolas procedam do modo que quiserem ou puderem no que toca às abordagens do conteúdo e à sua organização, mas cheguem aos resultados esperados pelo sistema, tem assim contribuído, na prática, para reforçar as rotinas tradicionais ao invés de revertê-las para dar lugar a uma lógica menos seletiva. (SOUSA et al., 2004, p. 24).

Desse modo, as avaliações externas, ao reforçarem as rotinas tradicionais da escola, como apontam Sousa et al. (2004, p.24), dificultam o desenvolvimento das propostas de ciclos e progressão escolar, pelo fato de restringirem os propósitos de inclusão social, de democratização do acesso e saber, a um caráter formal, sem que, necessariamente, tais aspectos sejam difundidos na cultura escolar e nas práticas avaliativas de aprendizagem, que deveriam apresentar um caráter formativo.

Embora esse processo acabe por envolver a possibilidade de exclusão de uma parcela da população es-

⁵ O regime de progressão continuada foi adotado no Estado de São Paulo

colar, a avaliação externa não deve ter a sua importância anulada, pois depende da finalidade que lhe é atribuída: proporcionar a melhoria da qualidade de ensino para todos ou produzir a melhoria para alguns.

Apesar das avaliações externas, segundo Sousa et al. (2004), criarem uma tensão nas escolas e redes de ensino que se encontram organizadas em ciclos e/ou em progressão escolar, a distribuição de competências com relação à oferta da educação, de gestão e financiamento⁶ entre Estados, Municípios e União, estabelecida pela LDB nº 9.394/96 e Lei nº 9.424/96, que dispõe sobre o FUNDEF, contribui para impulsionar a adoção destas medidas.

Porém, para Oliveira (2000), a distribuição mais precisa de competências entre as diferentes esferas públicas, após a LDB nº 9.394/96, fez com que o Governo Federal se desobrigasse de utilizar recursos orçamentários para o ensino fundamental, mesmo que em seu discurso tenha passado a idéia de priorizar este nível de ensino, aumentando, assim, a responsabilidade de Estados e Municípios.

Tal desobrigação do Governo Federal e aumento da responsabilidade de Estados e Municípios na oferta do ensino fundamental, definido como nível obrigatório, apontado por Oliveira (2000), a partir da década de 1990, fez com que as matrículas apresentassem um aumento nas redes públicas, particularmente na esfera municipal, com a intensificação do processo de municipalização⁷.

No entanto, apesar da representatividade da esfera municipal no número de matrículas, Mansano Filho, Oliveira e Camargo (1999) compreendem que esse processo ainda apresenta uma significativa diferenciação regional no atendimento, sendo maior no Nordeste e menor no Sudeste.

Apesar de a esfera municipal apresentar maior número de matrículas do ensino fundamental, observa-se, na Tabela 1, que a adesão à proposta de ciclos e progressão continuada ainda tem sido pequena, com predomínio das matrículas nesta organização em redes estaduais, como as de São Paulo e Minas Gerais.

Tabela 1: Número de Matrículas por forma de organização no ensino fundamental – Brasil (2003).

Unidade Da Federação	Dependência Administrativa	Total Geral	Seriado		Ciclos		Disciplina		Mais de uma Forma de Organização	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Brasil	Total	34.438.749	21.984.784	63,8	7.099.615	20,6	6.256	0,0	5.348.094	15,5
	Federal	25.997	24.155	92,9	1.842	7,1	0	0,0	0	0,0
	Estadual	13.272.739	6.927.288	52,2	4.020.773	30,3	1.500	0,0	2.323.178	17,5
	Municipal	17.863.888	11.946.164	66,9	2.935.740	16,4	2.748	0,0	2.979.236	16,7
	Particular	3.276.125	3.087.177	94,2	141.260	4,3	2.008	0,1	45.680	1,4

Fonte: MEC/INEP/SEEC Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.

De acordo com dados da Tabela 1, no Brasil, em 2003, houve predomínio de matrículas do ensino fundamental na organização seriada, totalizando 63,8%; as matrículas na modalidade de ciclos representaram 20,6%; em mais uma forma de organização, 15,5%; na modalidade por disciplina, o número de matrículas foi inexpressivo no país, não ultrapassando 0,1% (rede particular). Com relação às matrículas por esfera adminis-

trativa, a modalidade de ciclos, em nível federal, compreendeu somente 7,1%, na estadual, 30,3%, e na municipal, somente 16,4%; a rede particular apresentou a menor adesão, 4,3%.

O predomínio da modalidade de ciclos no ensino fundamental no âmbito estadual, como indicam os dados da Tabela 4, em 2003, é impulsionado pela porcentagem da região Sudeste, que detém 68,1% das matrículas nesta forma de organização no Brasil, principalmente pelas redes estaduais de São Paulo (88,5%) e Minas Gerais (62,2%).

Com relação às experiências de ciclos nas redes municipais, no país, a situação se inverte com o prevalecimento das matrículas do ensino fundamental no regime seriado, contabilizando 11.946.164 alunos

⁶ O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e o processo de Municipalização das redes públicas municipais de ensino são iniciativas de descentralização, que promoveram impactos, significativos, no financiamento, gestão e transferência de responsabilidades entre Estados e Municípios, gerando, em muitos casos, disputas e tensões na esfera pública.

⁷ Sobre a municipalização, ver o trabalho de Oliveira, C. **A municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.11-36.

(66,9%), e pequena adesão de ciclos, que apresentou, no ano de 2003, somente 2.935.740 alunos (16,4%) matriculados, segundo os dados da Tabela 4.

Particularmente, com relação ao número de matrículas do ensino fundamental, na modalidade de ciclos, em redes municipais, os dados referentes ao ano de 2003, do MEC/INEP/SEEC, apontam que:

- A região Norte contabilizava 2,4% das matrículas do ensino fundamental na modalidade ciclos, com destaque para a rede municipal do Pará que atendeu por volta de 46.244 alunos, representando 4% do Estado;

- Na região Nordeste, dos 370.186 alunos matriculados na modalidade de ciclos, 3,8% encontravam-se na rede municipal, concentrada, principalmente, no Rio Grande do Norte, onde 81.400 matrículas foram registradas na modalidade de ciclos, atingindo 24,3% do Estado;

- No Sul, dos 379.645 matriculados na modalidade de ciclos, 19,5% encontravam-se na rede municipal do Paraná, que atendeu a 277.404 alunos nesta modalidade, representando 34,7% das matrículas do Estado, e Rio Grande do Sul, com 77.143 matrículas na modalidade de ciclos, compreendendo 10,5% do atendimento no Estado;

- Na região Centro-Oeste, onde 116.335 alunos encontravam-se matriculados na modalidade ciclos, 75.404 matrículas pertenciam à rede municipal, representando 7,9% do Estado. Destaque para o Mato Grosso, que contabilizava 48.269 matrículas, atendendo a 16,4% do Estado.

No entanto, apesar de as experiências desenvolvidas na modalidade ciclos, em redes municipais como de Belém do Pará, Rio Grande do Norte, Vitória da Conquista (BA), Porto Alegre, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, terem sido divulgadas no país, especialmente em trabalhos acadêmicos e artigos publicados em revistas da área educacional⁸, é a região Sudeste que concentra o maior número de matrículas nessa forma de organização nas redes municipal e estadual do ensino fundamental, com destaque para os Estados de São Paulo e Minas Gerais, onde, de acordo com dados divulgados pelo MEC/INEP/SEEC, referentes ao ano de 2003, dos doze milhões e trezentas mil matrículas no ensino fundamental da região, três milhões e oitocentos mil alunos encontravam-se matriculados na modalidade ciclos

⁸ Sousa et al. (2004) analisam artigos publicados em revistas da área educacional e trabalhos acadêmicos como teses e dissertações que retrataram a experiência de ciclos e progressão escolar, entre 1992 e 2002.

na rede estadual, representando 68,1%; e dois milhões e cem mil na rede municipal, compreendendo 41,6% das matrículas do Estado.

Em Minas Gerais, a modalidade ciclos no ensino fundamental abrange 62,2% das matrículas na rede estadual, considerando que, desde 1997, o *regime de progressão continuada* é instituído pela SEE-MG, e 41% na municipal, com grande representatividade, sobretudo em Belo Horizonte, onde, desde 1994, adotou-se a proposta da Escola Plural; já em São Paulo, 88,5% das matrículas encontravam-se na rede estadual, especialmente após a *adoção do regime de progressão continuada*, no ano de 1998, e 69,4% na rede municipal, com destaque para a experiência pioneira de ciclos no município de São Paulo, em 1992.

Contudo, independentemente do predomínio das experiências na esfera estadual e municipal, existe, no Brasil, uma grande variação nas formulações, nos arranjos entre séries e ciclos nas diferentes redes, fato destacado por Sousa et al. (2004), ao analisarem que as justificativas apresentadas para a sua periodização acabam por recorrer a teorias de desenvolvimento dos sujeitos, a fatores socioculturais, a especificidades escolares ou pedagógicas.

Desse modo, além das justificativas psicológicas e socioculturais, das especificidades escolares ou pedagógicas, na década de 1990, a definição da agenda educacional também pode ser destacada como um fator que contribuiu para que algumas gestões introduzissem propostas de ciclos e progressão escolar em suas redes de ensino.

A relação de ciclos e progressão escolar com a redefinição das agendas educacionais e a qualidade de ensino no Brasil

Embora ainda apresentem pouca abrangência em relação ao número de escolas e de matrículas, aspectos anteriormente evidenciados na Tabela 1, as propostas de ciclos e progressão escolar no Brasil estão sendo adotadas por alguns governos estaduais e municipais, tendo em vista a democratização do acesso, do saber e a correção do fluxo escolar, ao favorecerem a ampliação das oportunidades educacionais para populações que, até então, eram excluídas do processo educacional pela reprovação e evasão.

Assim, independente da finalidade apresentada, é preciso compreender que essas alternativas contribuíram para o cumprimento e para a concretização das agendas educacionais estabelecidas na década de 1990, no Brasil e em países vizinhos.

No país, as agendas educacionais redefinidas na década de 1990, em decorrência da necessidade de atendimento às demandas educacionais contidas nas décadas anteriores e em cumprimento de acordos internacionais, são norteadas pelos princípios da qualidade, equidade e eficiência no uso dos recursos.

Para Braslavsky e Gvirtz (2000), esses três princípios – qualidade, equidade e eficiência –, que representam um consenso educacional, podem ser definidos de distintas maneiras no estabelecimento das políticas e estratégias adotadas pelos governos.

Cada uno de ellos tiene sus raíces en un desafío de décadas anteriores, al que la opinión pública, el mismo Estado y diversos representantes de sectores sociales resignifican desde sus perspectivas e intereses” (BRASLAVSKY e GVIRTZ, 2000, p. 42).

Durante a década de 1990, a discussão e a redefinição da agenda educacional não são uma particularidade brasileira, pois encontros mundiais e regionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, Tailândia, no ano de 1990, levaram ao estabelecimento de acordos internacionais que orientaram vários países, principalmente os considerados em desenvolvimento, como o Brasil.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), essa Conferência Mundial sobre Educação para Todos representou a inauguração de um grande projeto de educação em nível mundial para os anos de 1990, comprometido em assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos, segundo os propósitos apresentados na Declaração de Jomtiem.

Na análise de Dale (2001), esse projeto de educação em nível mundial resulta da estruturação de uma *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação* (AGEE), conseqüente do processo de globalização com efeitos nos sistemas educativos. Dale (2001) considera, a esse respeito, que essa perspectiva da AGEE envolve o efeito da força econômica que opera em diversos países, rompendo, ultrapassando e reconstruindo as relações entre as nações com implicações nos sistemas educacionais, além de favorecer a inauguração de um grande projeto para a educação em nível mundial, a exemplo de Jomtiem.

Nesse sentido, estabelece-se a redefinição das agendas educacionais entre os países signatários da Declaração de Jomtiem, constituindo uma proposta de *Educação Básica para Todos*, orientada pelos princípios de qualidade, equidade e eficiência.

Os ciclos e a progressão escolar podem ser con-

sideradas medidas capazes de contribuir para a construção de um projeto de Educação para Todos, pois entre as propostas apresentadas no Brasil, destacadas anteriormente, a melhoria da qualidade do ensino, equidade e eficiência tornam-se aspectos norteadores dessas ações nas redes de ensino, a fim de proporcionar a regularização do fluxo escolar, a inclusão de grupos desfavorecidos e a garantia da aprendizagem de todos os alunos.

Porém, apesar da iniciativa de Jomtiem propor a redefinição das agendas educacionais, ainda não se conseguiu atingir um consenso sobre a estruturação de um projeto educacional de âmbito mundial ou local, a respeito da melhoria da qualidade de ensino, equidade e eficiência, em virtude da complexidade existente para se definir os conceitos e incorporá-los nas políticas educacionais propostas pelos governos.

Com isso, a força econômica que tem trazido implicações para a educação, de acordo com Dale (2001), beneficia a constituição de um novo princípio educativo que, para Suárez (2000), baseia-se numa abordagem, na qual tanto a educação como as escolas são tratadas com neutralidade e naturalidade, limitando as discussões e problemáticas educativas a uma perspectiva técnica, desvinculada do caráter político, devido à valorização da racionalidade instrumental.

Os ciclos e a progressão escolar, nessa perspectiva, correm o risco de perderem sua conotação política, pois, com a valorização da racionalidade instrumental, podem ser utilizados como medidas técnicas, com o propósito de favorecer a eficiência das redes de ensino, tornando esvaziadas as discussões e o tratamento às problemáticas educativas sobre a educação e a escola.

Suárez (2000), ao destacar os efeitos dessa racionalidade instrumental na educação e na escola, procura demonstrar que esse processo contribuiu para a reformulação ou eliminação de conceitos e categorias centrais utilizadas anteriormente, impulsionadas pela substituição de noções de igualdade e igualdade de oportunidades por equidade, entendida pelo autor como um acordo entre desiguais; as noções econômicas de eficácia, produtividade, eficiência e êxito são introduzidas no lugar de noções políticas, como participação democrática na tomada de decisões educacionais, ou relacionadas com problemáticas sociais, como a expansão quantitativa da matrícula escolar.

Esta transformação não só tende a tornar cada vez mais econômico e menos político o discurso educacional, como também leva a traduzir valores próprios da ética pública e cívica na chave da ética do livre mercado e do consumo: a solidariedade e a

cooperação cedem lugar, assim, à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais; ou, de qualquer forma, são reconsideradas meramente como estratégias metodológicas para obter maior rendimento e produtividade. (SUÁREZ, 2000, p. 261-262, grifo do autor).

As colocações de Suárez (2000), a respeito das metas educacionais e das estratégias metodológicas que objetivam maior rendimento e produtividade nas redes de ensino, podem se refletir na concepção de ciclos adotada pelos governos, pois, segundo Freitas (2003), estas acabam sendo depositárias das concepções de educação e de políticas públicas que, muitas vezes, são distintas e contraditórias, pelo fato de apresentarem um caráter conservador ou transformador.

Desse modo, se ciclos e progressão continuada apresentam, para Freitas (2003), concepções contraditórias, Arroyo (1999, p. 155) entende a existência de uma deformação entre estas, ao considerar que:

As expectativas quanto à organização da escola em ciclos nem sempre são coincidentes; as experiências vêm sendo bastante variadas e até descontraídas. Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização - por exemplo os CBAs-, como poderíamos ter ciclos de "matematização" ou do domínio contínuo de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é apenas reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento de retenção. (ARROYO, 1999, p. 155).

Apesar da crítica realizada por autores como Freitas (2003) e Arroyo (1999) sobre as propostas de ciclos e progressão escolar realizadas no Brasil, pelo fato de difundirem concepções de educação e política públicas, por vezes, distintas e contraditórias, a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental tem representado um aspecto positivo nas redes que as adotaram.

Esse aspecto é constatado por Oliveira (2000), ao considerar que a regularização do fluxo escolar, particularmente no ensino fundamental, está sendo impulsionada, ambigualmente, por uma perspectiva democratizadora e econômica de recursos, fato que contribuirá para que, em breve, todos tenham oito anos de escolaridade, mas com acesso a níveis diferentes de conhecimento.

Elimina-se, assim, a exclusão do Ensino Fundamental, não a exclusão do acesso ao conhecimento. Modifica-se apenas a forma de explicitação dessa exclusão. (OLIVEIRA, 2000, p.78).

O valor atribuído à regularização do fluxo escolar, que combina, de modo ambíguo, a perspectiva democratizadora com a economia de recursos, na opinião de Oliveira (2000), decorre do estabelecimento das agendas educacionais que focalizam a melhoria da qualidade de ensino através da determinação de padrões mínimos dos serviços e das oportunidades educacionais oferecidos à população, a fim de se obter a eficiência e equidade das redes de ensino.

Com relação à experiência de ciclos e progressão escolar, Sousa et al. (2004) compreendem que, embora a questão da economia de recursos e a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, tenham sido evocadas no ideário dos educadores como possíveis justificativas para a introdução dessas medidas em algumas redes de ensino, no período de 1992 a 2002, ainda não se evidenciou nenhum estudo que sustentasse tais afirmações e indicasse que essas propostas foram revertidas em economia de recursos ou são resultantes de pressões externas sofridas por diversas administrações.

Apesar da inexistência de estudos a respeito das pressões dos organismos internacionais para a introdução de ciclos e progressão escolar pelos governos locais, observados por Sousa et al. (2004), no Brasil, a questão das necessidades básicas de aprendizagem, a definição dos padrões mínimos de serviços e as oportunidades educacionais discutidas durante a Conferência de Jomtien, em 1990, possuem uma relação direta entre essas medidas e o debate educacional em âmbito internacional, cuja principal temática tem sido a oferta de Educação para Todos.

Para Torres (1994), as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA), apresentadas e definidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos como conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para as pessoas melhorar sua qualidade de vida e continuar aprendendo⁹, apresentam alguns problemas: a) encobrem os conflitos sociais, considerando que a proposta é descontextualizada, sendo orientada por valores de justiça social, paz e direitos humanos, deixando de utilizar referenciais históricos concretos; b) apresentam-se como uma necessidade das pessoas, não do sistema social; c) realizam uma polarização entre a na-

⁹ TORRES, 1994, p. 57, apud Glossário da Declaração, 1990, p. 106.

ção e pessoa, encobrindo a heterogeneidade e os conflitos no interior de cada país.

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, de acordo com Barretto (2000), reforça a tarefa da escola na transmissão de valores, a fim de propiciar a melhoria da qualidade de vida da população, independente dos fatores de ordem econômica, cultural, política ou de qualquer outro aspecto que possa desencadear as mudanças preteridas na sociedade. Desse modo, as necessidades básicas de aprendizagem devem ser desenvolvidas a partir da oferta de oportunidades educacionais para todos, que, para Torres (1994, p.61),

Não são colocadas como um direito, ficando a satisfação condicionada à vontade de quem puder (ou não) oferecê-las; isso pressupõe a possibilidade de oportunidade nenhuma ou de oportunidades muito diferenciadas, que ressaltam, dessa forma, as diferenças já existentes. (TORRES, 1994, p. 61).

Assim, mesmo que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, de acordo com Torres (1994), não seja estabelecida como um direito assegurado ao indivíduo, a equidade educacional seria um dos possíveis caminhos para que as diferenças existentes no sistema pudessem ser amenizadas, sendo incorporada nas propostas ou nos programas que tenham o intuito de oferecer oportunidades educacionais para todos, pois, segundo Xavier, Amaral Sobrinho e Plank (1992, p.75-76), esta prática refere-se a uma forma de justiça distributiva, a ser oferecida aos indivíduos ou grupos pertencentes à sociedade, atribuindo-lhes durante o acesso uma quantidade mínima de educação, já que:

Alguns podem obter mais educação do que outros, mas a ninguém deve ser negado o acesso a uma quantidade mínima considerada socialmente necessária. (...) Mesmo quando se considera a equidade como significando acesso a uma quantidade mínima de educação, não é evidente que todos poderão ter esse mínimo que a sociedade julga necessário para seus membros. (...) Daí, a importância da ação governamental no sentido de proporcionar um mínimo de educação de qualidade a todos, garantindo um mínimo de equidade entre os membros da sociedade. (XAVIER, AMARAL SOBRINHO e PLANK, 1992, p. 75 – 76).

A proposta de ciclos e progressão escolar contempla, com equidade, a oferta e o direito à educação de crianças e jovens entre os 7 aos 14 anos, através da ampliação das oportunidades educacionais, do reconhecimento das diferenças entre a população escolar e da criação de condições mínimas para que se assegure a sua aprendizagem.

Com o reconhecimento das diferenças da população escolar, Enguita (2001) analisa que o termo qualidade da educação representa a transição conceitual entre os princípios educativos de igualdade de oportunidades para padrões mínimos de oportunidades educacionais, gerando, segundo Silva (1996), um conflito entre uma concepção de qualidade *instrumental, pragmática, performativa e gerencial*, com uma *política, democrática, substantiva*, fundamentada na seguridade dos direitos de cidadania e na luta teórica e prática contra uma escola excludente e discriminatória.

Esse conflito de concepções, segundo Mello (1992, p.188), é conseqüência da complexidade que envolve a temática, que se tornou vaga e mal definida no campo da educação, sendo preciso distingui-la em duas perspectivas, a da oferta do serviço educativo e a do produto, a fim de favorecer uma melhor compreensão da qualidade, pois:

Ainda que ambas estejam estreitamente associadas, a primeira diz respeito às condições de funcionamento das escolas; a segunda, aos perfis de desempenho que os alunos deveriam apresentar para que a ação da escola pudesse ser considerada bem-sucedida em cada ano ou etapa de escolarização. (MELLO, 1992, p. 188).

Retratar a qualidade educacional na perspectiva dos serviços prestados ou do produto produzido, como propõe Mello (1992), ressalta o conflito entre a concepção gerencial e política, que pode ser transposto como um dilema para as propostas de ciclos e progressão escolar adotadas por algumas gestões.

No estado de São Paulo, tal dilema, a partir de 1998, período em que o regime de progressão continuada foi introduzido na rede estadual, é evidenciado em estudos como de Steinvascher (2003) e Sousa et al. (2004), que a resistência criada pelo corpo docente à medida centra-se na preocupação da mesma vir a comprometer a qualidade, tanto do serviço prestado como do produto final, pelo fato de a gestão central (SEE-SP), na opinião de diversos profissionais da educação, priorizar a economia de recursos, valorizando, assim, aspectos gerenciais e não, necessariamente, pedagógicos, sob a justificativa de garantir a melhoria da qualidade de ensino.

Para Xavier, Amaral Sobrinho e Plank (1992), a melhoria da qualidade de ensino, basicamente do ensino fundamental, depende de aspectos gerenciais, podendo ser obtida com a definição de padrões mínimos de oportunidades educacionais, que compreendem as con-

dições de acesso, permanência, desempenho do aluno, dos serviços prestados, que envolvem a escola e suas condições de funcionamento, pois, de acordo com Mello (1992), estes fatores devem assegurar, principalmente, a promoção das necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, o acesso aos códigos básicos da modernidade (ler, escrever, contar, expressar e resolver problemas) pela população escolar.

Desse modo, a qualidade do produto educacional estabelecido em decorrência da oferta de padrões mínimos de oportunidades e serviços educacionais, para Mello (1992), permite que esse seja um processo padronizado, controlado diante da eficiência e equidade do sistema, pelo fato que,

Atingir este patamar com pontos de partida sociais e econômicos tão desiguais impõe a necessidade de estimular modelos diferenciados e flexíveis de organização escolar, que desenvolvam formas próprias de interagir com o meio social e capacidade de gestão pedagógica para cumprir eficientemente a tarefa de ensinar o que deve ser comum a todos. Essa desigualdade nos pontos de partida, ao lado da equidade no cumprimento de requisitos básicos comuns nos pontos de chegada, requer quase que obrigatoriamente uma maior autonomia das escolas, na medida em que é praticamente impossível prever a diferenciação social a partir de instâncias centralizadas de normalização e planejamento. (MELLO, 1992, p.187).

Os ciclos e a progressão escolar, nesse sentido, são medidas que favorecem a flexibilização da organização escolar, proporcionando a interação do meio social com a capacidade de gestão pedagógica, tendo em vista, segundo Mello (1992), a aprendizagem de conhecimentos que devem ser comuns a todos.

No entanto, apesar de a autora considerar que a autonomia das escolas seja essencial para favorecer a equidade nos pontos de chegada dos alunos, a padronização do produto educacional contradiz o propósito das medidas de ciclos e progressão escolar que valorizam os diferentes ritmos de aprendizagem existentes nas turmas, a criação de distintas oportunidades educacionais para os que apresentam dificuldades, fato que demanda tempo e um trabalho de longo prazo.

O estabelecimento da melhoria da qualidade educacional, apresentada como uma das propostas norteadoras das políticas educacionais constituídas no Brasil, ao longo da década de 1990, por diversas gestões estaduais e municipais, com o propósito de reduzir as altas taxas de reprovação e evasão escolar através da correção do fluxo escolar e democratização do acesso e

conhecimento, pôde propiciar a padronização do produto educacional, com a aferição do desempenho escolar dos alunos.

Contudo, a introdução dos ciclos e progressão escolar em redes estaduais e municipais ultrapassa tais aspectos, ao envolver uma reestruturação da organização, das rotinas, práticas avaliativas e até mesmo da cultura escolar em cada unidade de ensino, pois, como evidencia Freitas (2002, p. 321), estes devem ser vistos como mecanismos de resistência à lógica seriada, com a capacidade de conscientizar a atuação dos professores, alunos e pais, “retirando-os do senso comum”, deixando de serem vistos, apenas, como uma solução técnico-pedagógica para a repetência.

No entanto, em diversas redes de ensino as propostas de ciclos e progressão são compreendidas como uma solução técnico-pedagógica, desvinculadas de qualquer caráter conscientizador, atitude que, para Barretto e Sousa (2004), deve ser combatida, ao considerarem que,

Para garantir que medidas potencialmente tão valiosas para assegurar a democratização do ensino, como as propostas de progressão na trajetória escolar, não se traduzam em descompromisso com o processo de aprendizagem, é imprescindível que se articule ao debate sobre a reorganização do ensino uma análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais na reconstrução da escola pública, para além dos condicionantes intra-escolares. Ou seja, desde as diretrizes que norteiam as políticas educacionais, as condições propiciadas para apoiar uma reorganização do trabalho escolar, até as iniciativas dos órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino direcionadas às escolas, demandam um exame acurado, a fim de que se obtenha uma visão compreensiva do movimento de reconstrução das bases que alicerçam o trabalho escolar e dos processos de adesão e resistência ao projeto de democratização da educação. (BARRETTO e SOUSA, 2004, p.19).

Assim, a proposta de ciclos e progressão escolar apresenta um desafio para os governos que os adotam: não correr o risco de transformar as medidas em descompromisso com o processo de aprendizagem, pois, de acordo com Barretto e Sousa (2004), é preciso ter clareza da função das instâncias governamentais centrais e intermediárias, ter conhecimento dos condicionantes intra-escolares, como também das condições oferecidas para a reorganização do trabalho escolar, a fim de se evidenciar a forma como as bases que sustentam as atividades escolares estão sendo estabelecidas em meio à adesão ou à resistência a esses projetos de democratização.

Essa ampla visão dos condicionantes intra-escolares, das funções das instâncias governamentais centrais e intermediárias, do tipo de base que sustenta o trabalho pedagógico constituído a partir de propostas de ciclos e progressão escolar, ao longo da década de 1990, no Brasil, ainda tem sido um aspecto problemático para as gestões e redes de ensino, que acabam focalizando, muitas vezes, somente uma destas perspectivas, o que dificulta o cumprimento de seu principal propósito, democratizar o acesso e o saber.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, n. 75, p. 15-32.
- ARROYO, Miguel. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- BARRETTO, Elba. S. S. Tendências recentes do Currículo do Ensino Fundamental. In: _____. (org.). **Os Currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 5-42, 2000.
- _____ e SOUSA, Sandra. M. Z. L. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.
- BRASLAVSKY, Cecília. e GVIRTZ, Silvina. Nuevos desafios y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo. In: **Cuadernos Educación Comparada Política y Educación e Iberoamérica (4)**. OEI, p. 41-72, 2000.
- CASSASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 74, ago. 1990.
- DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 133-169, 2001.
- ENGUITA, Mariano F. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Paulo; SILVA, Tadeu. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREITAS, Luiz C. (org.). A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. _____ **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n.82, p. 93-130, abr. 2003.
- JEFFREY, Debora. C. **Humanização e Qualidade de Ensino. Uma estratégia (de) política educacional para educar o cidadão**. 2001. 261p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- MAGALHÃES, Cleidilene. R. **Políticas públicas e sala de aula: avaliando na transição de paradigmas**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- MANSANO FILHO, R; OLIVEIRA, R. P; CAMARGO, R. B. Tendências da matrícula no Ensino Fundamental no Brasil. In: OLIVEIRA, C. et. al. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MELLO, Guiomar N. Autonomia da Escola: possibilidades, limites e condições. In: GOMES, C. A.; AMARAL SOBRINHO, J. (orgs.). **Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica**. Brasília: IPEA, p. 175- 206, 1992.
- NEUBAUER, Rose. Descentralização da Educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. C (Org.). **Descentralização da Educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP: Cortez, p. 168-187, 1999.
- OLIVEIRA, Romualdo P. Reformas Educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M e OLIVEIRA, Romualdo P. (orgs.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-94, 2000.
- PERRENOUD, Phillippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Trad. de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 11, p. 9-27, julho/2003.

SILVA, Tomáz. T. O projeto educacional da “nova” direita e a retórica da qualidade total. **Universidade e Sociedade**, n. 10, jan. 1996.

SOUSA, Sandra M. Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

_____. e BARRETTO, Elba S. S (coord.). **Ciclos e Progressão Escolar (1990- 2002)**. Mimeo, 2004.

STEINVASCHER, Andrea. **A implantação da Progressão Continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** 2003. 243p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.

SUÁREZ, Daniel. Princípio Educativo da Nova Direita: Neoliberalismo, Ética e Escola Pública. In: GENTILI, Paulo (Org.) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa M. **Que (e como) é necessário aprender?:** necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papyrus, 1994.

XAVIER, Antonio C. et al.. Os Padrões Mínimos de Qualidade dos Serviços Educacionais: uma estratégia de alocação de recursos para o ensino fundamental. In:

GOMES, Cândido A. e AMARAL SOBRINHO, José. (orgs.). **Qualidade, Eficiência e Eqüidade na Educação Básica**. Brasília: IPEA, p. 71- 97, 1992.

ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA NAVEGADORES E PRINCIPIANTES NA NAVERAÇÃO: RELACIONANDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS COM A EDUCAÇÃO NÃO FORMAIS ¹

Renata Sieiro FERNANDES ²

Valéria Aroeira GARCIA ³

Resumo

O objetivo deste artigo é contribuir, especialmente, com duas reflexões sobre a educação não-formal e a pedagogia de projetos como proposta metodológica que melhor se adequa a essas práticas ocorrendo fora do contexto formal-escolar. A partir de experiências práticas docentes e de pesquisa, apresentamos exemplos de elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos diferenciados de trabalho. Decorrente disso, em seguida apontamos a necessidade de o educador manter registros constantes de seu fazer diário e cotidiano como o principal instrumento de reflexão de sua prática e de socialização de saberes.

Unitermos: *Educação Não-Formal; Pedagogia de Projetos; Formação de Educadores.*

SOME ORIENTAÇÕES FOR NAVIGATORS AND BEGINNERS IN THE NAVERAÇÃO: RELATING THE PEDAGOGIA OF PROJECTS WITH THE NOT FORMAL EDUCATION

Abstract

The aim of this article is to contribute, specially, to two reflections about non-formal education and to a project-based pedagogy as methodological proposition that better suits to these practices occurring out of the formal scholarship context. From practical professorial experiences and from research, we show examples of the design, development and evaluation of particular work projects. As a result, we highlight the need to which educators should maintain constant reports about their everyday practices as the major reflection tool on their work as well to share their acquired knowledge.

Key-words: *Non- formal Education; Project-Based Pedagogy; Teacher Education.*

¹ Texto Desenvolvido para o curso “Ações Multiplicadoras: o museu e a inclusão sociocultural”, Pinacoteca de São Paulo, 1^o. Semestres de 2005 e 2006.

² Pedagoga, Mestre e Doutora. Faculdade de Educação – UNICAMP-SP e pesquisadora do Centro de Memória – UNICAMP-SP. E mail: rsieirof@hotmail.com

³ Pedagoga, doutoranda. Faculdade de Educação – UNICAMP-SP. e pesquisadora do Centro de Memória – UNICAMP-SP. E-mail: va_garcia@hotmail.com

Introdução

As mãos que fazem e as cabeças que pensam tanto o campo conceitual da educação não-formal quanto o prático (SIMSON (2001), PARK, (2000, 2001, 2005ab), GARCIA, (2003ab, 2005), FERNANDES, (2001a, 2005) estão em muitos lugares, possuem trejeitos, práticas, traços personalizados, um aprendizado cultural bastante amplo, colorido, diversificado de pensares, fazeres e saberes.

Entretanto, existe algo que é comum, que permite e provoca o encontro e a relação, possibilitando que modos tão diferentes e particulares possam convergir e indicar o aparecimento de um novo campo.

Esse campo tão vasto, tão diferente e ao mesmo tempo tão próprio, está sendo construído, neste nosso momento, com o que provém das práticas e pensares educacionais, ainda que não caiba, exatamente, naquilo que conseguimos classificar como as propriedades mais comuns da educação e que se aproximam dos modelos formais.

A prática do que hoje denominamos educação não-formal antecede, e muito, a preocupação com a nomenclatura e com o estudo conceitual desse campo educacional. Segundo Jaume Trilla (1996), a educação não-formal passou a ser percebida a partir da crise no sistema formal de ensino, mais precisamente na escola, pois através da visibilidade dos problemas encontrados na estrutura formal, a sociedade passou a enxergar e a valorizar outras e diferentes práticas educacionais.

A crise no sistema formal de ensino também não se dá de maneira deslocada do contexto mais amplo. Há um novo momento social em que tanto as relações familiares como as relações do mundo do trabalho se modificam; há entrada das mulheres nesse mercado; a estruturação das famílias cada vez mais se nucleariza e, em função do trabalho, tende a diminuir a co-responsabilidade pela educação e cuidado dos filhos, fazendo com que a educação não-formal passe a ser notada como mais uma opção educacional.

Além desses fatores sociais, outros contribuíram para que houvesse uma demanda que a escola não daria conta de atender: a redução do espaço urbano seguro e não violento, decorrência do processo de urbanização;

a organização da vida primeiramente em relação às perspectivas profissionais, após a revolução industrial; a necessidade de adiamento da faixa etária adulta para a entrada no mundo do trabalho, fazendo com que os jovens tenham mais tempo livre; o aumento da expectativa de tempo de vida, provocando o aparecimento de projetos e propostas envolvendo os velhos; a diminuição da jornada de trabalho em alguns países, resultando em mais tempo de lazer e a influência da TV e da internet, sendo a TV, em particular, a grande responsável pela percepção e consciência social de que a educação é mais ampla do que a família e a escola, despertando, dessa forma, outros questionamentos sobre a formação de costumes e mudanças de comportamento provocados ou ao menos divulgados e estimulados pelos meios de comunicação.

Tudo isso fez com que fosse necessária uma reorganização da vida social. Em relação às crianças e jovens, foi necessária a criação de outras opções, pois a família e a escola, sozinhas, já não davam mais conta de suas atribuições. Dessa forma, as instituições vão assumindo ações que antes eram de responsabilidade restrita da família e das relações que ocorriam na rua. A educação passa a ter uma função não mais circunscrita apenas à família e à escola.

Os fatores econômicos também tiveram grande influência no fortalecimento da educação não-formal, dentre eles, o fato dessa especificidade de educação poder ocorrer com menor investimento, pois por não ser burocratizada e permitir criar diferentes possibilidades educacionais, pode, em algumas situações, fazer com que os custos educacionais sejam menores dos que os gastos com o setor formal. Essa crença e real possibilidade da educação não-formal traz um sério risco: o de ser considerada, vista e entendida como uma educação de segunda categoria, oferecida para pobres (para os países considerados em desenvolvimento e setores marginalizados desses países, nivelando diversas categorias de pobreza).

Esse risco pode ser observado quando pensamos em programas de voluntariado no campo educacional, assim como a alfabetização de jovens e adultos realizada através de programas sociais. Essas ações são direcionadas para os setores pobres da nossa população que, com poucos recursos, assumem “a missão” de tirar crianças das ruas, profissionalizar os jovens, alfabetizar os analfabetos, muitas vezes com profissionais ou voluntários com pouca ou nenhuma qualificação ou com qualificação não adequada para a função que pretendem e que lhes é esperada realizar.

Especificamente no Brasil, o aparecimento volumoso de propostas no campo da educação não-formal se dá a partir da década de 90, considerando as ONG's, os projetos vinculados ao setor público, os de origem comunitária e os de origem religiosa (esses existindo há mais tempo). Em geral, quando consideramos os projetos pensados para crianças e jovens oriundos da camada mais pobre da população, encontramos propostas que envolvem projetos que têm como eixo: os esportes, com um forte discurso da importância da disciplina; as artes, sendo considerados trabalhos artísticos os desenhos, as pinturas e as construções; o reforço escolar, com a finalidade de atender aqueles que têm dificuldades na escola, e, por fim, a profissionalização.

A partir desse pequeno histórico, é possível perceber que a responsabilidade educacional, hoje, não se restringe especificamente à escola e à família, sendo muito mais ampla.

Diferentes propostas, voltadas para diferentes públicos, vêm constituindo o contraditório e vasto campo da educação não-formal, muitas delas assumindo caráter transformador em relação ao *status quo*.

De modo sucinto, podemos dizer que existem sutis, porém marcantes diferenças entre a educação informal, a formal e a não-formal, compreendendo-se que a educação informal é definida pelo fato de não ter intencionalidade e planejamento prévio de ações e por acontecer inserida em diferentes contextos; que a educação formal se define exatamente por sua formalidade e legalidade, sendo ligada e legislada por um órgão específico (Ministério da Educação); e que a educação não-formal traz como característica uma grande diversidade de possibilidades e ações, liberdade de ação, flexibilidade em relação ao tempo, conteúdos e metodologias de trabalho, maior entrosamento e intersecção de áreas do conhecimento, não-certificação, baseada em aspectos da prática e do cotidiano, forte valorização da oralidade, respostas às necessidades mais imediatas, relação prazerosa com a aprendizagem, maiores possibilidades para o processo criativo, não exigência e controle legal, rompimento com o que é habitual no sistema formal de ensino, trabalho com a diversidade (etária, étnica, de gênero, econômica, de classe social, etc), participação voluntária por parte dos envolvidos nas propostas e grande abertura para ações transformadoras.

Por sua abrangência, a educação não-formal se dá nos mais diferentes contextos, com uma grande diversidade de propostas, dentre essas podemos elencar:

a educação permanente; educação de jovens e adultos que, em alguns países, ocupa um lugar marginal nas propostas de políticas educacionais; a educação para o trabalho, considerando tanto os cursos fornecidos pelas empresas e as consultorias, como os cursos profissionalizantes não registrados pelo MEC, e ainda os cursos de academias privadas; as propostas voltadas para o tempo livre, para crianças, jovens, adultos e velhos; os programas de férias; educação ambiental; pedagogia hospitalar; projetos envolvendo pessoas com necessidades especiais; propostas específicas para a *terceira idade*, como, por exemplo, as Universidades para a terceira idade; educação em museus; a denominada educação social, que engloba projetos educacionais para crianças, jovens, adultos e velhos que vivem alguma situação de violação de direitos ou que correm o risco de viverem essa situação (como exemplo: os centros/casas abertas e/ou de passagem), a educação que acontece no espaço da rua, em penitenciárias, nos centros de acolhida, etc.

Como é possível observar, a educação não-formal não possui um público único. Não assumimos a idéia de que as ações educacionais tenham que ser propostas específicas para diferentes públicos; defendemos que, se não todos, a maioria dos projetos de educação não-formal poderia ser o espaço e a garantia do encontro das diferenças (pensando, inclusive, nas pessoas com necessidades especiais).

A educação não-formal tem se caracterizado por ações, propostas e intervenções que têm a relação educacional como meio de construção e valorização de diferentes saberes que acontecem em outros tempos e lugares. Ela tem um outro jeito de organizar e perceber a relação ensino/aprendizagem/processo de produção do conhecimento e educador/educando. Uma dessas características está na importância e na relevância das ações práticas e dos saberes e fazeres cotidianos.

O movimento da educação não-formal deu-se por meio da existência de diferentes práticas que, embora mediadas por relações educacionais, não eram consideradas educação por não obedecerem a uma série de requisitos formais, mas que estavam construindo diferentes modos de vivenciar e compreender os processos educativos.

A não-formalidade pressupõe outros jeitos de trabalhar; suas ações podem ser concebidas como um instrumental, um meio para que seja possível o desenrolar de um trabalho que tem, em sua essência, a afetividade, as relações dos sujeitos com o processo criativo e a formação humana.

É importante que saibamos valorizar diferentes tipos de conhecimento como saberes; o que é ou se torna relevante pode ser aprendido, ensinado, dividido, vivenciado. E o campo da educação não-formal é o espaço possível para que essas vivências possam acontecer.

A possibilidade da transgressão: o trabalho pedagógico por projetos

Fernando Hernández (1998), em seus textos, propõe uma ação transgressora para a educação, no sentido de provocar mudanças. Ele faz convites à *transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na escola e com a comunidade* (1998, p.11). Entende o conhecimento como um caleidoscópio e, portanto, propõe o trabalho por projetos como a melhor forma de adaptar a isso, pois se vincula a *perspectiva do conhecimento globalizado e relacional* (Hernández e Ventura, 1998, p. 61). Embora se referira aos espaços educativos formais, sua proposta atende de forma muito desafiadora e adequada aos princípios da educação não-formal.

Dessa forma, a partir das idéias e exemplos oferecidos por esse autor, somadas à nossa experiência como pedagogas, professoras e pesquisadoras, tanto do campo formal quanto do não-formal, propomos algumas reflexões e apontamentos sobre como se pensar e em que se basear para a escritura de projetos pedagógicos de trabalho.

Nossa experiência com grupos de crianças e jovens frequentadores de projetos/programas de educação não-formal nos mostra que a metodologia do trabalho, baseada não em um currículo definido *a priori*, mas em temas de interesse dos grupos, bem como no uso das linguagens artísticas (dança, teatro, música, artes plásticas), aparece como altamente motivadora.

O trabalho prático, o aprender a fazer, o construir com as próprias mãos e, dessa forma, poder saber o processo de criação e confecção de produtos, faz com que eles se sintam não apenas consumidores, mas produtores de cultura.

O processo de construção conjunta, os vínculos entre os trabalhos e atividades e sua continuidade são encarados como o fundamento de algo feito no coletivo e que se torna significativo, pois se reconhecem no que produzem, ao mesmo tempo em que se vêm refletidos no que foi feito por outros grupos (porque, em algum momento, uma parte do seu trabalho serviu e foi imprescindível para a concretização de um trabalho final).

Outro ponto é a busca pela origem dos assuntos, partindo-se do conhecimento real que o grupo tem e ampliando-o, buscando o conhecimento potencial, a partir de pesquisa e de troca e circularidade de repertórios culturais entre adultos, jovens e crianças. É uma forma de se buscar e localizar na história – e de re-conhecimento – de projetar para o futuro, daí, a importância e a relevância dos registros do percurso do trabalho desenvolvido, através de vários tipos de linguagem: escrita, pictórica, fotográfica, videográfica, etc. Esses materiais servirão, inclusive e posteriormente, como suportes da memória, disponíveis para consulta e para serem recuperados em outros momentos, re-apresentando os contextos, os sentimentos, as relações envolvidas e provocando novas interpretações e leituras atuais.

Os projetos de trabalho se oferecem como desafios, tanto para educandos como para educadores, pois permitem articular de forma mais flexível e aberta as informações, as estratégias de organização e trato dos assuntos e os resultados e produtos construídos. Eles também servem como processo educativo e formativo contínuo, pois cada projeto é único, particular, ímpar e irrepetível, já que está profundamente enraizado nos acontecimentos e interesses de cada grupo envolvido.

Sugerimos um roteiro que pode ajudar a embasar a escritura de projetos de trabalho pedagógico no campo da educação não-formal, lembrando que a palavra projeto indica algo em constante construção ou caminho em que se basear, mas sujeito a imprevistos, a novidades e a transformações.

1. Título e Apresentação: uma apresentação contextualizada faz-se importante no sentido de:

a) introduzir e localizar quem e de onde se fala (pessoa, grupo, instituição, organização), revelando seus aspectos sociais (as relações estabelecidas e mantidas com a comunidade do entorno e com a sociedade mais ampla), os aspectos culturais (apresentando os grupos que participam da instituição/organização e os graus e tipos de envolvimento na sociedade) e os aspectos educativos (como procura atender a esse público frequentador, qual é o eixo/princípios norteadores formativos em que se baseia, ou seja, educar para o quê);

b) qual é o público envolvido (faixa etária, gênero, etnia, grupo social, etc);

c) qual a razão da escolha do foco do projeto de trabalho;

d) o porquê do interesse em trabalhar conjuntamente com outras instituições/mídias (museus, hospitais, rádio, jornal, etc).

2. Área temática/Tema: ponto de partida ou pontos deflagrações: partindo-se de um levantamento de tema/as, área/as do conhecimento (Memória, História, Cultura, Arquitetura, Patrimônio material e imaterial, Meio Ambiente, Artes, etc) ou um “objeto disparador” carregado de simbologia que possibilite discussões filosóficas, estéticas, éticas, etc. (escolhido pelo grupo).

3. Objetivos: o que se pretende alcançar? Levantamento de questões ou hipóteses norteadoras do trabalho;

4. Justificativa: por que se quer desenvolver tal assunto/os ou tema/as? Qual a relação com os objetivos propostos? Qual a relação com o trabalho desenvolvido com/pelo grupo?

5. Desenvolvimento e Estratégias:

a) Passos conceituais, eixos de pensamento e ações que serão utilizados para o encaminhamento das discussões e das atividades, visando alcançar os objetivos propostos;

b) Como o trabalho será encaminhado? Levantamento de referências bibliográficas e demais fontes para embasar ou complementar o trabalho (quando isto for possível).

6. Cronograma: distribuição dos temas ou “conteúdos” do item “Desenvolvimento e Estratégias” ou assuntos a serem trabalhados ao longo de um tempo previamente programado;

7. Resultados previstos/esperados/possíveis: produções individuais e coletivas a serem feitas: escritas: textos, relatos, depoimentos, livros, catálogos; imagéticas: desenho, fotografia, vídeos, exposições, construções, sonoras: gravações de vozes, sons, de depoimentos orais, etc. Além de produtos tangíveis, pode-se incluir os intangíveis, como: ampliação de repertório, produção de cultura, interferências e mudanças de olhares, etc;

8. Formas de registro: formas de registro do processo por parte do educador: dossiê que congrega o que foi feito e mostra os caminhos encontrados e/ou diários/relatórios com anotações passo a passo, incluindo observações sobre o grupo, ou outra forma de preferência do educador, apontando inclusive o que se modificou a partir da proposta de desenvolvimento inicial;

9. Avaliação: definição dos modos e critérios de avaliação do processo percorrido: portfólios que armazenam e são suportes da memória do trabalho, contendo as produções mais significativas, que envolvam escrita, desenho, pintura, colagem, fotografia etc. e/ou uso de instrumentos de avaliação especialmente desenvolvidos

para avaliar o processo, como questionários, entrevistas, etc.

Como forma de ilustrar o roteiro itemizado serão apresentados, a seguir, três exemplos de trabalhos por projetos desenvolvidos em contextos diferenciados, não-formais e formais, que adotam essa metodologia de trabalho pedagógico.

1. Roteiro do projeto pedagógico de trabalho: Carnaval

Autora: Nilza Alves de Souza⁴

Apresentação

Este projeto de trabalho é parte e recorte de outros trabalhos que ocorreram no espaço de uma instituição pública, municipal, não-formal, no interior do estado de São Paulo, que existiu entre os anos 1988-2001. Mantida pelo poder público, atendia a meninos e meninas, crianças e jovens de quatro bairros mais periféricos da cidade, oriundos de classes sociais com baixo poder aquisitivo, muitos deles pertencentes a famílias migrantes do Norte, Nordeste e Sul do país. A faixa etária atendida compreendia o intervalo de 7 a 14 anos e funcionava nos períodos opostos ao escolar.

A razão de escolha do tema do projeto de trabalho é que o Carnaval, como uma manifestação sócio-cultural popular, é parte presente do repertório cultural e do cotidiano dessa população. A cidade possui três escolas de samba e uma delas localizada em um dos bairros em que a instituição atendia. Além disso, alguns frequentadores participavam dos desfiles, tocando ou dançando. Logo, o tema tinha um grande potencial a ser desenvolvido.

Os cinco grupos formados de crianças e jovens trabalharam com o tema em suas salas de atividades, especialmente ligadas a uma linguagem, área ou forma de conhecimento: educação geral, educação física, artes (à qual este projeto exemplificado se refere), costura/artesanato e marcenaria.

Ponto de partida

O tema mais amplo de estudo e pesquisa, denominado Carnaval, desencadeou o projeto de trabalho *O Teatro dos Mascarados*. O tema Carnaval tinha a ver com o início do ano letivo e a data dessa festividade, que coincidiam. Depois, como algumas crianças e jovens participavam da comemoração tocando ou dançan-

do, percebeu-se que era um assunto do interesse deles; logo, era inerente e significativo para o grupo. Serviu, inclusive, como um trabalho inicial de integração do público, após o período das férias.

Objetivos

- Explorar e ampliar o conhecimento e a discussão sobre essa manifestação cultural popular e alguns de seus aspectos constitutivos: históricos, sociais, culturais, estruturais e artísticos.

Justificativa

Como o assunto é inerente e significativo para o grupo envolvido, justifica-se o seu conhecimento de forma mais detida, chamando atenção para detalhes e aspectos marcantes e essenciais dessa manifestação. Paralelamente a isso, exercícios de pesquisa, reflexão e discussão ajudarão no processo de aprofundamento sobre sua história e influências. Posteriormente, o manuseio, a confecção, a criação e a dramatização permitirão experiências expressivas, criativas e estéticas.

Desenvolvimento e estratégias

- Rodas diárias de conversa para sondagem dos conhecimentos prévios que o grupo possui acerca do assunto “carnaval”;

- Questionamentos e depoimentos familiares (orais e escritos) acerca dos conhecimentos que esses possuem sobre o assunto;

- Registros por escrito sobre as falas e opiniões;

- Introdução de questionamentos provocativos para embasar pesquisa e discussão (por exemplo: a) será que sempre se brincou de Carnaval como se brinca hoje em dia?, b) será que em todo o Brasil se comemora e se brinca o Carnaval do mesmo jeito?, c) será que sempre houve mulher pelada no Carnaval?, d) o Carnaval tem bastante negro, será que índio também brinca?, e) por que ele usa fantasia?);

- Socialização das informações encontradas;

- Levantamento, busca e leitura de material informativo em jornais, revistas, enciclopédias, etc. (por exemplo: sobre a participação do negro no Carnaval, origens da manifestação, o entrudo, o papel da mulher, os personagens da Comédia Del’Arte: Pierrô, Arlequim e Colombina, o maracatu, o frevo, etc);

- Seleção e recortes de textos e imagens veiculados na mídia atual;

- Estudo e exploração dos três personagens da Comédia Del’Arte (por exemplo: roupas, expressões,

⁴ Arte-educadora com experiência prática e de pesquisa em educação não-formal. Para maiores informações ver SOUZA, 2001.

sentimentos, pinturas e máscaras);

- Questionamentos sobre o uso e função das máscaras;
- Socialização e registro das falas e opiniões;
- Desenhos/estudos de máscaras e confecção em papel machê;
- Preparação corporal, sensibilização, exercícios de interpretação para associar máscara, personagem e movimento;
- Audição e canto de músicas sobre o tema: “Noite dos Mascarados”, “Máscara Negra” e “Pierrô Apaixonado”;
- Elaboração e preparo do teatro-dança “O teatro dos mascarados”: fantasias, roupas, perfil e caracterização dos personagens, roteiros-base para ações e músicas;
- Exercícios de aquecimento corporal e relaxamento pré e pós-atividades;
- Montagem, exercícios de dramatização de cenas e improvisação;
- Escrita das falas da encenação e desenho de trajetórias de movimentos e ações;
- Preparo do cenário e figurinos;
- Ensaios das cenas ;
- Feitura de convites (desenho e escrita) para os familiares e amigos;
- Apresentações;
- Avaliações pós-encenações (por exemplo: o que falta melhorar, críticas positivas e negativas, comentários);
- Elaboração do livro-registro;
- Feitura de fotos e gravação em vídeo.

Cronograma

O projeto de trabalho aconteceu todos os dias da semana, com duração de, aproximadamente, quatro horas em cada encontro, nos meses de fevereiro a abril.

Resultados previstos/esperados/possíveis

- Divulgação do trabalho na comunidade da cidade e de regiões vizinhas;
- A experiência de exercícios de criação e de dramatização;
- Aprofundamento do conhecimento sobre uma festividade da qual participam efetivamente;
- Apresentações para diferentes públicos;
- Elaboração coletiva e confecção de livro de registro contendo partes escritas: resumos, informações gerais, descobertas, novidades, depoimentos; imagens: desenhos e fotografias.

Formas de registro

- Fotografias do processo, das produções e das apresentações;
- Roteiro escrito com falas e movimentações da encenação;
- Construção e costura das fantasias;
- Confecção das máscaras;
- Vídeo;
- Livro-registro.

Avaliação

Pelo grupo:

- Em forma de rodas diárias e constantes para conversa, exposição das realizações durante o encontro, reflexões e críticas (sempre ao final do período de atividades);
- Dinâmicas de sensibilização com música e corpo para relaxamento e para iniciar, individual e internamente, a recuperação da trajetória de trabalho a partir de um guia oral dado pela educadora;
- Posteriormente, registro desse processo, recuperado sob a forma de escrita e/ou desenho;

Pela educadora:

- Reflexões diárias e constantes envolvendo a participação da educadora, das crianças e jovens acerca do processo de trabalho, para manutenções, mudanças, encaminhamentos e planejamento do dia seguinte;
- Avaliações por escrito, oral e por desenho de ambas as partes como forma de retorno ao grupo.

2. Roteiro do projeto pedagógico de trabalho: Arte, Educação e Projetos

Autoras: Margareth Brandini Park, Suely Ap. Iório et al (2004)

Apresentação

Consiste em um trabalho de formação continuada em Educação, para educadores da rede pública da cidade de Jarinu-SP, envolvendo o ensino formal e não-formal e a comunidade (aproximadamente sete mil habitantes), sob a forma de assessoria pedagógica. Duração de sete anos. O recorte para a área das Artes se dá pelo trabalho com o/os artista/as local/ais, no caso, o pintor, escultor, designer e projetista de brinquedos, Tao Sigulda.

O público envolvido são os próprios educadores (formais e não-formais), os familiares das crianças e jovens envolvidos no projeto de trabalho, personalidades locais (o juiz, o artista), as crianças e os jovens (ha-

vendo mistura de idades, desde berçário até ensino fundamental e educação não-formal – até 14 anos).

A escolha do foco do projeto de trabalho se deu em razão de provocar discussões e aprendizados a partir de experiências do cotidiano para, posteriormente, ampliar o repertório com o estudo e conhecimento de artistas mais divulgados. Esse recorte faz parte de um projeto maior de trabalho nas áreas de Memória, Cotidiano e Meio Ambiente.

O interesse por trabalhar com o artista local e seu ateliê acontece pelo fato de Tao Sigulda ser um artista vivo, residente em Jarinu e preocupado com as questões que envolvem a cidade, tendo biografia interessante e reconhecida no exterior, porém, pouco divulgado nacionalmente.

Ponto de partida

O eixo que embasou os trabalhos foi o do Meio Ambiente, pois a região em questão contém uma das maiores reservas de Mata Atlântica, em São Paulo. O desafio é “costurar” as temáticas de trabalho dos educadores em seus locais de trabalho, articulando-as com as discussões em Arte e Memória.

Objetivos

- A formação continuada da equipe pedagógica e dos/as docentes;
- O envolvimento da comunidade com o artista local;
- A aproximação das crianças e jovens com a arte no seu local de vivência;
- Educar *os olhos de ver*;
- Experimentar exercícios de apreciação estética;
- Ampliação de repertório imagético e cultural (do que está próximo e do distante).

Justificativa

A região pede uma temática específica, a ambiental, e, como formadores, percebemos que a linguagem artística mobiliza e provoca o envolvimento pleno das pessoas; logo, é um trabalho com a inserção e expressão do que é subjetivo (depoimento: os educadores tinham necessidade de fazer e mostrar suas produções. Eles se constituíam enquanto faziam).

Desenvolvimento e estratégias

- Oficinas para aguçar o olhar, provocar sensações e sentimentos, leituras de imagens e interpretações;
- Oficinas de sensibilização com os/as educado-

res/as, escolhendo obras que tenham a ver com a temática;

- Visita de crianças, jovens e educadores/as ao Centro Cultural de Tao Sigulda;
- Recolha de material referente ao artista;
- Visitas de educadores/as e equipe administrativa às exposições artísticas em cidades vizinhas;
- Exercícios de leitura e interpretação de imagens do Tao Sigulda, em momentos de reunião de educadores/as com equipes pedagógicas;
- Reprodução em pranchas de imagens xerocopiadas em cor, em tamanho A4, plastificadas, para trabalhos em oficinas e formação de acervo;
- Trabalho com as técnicas do artista e eventuais adaptações;
- Trabalho com temas de suas jóias, pinturas e esculturas;
- Trabalho com conceitos e analogias da arte (por exemplo: relação sentimental artista-musa);
- Composições sonoras, musicando as pinturas em telas do artista;
- Desfile temático apresentando aspectos da vida do artista no dia do aniversário da cidade.

Cronograma

O projeto de trabalho em Artes com o artista local, Tao Sigulda, dura dois anos (dentro dos sete que englobaram o projeto maior).

Resultados previstos/esperados/possíveis

- Divulgação e repercussão na mídia e na comunidade local e do entorno do artista e sua obra;
- O ateliê do artista passa a ser mais visitado;
- Espaços são abertos na cidade, para exposições artísticas: fórum, ateliê;
- Educadores/as passam a expandir, a se aproximar e a procurar espaços de arte para apreciação;
- Educadores/as passam a reconhecer e a consumir arte de formas diferenciadas (revistas, vídeos de filmes, exposições);
- Maior sensibilização por parte dos/as educadores/as, podendo se expor e aumentando seu autoconhecimento;
- Interesse dos pais das crianças e jovens pelo artista da cidade;
- Respeito às produções e criações infantis e juvenis, gerando auto-estima nas crianças e jovens;
- Elaboração, confecção e publicação de livro relatando o trajeto percorrido;

- Exposições;
- Instalações;
- Desfile;
- Apresentação de “danças de telas” do artista, na festa de encerramento do ano;
- Abertura do ateliê de Tao Sigulda para cursos de arte;
- Exposição e aparecimento em mídias diversas;
- Participação, com apresentação de trabalhos, em seminários, encontros e congressos.

Formas de registro

- Produção de obras (pinturas, gravuras, esculturas e instalações) por parte dos/as educadores/as, crianças e jovens envolvidos;
- Elaboração e escrita de relatórios e de textos para comporem o livro;
- Fotografias e vídeos;
- Gravação de CD contendo encarte com letras e produções infantis;
- Escrita de roteiros para o desfile e as coreografias;
- Montagem de painéis;
- Exposições;
- Escrita de depoimentos orais;
- Confecção de livros-registro coletivos das turmas.

Avaliação

- Processual, mensal, entre educadores/as e equipe pedagógica e administrativa, em reuniões para discussão e apresentação de atividades e produções, comentários e observações;
- Com os pais, em reuniões em que há retorno por parte desse público, dos resultados e do processo, aparecendo críticas e elogios;
- Dos/as educadores/as que passam a valorizar e a criar espaço para o aparecimento e ocupação dos espaços com a estética da criança e do jovem;
- Das crianças e jovens, a partir de livros-registro coletivos que recuperam a memória do vivido;
- Pela seleção de textos (escritos e re-escritos) e imagens para a composição do livro;
- Do artista, ao ter aumentada sua auto-estima, seu reconhecimento e validação de si, de sua criação e de sua obra, oferecendo a abertura de “portas” na fase da velhice. O artista também passa a ver a criança e o jovem como fruidores de arte.

3. Roteiro do projeto pedagógico de trabalho: máscaras que mostram e que escondem

Autora: Renata Sieiro Fernandes⁵

Apresentação

Trata-se de um trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2005, com crianças de nove e dez anos, de uma 3ª. série do ensino formal, na cidade de Campinas-SP. Como a escola assume um trabalho organizado sob a forma de projetos, a cada ano o projeto de estudo, de pesquisa e reflexão é novo e singular, dependendo do que surge do encontro entre as crianças e o professor, a partir de um objeto disparador surpresa escolhido e apresentado pelo professor no primeiro dia de aula.

Ponto de partida

Partiu-se do objeto disparador/estimulador: uma máscara de materiais rústicos e naturais – cabaças e galhos secos de bananeira -, com dupla feição: uma antropomórfica e a outra zoomórfica.

Objetivos

- Provocar novas experiências, sensações e sentimentos;
- Ampliar formas de saber de si e do que há em volta, nos meios sociais, históricos e culturais;
- Possibilitar e estimular a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento do imaginário e do lúdico;
- Exercitar e assumir outros papéis e simulações de personalidades humanas, de estados animais e de formas inanimadas;
- Tentar promover algumas possibilidades de discussão mais filosófica acerca de duas questões básicas: as máscaras escondem ou mostram?;
- Promover a socialização e a sociabilidade do grupo;
- Oferecer oportunidades para pesquisa, discussão, reflexão, argumentação e sínteses.

Justificativa

A turma de 3ª. série era eufórica, dinâmica, falante, participativa, expressiva, criativa, corporal e festiva. Com essas breves observações, percepções e pequenos conhecimentos prévios, foi imaginado um objeto disparador que pudesse desafiá-los – e ao professor –

⁵ Produzi algumas outras reflexões sobre o trabalho por projetos, a partir de experiências práticas de docência. Para maiores informações, ver FERNANDES, 2001b e 2005.

e contemplar essas características, ao mesmo tempo em que pudesse provocar novas experiências, pesquisas, descobertas e reflexões.

Desenvolvimento e Estratégias

- Tocar a máscara e experimentá-la pela primeira vez, ao som de uma música tribal, com instrumentos de percussão, para suscitar hipóteses, sensações e sentimentos em relação a ela;

- Pesquisa de imagens sobre máscaras em jornais, revistas e outras fontes;

- Agrupamento das imagens por afinidade temática;

- Levantamento dos temas surgidos a partir do exercício de seleção e agrupamento (máscaras de carnaval e de outras festividades populares, máscaras de embelezamento/máscaras naturais de beleza; máscaras de super-heróis e vilões; máscaras indígenas e africanas de rituais e celebrações; máscaras de monstros e máscaras mortuárias e, posteriormente, máscaras da cidade);

- Apresentação de filmes em vídeo, que focalizavam a temática das máscaras ou do mascaramento;

- Leitura de histórias que tratavam da temática principal ou afim;

- Audição de músicas associadas ao uso das máscaras em manifestações populares;

- Brincadeiras de faz-de-conta com uso de máscaras no rosto ou máscaras de corpo todo (com roupas, pinturas ou maquiagens);

- Construção de máscaras com materiais diversificados: argila, casca de árvore, pintura/maquiagem, produtos naturais, papelão, etc;

- Visita à exposição *Corpos Pintados*, na Oca do Parque Ibirapuera, em São Paulo;

- Escrita de textos ficcionais, dissertativos e informativos, como forma de registro dos estudos;

- Montagem de exposição em formato de museu, com apresentação de fragmentos do que foi estudado;

- Apresentação de teatro com texto produzido coletivamente supondo a trajetória de *viagem* da máscara de dupla feição até a chegada ao grupo;

- Leva-e-traz de máscaras para casa para experimentação por parte da família e registro das impressões e sensações (máscara de cabaça, térmica, indígena e de dormir);

- Discussões sobre as máscaras da cidade, focalizando as fachadas: muros grafitados e pintados, casas restauradas e em ruínas e arquiteturas diferenciadas;

- Visita a dois bairros históricos da cidade, com

origens diferenciadas (uma de elite e outra popular), focalizando sua arquitetura e fachadas;

- Construção de instalação sobre mascaramento das cidades em tecidos de voil transparente, propondo intervenções simbólicas e artísticas (de pintura) nas fachadas;

- Uso de recortes de jornais e revistas para leitura e discussão sobre projetos de revitalização do centro da cidade;

- Conversa informal com um visitante indígena, Kraô, sobre rituais com ou sem uso de máscara de sua tribo;

- Apresentação-síntese do trabalho do ano com uso de um objeto ou registro escrito, individualmente.

Cronograma

O projeto transcorreu durante o ano letivo de 2005.

Resultados previstos/esperados/possíveis

- Ampliação da noção de máscaras (visíveis e não-visíveis), de uso em lugares como as cidades;

- Enriquecer a discussão sobre o uso das máscaras no cotidiano e na ficção: o que mostram e o que escondem, quando, de que formas.

Formas de registro

- Escrita de histórias, textos argumentativos e dissertativos, roteiros de brincadeiras e de teatro;

- Livretos-registro após uso das máscaras (sentimentos e impressões) por parte das crianças e dos familiares;

- Fotografias;

- Desenhos;

- Construção de gráficos com resultados de pesquisa;

- Confecção de máscaras com uso de materiais variados: argila, papelão, casca de árvore, etc;

- Montagem de portfólio individual;

- Relatório de grupo sobre a trajetória do trabalho (por parte do professor);

- Apresentação do trabalho em site contendo imagens construídas no processo e texto.

Avaliação

Por parte do professor:

- processual, acompanhando de perto toda a trajetória de construção do trabalho por projeto (observando motivações, participações e envolvimento) de cada criança;

- dos produtos realizados em cada etapa de trabalho;
 - do portfólio final;
 - dos avanços e das habilidades desenvolvidas;
 - através de um relatório individual de cada criança (por semestre);
 - mediante da escrita de um relatório de grupo refletindo sobre a trajetória do trabalho (por semestre);
 - em reuniões semanais com a coordenadora pedagógica;
 - em reuniões com pais e professor e com pais, professor e cada criança;
- Por parte do aluno:
- em auto-avaliações;
 - nas retrospectivas individuais e coletivas;
 - na análise do seu portfólio;
 - nos retornos constantes fornecidos pelo professor e nas reuniões com pais;
 - nas análises coletivas após a realização e apresentação de trabalhos.

Dois apontamentos: o registro e o processo criativo

Muitas são as formas de registro possíveis, que garantem – tanto ao educador quanto aos grupos envolvidos - a recuperação posterior ao momento do ocorrido e que representam formas – fragmentadas – que contam versões da história construída. Além do mais, ele é um importante e essencial instrumento orientador, tanto para o processo de avaliação quanto de (re) planejamento do trabalho.

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriados a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade (FREIRE, 1996, P. 39).

Uma das características da educação não-formal é que muito do que se pensa, sabe e faz está pautado na oralidade e na prática. Também, a historicidade dessas ações está presente e, de certa maneira, guardada na vivência e nas memórias das pessoas que se envolveram e partilharam o processo. Portanto, formas de registro, por exemplo, o livro de registro ou portfólios, têm sua importância por serem possibilidades de se dividir parte do processo com outras pessoas que não vivenciaram o acontecimento e por ser uma das manei-

ras de se guardar um “pedaço”, parte do que foi vivido e construído por um determinado grupo em um determinado momento.

Como registro, o livro ou portfólio (coletivos e/ou individuais) são fundamentais para marcar historicamente a realização de uma proposta de trabalho, por ser uma maneira de sistematizar o processo vivenciado e elaborado no coletivo, por constituir parte da memória do grupo, e por permitir que o grupo se visualize em uma de suas produções, tanto no tempo presente como futuramente, além, inclusive, de oferecer pontes e vãos para outros grupos.

Uma característica do livro de registro ou do portfólio é que sua elaboração/montagem participa do processo, ou seja, não é simplesmente um produto técnico ou sob moldes padrões de execução; é, antes, uma produção coletiva, criada pelo grupo, que ajudou a refletir tanto sobre questões e dúvidas práticas como: tamanho, formato, o que deve constar e o que deve ficar de fora, como também questionamentos mais filosóficos como: sua importância e validade para o grupo mais direta e indiretamente envolvido, seus sentidos, sua função para cada sujeito e para o grupo .

Ampliando-se a discussão sobre o papel do registro, cabe apontar que o livro de registro é uma das muitas e diferentes formas de se realizar o registro de um trabalho educativo. Há outras possibilidades de registro como: o livro-álbum, que apenas reúne vários fragmentos do processo ou os dossiês que guardam/arquivam – tanto quanto possível – a produção sobre um determinado assunto e/ou processo educativo e de trabalho.

É interessante, ainda, que os processos educacionais envolvam – dentro das possibilidades – formas ousadas de se realizarem os registros, como: painéis, exposições fotográficas, filmagens, construções tridimensionais, grafiteagem, catálogos, literatura, desenhos, etc.

Ficamos para os outros através de nossos registros. O registro escrito não é o único ou o mais importante. Quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos. O ato de escrever nos obriga a formular perguntas, levantamento de hipóteses, aonde vamos aprendendo mais e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las. Essa capacidade tão vital de perguntar, que nos impulsiona à vitalidade de pensar; pesquisar; aprender; todo educador tem que educar. Assim o registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1996, p. 06).

Outro apontamento refere-se ao processo de cri-

ação ou criativo, tão importante para a geração de discussões sobre a educação não-formal, em seu aspecto mais amplo, como para nos darmos conta da importância dos registros e as maneiras de realizá-los.

A criação não é algo que se impõe, não é possível que haja uma ordem imperativa do tipo *seja criativo, crie!* Para que haja processos criativos são necessários, anteriormente, a existência e/ou o oferecimento de um ambiente propício à criação, e que nesse ambiente sejam permitidos e estimulados diferentes tipos e potenciais de criação. Porém, é difícil acontecer o favorecimento de processos criativos em um espaço de educação não-formal, por exemplo, quando os educadores não têm possibilidades ou não se colocam disponíveis para experimentarem situações desse tipo em seu cotidiano. A prática não-formal e de criação deve acontecer, inclusive, para os educadores que são tão partícipes quanto o público com o qual trabalham e se envolvem.

A educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que ainda se encontra em construção; portanto, não tem uma identidade pronta, acabada e finita. É composta e apresenta uma grande diversidade e esse aspecto é interessante para o campo educacional, permitindo, além de contribuições de diversas áreas do conhecimento, a composição heterogênea de bagagens culturais. Essas características permitem à educação não-formal uma irreverência ao lidar com questões do contexto educacional e das relações inerentes a esse contexto, favorecendo e possibilitando; de maneira rica, a criação.

Isso não implica dizer que à educação não-formal caiba o papel de ensinar como se cria, mas ela tem o compromisso de favorecer, oferecer e garantir possibilidades de exercício e vivência de oportunidades, tanto no aspecto tangível quanto no intangível, como no diálogo e na construção de pensamentos críticos, criativos, divergentes, opostos, contraditórios, diferentes, ousados, transgressores, etc.

Para que essa postura seja compreendida e vivenciada nos espaços de educação não-formal, os sujeitos educadores que atuam nesses espaços necessitam tanto da compreensão da importância e validade dessa prática como, também, da vivência dela em seu espaço e local de trabalho, para que saibam e tenham abertura para possibilitar essa ação e reflexão para o público com o qual trabalham.

Pontos de arremate

A contribuição que queremos dar para a construção refletida sobre as práticas no campo da educação não-formal baseia-se em uma série de experiências desenvolvidas das quais participamos, diretamente ou não, e de discussões teóricas acerca do que tem sido produzido na área. Ela ainda é incipiente em termos de produção impressa e de ampla divulgação no tempo e no espaço. Quem está no trabalho prático cotidiano constrói os fazeres e os saberes de seu ofício; portanto, a educação não-formal ainda é um campo em formação.

Menos que definir formas e mostrar caminhos, queremos nos valer de nossos conhecimentos, posturas, sentimentos e ações, no sentido de indicar possíveis formas de lidar com os desafios da educação em termos gerais e de processos formativos envolvendo a educação não-formal. Queremos que este texto reflexivo sirva como material, como ponto de partida, como provocador de idéias e deflagrador de ações de diferentes formas possíveis, desde que coadunadas com um projeto político de formação de sujeitos para este mundo ou um outro mundo possível.

O que se apresenta é um recorte pensado, escolhido e contextualizado de um todo que se constrói a todo instante, mas que, como um mapa, orienta os novos navegantes e sustenta os caminhos dos que já são navegadores.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Renata S. O trabalho por projetos no espaço escolar: contribuições e desafios para o professor, in PARK, Margareth, et al. (orgs). **Educação infantil: arte, memória e meio ambiente**, Jundiaí: Árvore do saber, 2005, 101-104.

_____. **Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal**, Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2001a.

_____. Em tempo: pequenas reflexões sobre um trabalho com projeto em uma turma de 1ª. Série, **Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas**, Faculdade de Educação, ano 10, n. 17, jul/dez, 2001b, Pelotas: FaE/UFPel, 1992, p. 163-174.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos 1**, SP: Espaço Pedagógico, 1996.

GARCIA, Valéria A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal, in PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata S. (orgs). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**, Holambra: ed. Setembro/Centro de Memória Unicamp, 2005, p. 19-44.

_____. Educação não-formal: do histórico ao trabalho local, in PARK, Margareth (org). **Memória, patrimônio e meio ambiente**, Campinas: Mercado de Letras, 2003A, 123-146.

_____. Conjecturas conceituais sobre educação não-formal, texto apresentado no **Seminário Nacional Estado e Políticas no Brasil**, Cascavel, Paraná, 2003B.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**, Porto Alegre: ArtMed, 1998, cap. 3, p. 61-92.

A PRESENÇA DO POÉTICO NA PROSA SARAMAGUIANA

Maria Elena Pinheiro MAIA¹

Resumo

Procuramos aproximar a prosa saramaguiana, apesar de seu caráter histórico, descritivo e narrativo, da poesia, levando em consideração que tudo que este narrador expressa é perpassado por sua subjetividade e subjugado ao poder de sua voz soberana, levando-o a transitar nos tênues limites da prosa lírica.

Unitermos: *Prosa; Poesia; Prosa-lírica.*

THE APPEARANCE OF THE POETIC IN THE SAMAGUIANA PROSE

Abstract

We try to approach the saramaguiana prose, in spite of his historical, descriptive and narrative character, to the poetry, taking into consideration that everything that this narrator expresses is passed by his subjectivity and subjugated to the power of his supreme voice, taking him to go through the tenuous limits of the lyrical prose.

Key-words: *Prose; Poetry; Lyrical Prose.*

Não falta por aí, nunca faltou, quem afirme que os poetas, verdadeiramente, não são indispensáveis, e eu pergunto o que seria de todos nós se não viesse a poesia ajudar-nos a compreender quão pouca clareza têm as coisas a que chamamos claras (SARAMAGO, 1986, p. 243).

Saramago foi jornalista, cronista, crítico literário, crítico político, tradutor e poeta e hoje, renomado romancista; portanto, sua convivência com a língua, ou melhor, sua dependência dela, já que língua e literatura são inseparáveis, vem de longa data.

A prosa foi sua primeira inclinação. Em 1947, aos 24 anos, escreveu o primeiro romance – *Terra do pecado* – cujo título original seria *Viúva*, obra que não obteve reconhecimento do público, nem da crítica. Entre 1966 e 1973 publicou poesias e crônicas. Em 1975 surge *O ano de 1993*, obra cujas matrizes se radicam na poesia e cujos desdobramentos se materializam na ficção subsequente (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 197). A

partir daí, optou pela prosa, à qual amalgamou sua experiência poética, tornando-se um narrador que tece poeticamente suas histórias. Saramago afirma, numa entrevista com Carlos Reis (1998, p. 111), que há mais essencialidade poética nos seus romances do que em suas poesias, pois estas são **fabricadamente** poesias, enquanto nos romances os afloramentos poéticos surgem espontaneamente no próprio fluxo narrativo. E é essa singular habilidade que o transforma num escritor original, cujos romances ocupam um lugar de destaque na literatura.

No decorrer de suas obras e entrevistas, Saramago faz questão de revelar, através de suas reflexões metalingüísticas, seu laborioso processo de construção do texto, sua árdua luta para moldar artisticamente as palavras retiradas da comunicação de todos os dias e recolocá-las em suas produções. Seu desejo de penetrar “milimetricamente” em cada uma delas, sentir-lhes a vibração rítmica e a beleza plástica já está expresso em *Manual de pintura e caligrafia* (1977), seu primeiro romance reconhecido, que Seixo (1987, p. 29) considera o cadinho de elaboração de todas as tendências pré-ficcionistas de Saramago. Para esse artesão da palavra,

escrever não é outra tentativa de destruição mas antes a tentativa de reconstruir tudo pelo lado de dentro, medindo e pesando todas as engrenagens, as rodas dentadas, aferindo os eixos milimetricamente, examinando o oscilar silencioso das molas e a vibração rítmica das moléculas no interior dos aços (SARAMAGO, 1991c, p. 651).

Em *O Essencial sobre José Saramago*, Seixo (1987) enaltece a produção poética de Saramago, não devidamente valorizada pelos críticos e até mesmo pelo próprio autor, que a classificam como tentativa incipiente de expressão artística. Seus poemas só teriam merecido atenção da crítica por constituírem o ponto de partida de sua atividade literária e por anteciparem temas que viriam a ser desenvolvidos posteriormente na sua ficção - opinião com a qual não concorda, pois, segundo ela, a obra poética saramaguiana apresenta coerência orgânica, unidade temática e coesão estrutural e ainda nela estão, como o próprio autor confirma, *os nexos, temas, obsessões que viriam a ser a coluna vertebral, estrutural e invariável de um corpo literário em mudanças* (SARAMAGO, 1991a, p. 5).

¹ Mestre e Doutora em Estudos Literários – UNESP – Araraquara-SP. Docente do curso de Pedagogia da Associação Educacional e Cultural de Itápolis – FACITA – Faculdade de Itápolis. E-mail: mepmaia@ig.com.br

Saramago declara, ao reeditar Os poemas possíveis, 16 anos depois de sua primeira publicação, que, embora nenhum poema tivesse sido retirado, eles foram revistos e emendados, visto que *o romancista de hoje decidiu raspar com unha seca e irônica o poeta de ontem, lacrimal, às vezes* (SARAMAGO, 1991a, p. 6). Outro julgamento não totalmente aceito por Seixo, pois, ainda que ele tenha raspado com unha seca e irônica, apenas o lacrimal foi descartado: a essência poética permaneceu e subjaz a sua prosa com todo vigor. E é ela que sensibiliza seu leitor e o seduz, mesmo quando ele conta uma história arquivada.

Seixo (1987) ressalta também a importância de suas crônicas, já que ele assume, diante de seus romances, postura semelhante à do cronista que foi. Suas crônicas revelam sua preocupação com o momento presente, com a concisão do texto, com a qualidade artística e com a marca de sua subjetividade. Na visão de Seixo (1987, p. 15-16), quase tudo parece já lá estar:

Não só no que diz respeito à temática: a relação identidade/alteridade; a articulação entre o homem e a terra; o projeto humano e a sua transposição, ou transcendência; a concepção do “homo viator” e a sua incidência temporal; não só também no que diz respeito à constelação de motivos preferenciais que preenchem essa temática: a água, a embarcação, a estrela, o silêncio, a pedra, o rumor - mas também nas atitudes dominantes: cepticismo radical no limite do desengano em fulgurações entretecido por um ilimitado entusiasmo na capacidade de construção humana, no projeto que é o sonho; mas também ainda na frase tensa que não se fecha completamente à irrupção lírica, na mordacidade que não exclui a ternura, na ironia que quase sempre traz a cumplicidade do afago.

A citação acima fez-se necessária pelo seu poder de síntese. Seixo realmente consegue com maestria o objetivo a que se propõe: dizer o essencial sobre José Saramago. E tendo suas palavras como base de sustentação, podemos compreender melhor os eixos temáticos e a poeticidade da prosa saramaguiana. Essa prosa que valoriza a palavra, visando não só o seu conteúdo, mas também a sua construção, que procura fundir a linguagem sintetizada e metafórica da poesia à sua linguagem contínua e fluente, fazendo emergir um ritmo que vai além de sua própria cadência.

Para compreendermos melhor o texto artístico a partir do século XX, é necessário que consideremos prosa e poesia, não como construções isoladas uma da outra sem atração recíproca, pois é impossível assinalar com exclusividade os fenômenos que pertencem a cada

uma e estabelecer uma fronteira rígida entre essas duas formas de manifestações artísticas. Se quisermos distingui-las, será melhor ressaltar o que é mais típico e expressivo numa e noutra forma, sem nos esquecermos dos intercâmbios entre elas, em maior ou menor intensidade. É dessa recíproca atração que, como nos confirma Moisés (1984, p. 100), “advém o fato de certos trechos de romance constituírem autênticas clareiras poéticas, não raro contrariando as veleidades objetivistas do prosador.” Tentaremos definir, a partir de conceitos elaborados por Bakhtin (1988), por Massaud Moisés (1984) e por Octávio Paz (1982), o que achamos imprescindível para classificar o texto artístico como poesia ou como prosa, com a finalidade de detectar o grau de contaminação poética na prosa saramaguiana.

Bakhtin (1988) elabora seu conceito de linguagem e língua, tentando definir que lugar a palavra estética ocupa neste espaço, antes mesmo de indagar o que é literatura e qual a distinção entre prosa e poesia. Para compreender realmente sua visão, é necessário termos em mente a concepção dialógica da linguagem, fundamento básico de sua epistemologia; caso contrário, poderíamos correr o risco de reduzir seus conceitos e diminuir seus méritos.

Um dos elementos mais importantes na teoria da linguagem de Bakhtin (1988) é a *palavra do outro*, já que nossas palavras não são exclusivamente nossas, pois estão sempre impregnadas das contribuições alheias que assimilaram na sua trajetória histórico-social, são respostas explícitas ou implícitas às vozes que nos rodeiam.

A linguagem jamais é única. No íntimo de uma língua virtualmente coexistem e se correlacionam inúmeras linguagens alimentando-se reciprocamente. A linguagem literária cria a sua maneira singular de relacionar-se com o outro e, ao mesmo tempo que se nutre das inúmeras vozes que a cercam, é também uma delas.

A distinção entre poesia e prosa na teoria bakhtiniana não se situa nos elementos intrínsecos da linguagem (polissemia X monossemia), nem nos temáticos (elevado X vulgar), pois para ele esses conceitos desconhecem a natureza dialógica da linguagem. A questão primordial é *o lugar do outro na linguagem de quem escreve*, isto é, a relação de força entre a perspectiva de quem escreve e a perspectiva do outro.

A linguagem não é neutra, está repleta de intenções de outrem, mas o poeta, ao apropriar-se dela no desejo de construir seu próprio discurso, precisa submetê-la às próprias intenções e acertos, ou seja, “os fios semânticos, os acertos, as associações, as

indicações, as alusões, as coincidências, que procedem de cada discurso poético, todos eles servem a uma só linguagem, a uma única perspectiva, e não a contextos sociais plurilíngües” (BAKHTIN, 1988, p. 104). No discurso poético a palavra nasce, portanto, de uma única perspectiva – a do poeta; há uma intenção centralizadora e absoluta: se não houver a soberania de uma única voz, o discurso poético transformar-se-á em prosa. Do mesmo modo que o prosador se transformará em poeta se as diversas vozes de seu discurso perderem o caráter intencional, a sua autonomia. É exatamente refletindo sobre esses dois posicionamentos que podemos situar Saramago. A sua prosa nasce de uma única perspectiva: a sua. E, apesar de permitir que diversas vozes povoem seu discurso, a sua voz é soberana.

Assim sendo, a prosa literária se diferencia da poesia pelo modo como cada uma manipula seus discursos específicos. O prosador apropria-se da linguagem do outro, sem eliminá-la, respeitando sua perspectiva sócio-ideológica, para tentar, inclusive, dizer o que lhe é próprio. Sua linguagem é, assim, marcada por um plurilingüismo social. Portanto, enquanto a prosa romanesca elabora seu discurso fazendo com que surjam e interajam múltiplas vozes, o discurso poético, a fim de atingir unidade verbal absoluta, elimina o discurso citado, deixando claro que a sua intenção é única, mas isso não quer dizer que ele não seja dialógico, pois a linguagem é por natureza dialógica. A poesia é tão social quanto a prosa, apenas não é relativizada pela voz de outrem, a perspectiva do poeta reina absoluta.

Essa distinção, que Bakhtin faz entre poesia e prosa, é tema de um estudo de Cristóvão Tezza (2003, p. 5), que de modo esclarecedor, numa entrevista realizada pelo jornal O Estado de São Paulo, assim a simplifica:

a poesia para Bakhtin não se define por suas formas composicionais, externas ou internas (o que classicamente tem sido a norma), mas pela intensidade centralizadora da linguagem (e as formas externas e internas, aí, são estratégias de centralização). Para isso fazer sentido, é preciso lembrar que Bakhtin vê a linguagem viva não como um sistema abstrato, autônomo e unilateral, mas como um “evento” de que participam pelo menos duas pessoas (mesmo quando falamos sozinhos). Na prosa, toda a força desse evento se desloca para o “outro”(você pode escrever uma narrativa inteira do ponto de vista de um criminoso, e o leitor, mesmo não concordando com nenhuma palavra do narrador, pode amar o livro). Na poesia, os “outros” desaparecem, ou perdem completamente a autonomia - o poeta assina embaixo de cada palavra que diz. Assim, o poeta exige a nossa adesão completa - é impossível gostar de um poema detes-

tando o que ele nos diz. Estou obviamente simplificando aqui - é claro que há uma gradação enorme entre o máximo de prosa e o máximo de poesia.

Em **O Evangelho Segundo Jesus Cristo** é a preponderância da voz do narrador que o aproxima do comportamento do eu-lírico da poesia, pois, como já afirmamos, embora lance mão de outras vozes, a única perspectiva possível é a sua. Não queremos dizer que a autoridade do texto saramaguiano esteja apenas decalcada na intencionalidade poética, já que sua ideologia² percorre toda sua produção artística. Mas é o uso da linguagem poética que lhe permite tornar mais sensível aquilo que deseja dizer ao leitor, principalmente neste romance que invade os textos sagrados. As considerações abaixo, de Tezza (1988, p. 59), levam-nos a entender melhor o uso da intencionalidade poética na prosa saramaguiana.

Em primeiro lugar, podemos perceber que a intencionalidade poética pode, na verdade, invadir qualquer outra linguagem, sempre a serviço de uma centralização ideológica. Pensemos, por exemplo, no discurso religioso – nos sermões, nas profecias, nas cosmogonias, na Bíblia, enfim – em que o locutor, na intenção de dominar o outro pela força da autoridade, lança mão de recursos composicionais poéticos (a exortação, o léxico precioso, a elevação temática, a singularidade sintática, a metáfora, o ritmo, isto é, tudo aquilo que se opõe ao coloquial, ao rasteiro, ao dia-a-dia) para maior eficácia de seu projeto. Pensemos, igualmente, na linguagem filosófica de um Nietzsche, saturada de formas poéticas, ou, no Brasil, de um Euclides da Cunha, com sua linguagem científica contaminada de poesia para, pelo encantamento, conseguir a pronta adesão e a conversão de seu leitor.

Considere-se também que alguns traços típicos do discurso poético acentuam a solidariedade do poeta com a sua própria palavra. O ritmo, por exemplo, reforça a unidade da palavra: através dele a voz do poeta torna-se mais acentuada e singular. A palavra do outro, ao entrar na poesia, terá que ser submissa a seu ritmo,

² Faz-se necessário esclarecer o sentido polêmico da palavra ideologia. Há, em princípio, tantas ideologias quantas visões de mundo vinculadas às classes sociais. Ideologia significa “um conjunto de idéias que serve para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens (FIORIN, 1993, p. 28). A ideologia dominante é a da classe dominante que procura ocultar as relações mais profundas, expressando-as de um modo invertido, de acordo com seus interesses. O sentido ideológico que atribuímos ao texto de Saramago tem conotação positiva, ou seja, o objetivo de desnudar, desmascarar as relações e os jogos de interesse ocultos pela ordem dominante. Neste sentido poderíamos pensar no termo: contra-ideologia. Ceres Costa Fernandes (1990, p. 42), na tentativa de escolher um termo menos comprometido e mais adequado aos textos saramaguianos, opta por considerá-los “pedagógicos”, evitando, assim, uma palavra que há muito carrega uma conotação fortemente pejorativa.

será reacentuada, perdendo sua autonomia original. No discurso romanesco, ao contrário, as diversas linguagens se contrapõem, estabelecendo um confronto dialógico entre elas. A palavra do outro é um constituinte indispensável da prosa romanesca.

A unidade poética reside no estilo, no ritmo, na estrutura fechada, no código homogêneo, e embora a prosa possa se utilizar desses elementos, sua unidade resulta da multiplicidade de linguagens sociais, como visões de mundos autônomos. Segundo Bakhtin (1988, p. 104),

o próprio ritmo dos gêneros poéticos não favorece qualquer estratificação substancial da linguagem. O ritmo, ao criar a participação direta de cada momento do sistema acentual do conjunto (através das unidades rítmicas mais próximas) destrói em estado ainda embrionário aqueles mundos e pessoas virtualmente contidos no discurso: em todo o caso, o ritmo coloca-lhes determinadas barreiras, não lhes permitindo se desenvolver e se materializar; ele fixa e enrijece ainda mais a unidade e o caráter fechado do estilo poético e da linguagem única que é postulada por este estilo.

Portanto, o poeta relaciona-se com o mundo exterior diferentemente do prosador. Sua atitude é contemplativa; sua subjetividade, o objeto de suas indagações. “Assim a poesia tem por objeto o ‘eu’ (enquanto a prosa o “não-eu”, isto é, o mundo exterior), de modo que o ‘eu’, que confere o ângulo do qual o artista ‘vê’ o mundo, se volta para si próprio” (MOISÉS, 1984, p. 84), já a prosa é a expressão do “não-eu”, direcionando-se por um sentido oposto ao da poesia: a realidade exterior torna-se relevante, valendo a pena desvendá-la. Embora a postura também seja subjetiva, o foco de interesse está além do “eu”, no “não-eu”, no outro. Os elementos exteriores não são mais projeções do “eu”, mas objetos de atenção do artista.

O poeta, segundo Moisés (1984), assume duas atitudes diante do mundo: “ser e ver”, ou seja, ele será sujeito e objeto de suas indagações e expressará sua vivência interior por meio de palavras polivalentes, num ritmo próprio. O mundo exterior surge, no poema, interiorizado na medida em que o poeta se vê refletido nele. Em muitas passagens deste evangelho o relacionamento do narrador saramaguiano com o mundo exterior assemelha-se ao do poeta. É visível uma mudança na postura mental do narrador, por exemplo, no trecho transcrito abaixo que focaliza a comunicação não expressa por palavras entre José e Ananias; não porque eles não têm o que dizer, mas porque não sabem dizer aquilo que sentem. O narrador, deixando-se levar pela emoção, é capaz de captar essa comunicação indizível.

E ao mesmo tempo que contempla a cena, o narrador vê o mundo exterior solidário a esse momento. E assim, interiorizando a paisagem, expressa sua emoção num ritmo e com imagens bem próximas da poesia.

José segurou-lhe na mão para acalmá-lo, no mesmo momento em que também a mão de Ananias, tateando cega, parecia procurar algo, uma arma para se defender, outra mão para apertar, e foi assim que ficaram os três, um vivo entre dois moribundos, uma vida entre duas mortes, enquanto o tranqüilo céu nocturno ia fazendo rodar as estrelas e os planetas, lá para diante trazendo do outro lado do mundo uma lua branca, refulgente que boiava no espaço e cobria de inocência toda a terra da Galiléia (SARAMAGO, 1992, p. 160).

Esta passagem faz-nos lembrar dos últimos versos de “*Protopoema*”: “*Haverá o grande silêncio primordial quando as mãos se juntarem às mãos. / Depois saberei tudo*” (SARAMAGO, 1991b, p. 118). Os silêncios nem sempre são embaraçosos, podem ser “*apenas um tempo diferente entre o tempo das palavras*”. (...) “*uma outra forma de continuar o diálogo*” (1991c, p. 881). A preocupação de Saramago com a comunicação plena, indizível, latente entre os homens e expressa nesse silêncio poético vai, como confirma Seixo (1987, p. 9), *desembocar numa figuração de tipo simbolista que se resolve verbalmente e pelo apontamento da mais pura materialidade da escrita.*

O conceito de poesia, elaborado por Moisés (1984), vem, assim, ao encontro de nosso objetivo – ressaltar as emanações poéticas da prosa saramaguiana. A poesia é:

A expressão metafórica do “eu”, cujo resultado, o poema, pode ser em verso ou em “prosa”. Como vimos, o verso parece corresponder mais de perto à essência da poesia, graças ao seu jogo rítmico. Mas pode o verso não ter poesia, e esta pode exprimir-se em prosa (MOISÉS, 1984, p. 84).

Quando Moisés diz *o verso parece corresponder mais de perto à essência da poesia, graças ao seu jogo rítmico*, afirma-nos que é mais fácil obter o ritmo através dos versos, seja pela sua descontinuidade sintática, seja por sua ligação inicial com a música ou por sua longa tradição histórica. Mas nada impede que o encontremos na prosa, dependendo da habilidade e cosmovisão do escritor.

.Transcrevemos duas passagens, cujo sentido metafórico das palavras faz aflorar um ritmo que atesta o processamento do fenômeno poético na prosa saramaguiana:

A gula é um lobo que come o filho depois de ter devorado o pai, Esse lobo de que falas já comeu o meu pai, Então só falta que te devore a ti, E tu, na tua vida, foste comido ou devorado, Não apenas comido e devorado, mas vomitado (SARAMAGO, 1992, p. 213).

Olharei a tua sombra se não quiseres que te olhe a ti, disse-lhe, e ele respondeu, Quero estar onde a minha sombra estiver, se lá é que estiverem os teus olhos (SARAMAGO, 1992, p. 431).

O ritmo é a alma da poesia e quando lemos Saramago, sentimos o desejo de o fazer em voz alta para melhor sentir a melodia de sua prosa delicada e lúdica, a maneira peculiar com que ele nos impõe o seu ritmo, inclusive rompendo com as regras de pontuação comuns à prosa tradicional, colocando-nos numa atitude de espera, indicando-nos o caminho, dando-nos uma direção. Exemplifiquemos:

Calhou estar o tempo como de rosas acabadas de colher, fresco e perfumado como elas, e as estradas limpas e amenas como se adiante andassem anjos salpicando de orvalho o caminho, para depois varrerem com vassouras de loureiro e murta (SARAMAGO, 1992, p. 407).

O conceito de ritmo dado por Moisés parece-nos adequado para ajudar a perceber de que modo a poesia invade a prosa saramaguiana. Antes de abordar a função do ritmo, o crítico alerta-nos para a distinção entre cadência e ritmo, já que aquela *participa da formulação do ritmo, mas não o determina: na verdade, o ritmo engloba a cadência, como o todo implica a parte* (MOISÉS, 1984, p. 178).

O ritmo é mais que a alternância das sílabas longas e breves, ou tônicas e átonas. Isso seria função da cadência. A escansão ajuda-nos a marcar esses acidentes versificatórios. O ritmo exige outros aspectos que vão além da marcação mecânica; eles contribuem para a significação do texto, envolvendo o leitor. O ritmo, pela sua natureza, varia conforme o leitor e o momento da leitura. Se atentarmos para o trecho abaixo e deixarmos-nos levar pela sua musicalidade, perceberemos que a sequência sonora das palavras (reincidência de sons nasais, de encontros vocálicos, de consoantes fricativas) reflete o ritmo lento e dificultoso do andar dos caminheiros pelas terras áridas do deserto de Judéia:

Tínhamos deixado o vale de Isreel. A estrada, ladeando penedias, vencia custosamente a primeira encosta, depois do que se embrenharia nas montanhas de Samaria, pelo lado do poente, ao longo dos

espinaços áridos por trás dos quais, descaindo para o Jordão e arrastando na direcção do sul a sua rasoira ardente, o deserto de Judeia queimava e requeimava a antiqüíssima cicatriz duma terra que, havendo sido prometida a uns tantos, nunca viria a saber a quem entregar-se (SARAMAGO, 1992, p. 63).

Moisés (1984) lembra que a Literatura pertence às artes do tempo e este pressupõe movimento, dinamismo. *“O ritmo constitui a sucessão de unidades melódico-emotivo-semânticas, movendo-se na linha do tempo numa continuidade que gera a expectativa na sensibilidade e na inteligência do leitor”* (MOISÉS, 1984, p. 180-181). E ao provocar expectativa, engendra em nós uma disposição de ânimo. A sua continuidade alimenta o nosso desejo, intensifica a nossa busca. Tanto é assim que, ao ser interrompido, sentimos um impacto, que gera a queda do nosso envolvimento emocional. *“O ritmo não é medida, mas tempo original”* (PAZ, 1982, p. 69), isto é, um tempo que é inerente a nossa condição humana, pois, como nos diz Paz (1982, p. 69), *“quando o ritmo se desdobra diante de nós, algo passa com ele: nós”*.

Para Paz, o ritmo era um rito que provocava o renascer do mito. O ritmo não é medida vazia, já que nele se apóia a dupla realidade do mito e do rito. O ritmo é visão de mundo; sendo assim, cada sociedade possui um ritmo próprio que dá origem às suas criações. *O ritmo é a manifestação mais simples, permanente e antiga do fato decisivo que nos torna homens: seres temporais, seres mortais e lançados sempre para ‘algo’, para o ‘outro’: a morte, Deus, a amada, nossos semelhantes* (PAZ, 1982, p. 73).

Numa entrevista com Noé Jitrik (1996, p. 145), ao ser interrogado sobre sua maneira peculiar de escrever, Saramago justifica-se dizendo que se expressa como um músico por meio de sons harmoniosos e seu leitor, inserido neste concerto musical, terá que acompanhá-lo, preenchendo os espaços vazios, contribuindo, com suas projeções interpretativas, para o acabamento da obra. Quando algum leitor lhe diz que é difícil entender sua obra pela ausência de uma pontuação tradicional, ele pede-lhe que leia em voz alta, ou deixe ecoar na sua mente essa fala, obedecendo às pausas breves e longas, representadas pelas vírgulas e pontos finais, porque isto lhe permitirá penetrar no mundo de sons melódiosos e significativos que representam sua obra. Vejamos ainda, mais uma vez, como ele próprio concebe seu estilo:

Regresso a um tema recorrente. Todas as características da minha técnica narrativa actual (eu preferiria dizer: do meu estilo) provêm de um princípio básico segundo o qual todo o dito se destina a ser

ouvido. *Quero com isto significar que é como narrador oral que me vejo quando escrevo e que as palavras são por mim escritas tanto para serem lidas como para serem ouvidas. Ora, o narrador oral não usa pontuação, fala como se estivesse a compor música e usa os mesmos elementos que o músico: sons e pausas, altos e baixos, uns breves ou longas, outras. Certas tendências, que reconheço e confirmo (estruturas barrocas, oratória circular, simetria de elementos), suponho que me vêm de uma certa idéia de um discurso oral tomado como música. Pergunto-me mesmo se não haverá mais do que uma simples coincidência entre o carácter inorganizado e fragmentário do discurso falado de hoje e as expressões “míni-mas” de certa música contemporânea...* (SARAMAGO, 1997, p. 223).

Como pudemos observar na citação acima, o próprio autor se auto-intitula um narrador oral, que valoriza a musicalidade e a poesia da linguagem natural, pois dá a sua fala a entonação necessária para conquistar e prender a atenção de seu ouvinte, e compõe a sua narrativa com todos os recursos da oralidade.

O ritmo musical de sua prosa conduz o seu leitor, como ele nos afirma:

Hacemos el juego de la música, de la entonación, de la suspensión y todo eso y el interlocutor me entiende. Entonces, y esto tiene que ver con el ejercicio muscular del lector, frente a un libro mío el lector sabe lo que le espera, no tiene auxilio ni guía, tiene que poner todo lo que le falta y lo que le falta es todo, porque le falta la entonación, la música de la palabra dicha (SARAMAGO apud JITRIK, 1996, p. 145)³.

Saramago impõe um ritmo poético a sua prosa e é necessário que o leitor se envolva para apreender melhor o seu sentido.

E fingindo-se contador de história, elabora artisticamente seu discurso, apropriando-se da frase feita, muitas vezes, modificada, e valorizando os provérbios que representam, com fina sabedoria e economia de palavras, as alegrias e tristezas, as grandezas e mesquinhas da condição humana. *O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais* (BENJAMIN, 1975, p. 75). Registremos alguns traços dessa oralidade:

bem certo é o que se tem dito, que cada pessoa tem a sua hora, e cada coisa o seu tempo (SARAMAGO, 1992, p. 197).

aqui devemos citar o conhecido refrão, Cabra que

³ Fazemos o jogo da música, da entonação, da suspensão e tudo isso o interlocutor me entende. Então, isto tem a ver com o exercício muscular do leitor; frente a um livro meu o leitor sabe o que o espera, não tem auxílio nem guia, tem que pôr tudo o que lhe falta e o que lhe falta é tudo, porque lhe falta a entonação, a música da palavra dita.

berra, bocada que erra, que é outra maneira de dizer o mesmo, Chorar e comer não faz bom viver (SARAMAGO, 1992, p. 241).

aqui se diria, com a rude franqueza da gente simples, que viu reduzir-se-lhe de repente a razão, À hora de comer, sempre o Diabo traz mais um (SARAMAGO, 1991, p. 293).

Ora, quem tem um pássaro na mão, não será tão tolo que o vá deitar a voar, antes lhe faz com os dedos mais segura gaiola (SARAMAGO, 1992, p. 415).

Assim, esse narrador é tanto um representante da vida concreta como representante de sua própria reflexividade. Sua atitude remete-nos às observações de Benjamin a propósito do narrador. Para o crítico, são poucas as pessoas que ainda sabem narrar, que possuem a faculdade de intercambiar experiências e dar conselhos, e Saramago é uma delas. A narrativa saramaguiana confirma o que diz Benjamin (1975, p. 69): *“ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”*.

Consideremos ainda que, se nos ativermos à estrutura sintática de um poema para analisá-lo, perderemos a sua essência, atitude esta perfeitamente possível na prosa, pois enquanto na poesia a estrutura sintática é submetida às leis rítmicas e métricas, na prosa ela obedece à ordem lógica do pensamento, tornando-se elemento que garante a eficácia do texto. No entanto, podemos observar que a construção da prosa saramaguiana obedece, muitas vezes, mais à estrutura da poesia do que ao encadeamento lógico da prosa. As palavras são escolhidas e dispostas na frase mais pelo seu lirismo, pela sua sonoridade, pelo colorido e pelo seu poder de sugerir imagens do que pela sua necessidade de dar sentido ao texto. Os trechos abaixo poderiam ter sido expressos numa linguagem mais prosaica, porém não foi esse o caminho escolhido pelo narrador:

[...] também este crepúsculo estava que era uma beleza, com os seus mil fiapos de nuvens esparsos pela amplidão, rosa, nácar, salmão, cereja, são maneiras de falar da terra para que possamos entender-nos, pois estas cores, e todas as outras, não têm, que se saiba, nomes do céu (SARAMAGO, 1992, p. 32).

Maria acompanhou-a até a saída da aldeia, e aí se despediram. Chua, então, já não chorava, mas os seus olhos nunca mais voltarão a estar secos, que esse é o choro que não tem remédio, aquele lume contínuo que queima as lágrimas antes que elas possam surgir e rolar pelas faces (SARAMAGO, 1992, p. 149).

As distinções entre prosa e poesia devem, então, ser consideradas tendo em vista não somente seus aspectos intrínsecos, mas ainda a maneira de “*ser e ver*” o mundo, pois é isso que difere o poeta do prosador. O comportamento poético é “*essencialmente anti-histórico, antidescritivo e antinarrativo*” (MOISÉS, 1984, p. 99), comportamento completamente diferente daquele resultante da cosmovisão do prosador. No entanto, procuramos aproximar a prosa saramaguiana, apesar de seu caráter histórico, descritivo e narrativo, da poesia, levando em consideração que tudo que esse narrador expressa é perpassado por sua subjetividade e subjugado ao poder de sua voz soberana, num ritmo que lhe é peculiar, levando-o a transitar nos tênues limites da prosa lírica.

Ainda para exemplificar o lirismo presente neste romance citemos as passagens nas quais o narrador, pela voz de Jesus, descreve Maria de Magdala, reaproveitando os versículos bíblicos de *Cântico dos Cânticos*, os quais são escritos em linguagem predominantemente poética.

Os teus cabelos são como um rebanho de cabras descendo das vertentes pelas montanhas de Galaad. A mulher sorriu e ficou calada. Depois Jesus disse, Os teus olhos são como as fontes de Hesebon junto à porta de Bat-Rabim (SARAMAGO, 1992, p. 281).⁴

As curvas dos teus quadris são como jóias, o teu umbigo é uma taça arredondada, cheia de vinho perfumado, o teu ventre é um monte de trigo cercado de lírios, os teus dois seios são como dois filhinhos gémeos de uma gazela (SARAMAGO, 1992, p. 282).⁵

Originalmente, os poemas que compõem o *Cântico dos Cânticos*, assim chamados por ser o mais belo dos cânticos, eram destinados às solenidades nupciais. Essas festas, para os antigos judeus, eram a ocasião propícia para a manifestação de sua fé nos destinos da nação escolhida que era considerada como esposa do Senhor. Viam na união dos jovens nubentes a perpetuação da aliança de Deus com seu povo.

Os cristãos, ampliando o simbolismo do *Cântico*, passaram a interpretá-lo como a demonstração do amor de Cristo à Igreja, considerada como sua esposa. Resaltemos, ainda, que a Igreja utiliza o *Cântico* para celebrar o amor da Virgem Santíssima por seu filho.

Literalmente, o *Cântico dos Cânticos* possui um sentido claramente erótico, e foi com essa acepção reaproveitado por Saramago para enaltecer a iniciação sexual de Jesus, tornar essa relação carnal uma sublime

manifestação de amor verdadeiro. É importante também notar que o *Cântico* prega a fidelidade e Maria de Magdala, após conhecer Jesus, dedica-se de corpo e alma exclusivamente a ele.

As referências à transcendência divina não são mencionadas no romance. O *Cântico* foi transcontextualizado pelo seu potencial poético e pelas suas sugestões eróticas.

O narrador saramaguiano retornará ao *Cântico* em outros momentos de intenso lirismo, como quando Maria de Magdala diz a Jesus: *Respondo-te com as palavras do rei Salomão, o meu amado meteu a mão pela abertura da porta e o meu coração estremeceu* (SARAMAGO, 1992, p. 284),⁶ e, também, quando Jesus deixa Maria de Magdala e se dirige a sua casa em Nazaré: *Confortai-me com uvas passas, fortalecei-me com maçãs, porque desfaleço de amor* (SARAMAGO, 1992, p. 291).⁷

Podemos observar também o encantamento pela palavra poética, principalmente, nas passagens descritivas, pois nesses momentos de afrouxamento da narratividade, Saramago dá vazão a seu eu-lírico cuja visão analógica do universo deixa marcas na construção lingüística. E, segundo Paz (1982), é graças ao ritmo que percebemos essa correspondência universal.

As descrições não são meramente decorativas: elas exercem papel importante na construção da obra; há nelas elementos que anunciam e preparam o surgimento das ações subseqüentes, elas armazenam informações. Tanto as descrições do espaço geográfico-telúrico quanto as do espaço social estão ligadas aos eventos diegéticos; portanto, elas são elementos textuais importantes de que o narrador se vale para tornar os fatos mais verossímeis, provocar o *efeito de real*, segundo Barthes (1988), ou até mesmo inscrevê-los num universo fantástico. As descrições espaço-temporais, como podemos perceber, são projeções culturais e constituem-se com a finalidade de expressar a visão de mundo do narrador; elas participam da construção de sentido do texto. Em **O Evangelho Segundo Jesus Cristo**, o tempo e os espaços geográficos já são antecipadamente esperados pelo leitor – Belém, Nazaré, a gruta, o deserto e as viagens empreendidas nesta região delimitada.

Hamon (1976) considera a descrição um lugar privilegiado onde se organiza (ou se destrói) a legibilidade e a coerência de todo texto narrativo, assegurando a compatibilidade entre o desenrolar das ações, os atributos dos personagens e os condicionamentos do meio. Segundo o crítico:

⁴ Cf. Bíblia Sagrada, Ct. 6,5; 7,5.

⁵ Cf. Bíblia Sagrada, Ct 7,3; 4,5

⁶ Cf. Bíblia Sagrada, Ct 5,4.

⁷ Cf. Bíblia Sagrada, Ct. 2,5)

Dessa forma, a descrição será o lugar onde a narrativa se interrompe, onde se suspende, mas igualmente, o espaço indispensável onde se põe em conserva, onde se armazena a informação, onde se condensa e se redobra, onde personagens e cenário, por uma espécie de ginástica semântica, para retomar a expressão de Valéry, entram em redundância; o cenário confirma, precisa, revela a personagem como feixe de traços significativos simultâneos. [...] Pode-se dizer, então, que por um lado, desempenha o papel de um organizador da narrativa, e, por outro lado – pela redundância que nela introduz –, o papel de sua memória (HAMON, 1976, p. 73-74).

A voz soberana do narrador saramaguiano conduz o leitor, mostrando-lhe por qual perspectiva deve olhar para poder ver e apreciar os acontecimentos que se desenvolvem. No exemplo abaixo, a descrição da aldeia de Nazaré gera um clima tenso e misterioso como presságio dos futuros acontecimentos:

Vão chegar aí os grandes calores, os campos pelados, só restolho e segura, Nazaré é uma aldeia parada rodeada de silêncio e solidão nas sufocantes horas do dia, à espera de que venha a noite estrelada para poder ouvir-se o respirar da paisagem oculta pela escuridão e a música que fazem as esferas celestes ao deslizarem umas sobre as outras (SARAMAGO, 1992, p. 43).

Transcrevemos ainda mais um trecho que focaliza a manhã de estranho nevoeiro, cujos elementos descritivos participam do “real” criado pelo texto e são de fundamental importância para aumentar a tensão e o temor diante da proximidade do tão esperado encontro de Jesus, Deus e o Diabo.

O nevoeiro abre-se para Jesus passar, mas o mais longe a que os olhos chegam é a ponta dos remos, e a popa, com a sua travessa simples a servir de banco. O resto é um muro, primeiro baço e cinzento, depois, à medida que a barca se aproxima do destino, uma claridade difusa começa a tornar branco e brilhante o nevoeiro, que vibra como se procurasse, sem o conseguir, no silêncio, um som. Numa roda maior de luz, a barca pára, é o centro do mar. Sentado no banco da popa, está Deus (SARAMAGO, 1992, p. 364).

Às vezes, o narrador descreve um espaço físico já conhecido pelo leitor, mas alerta-o de que não tem as características que ele (leitor) espera, pois o termo utilizado adquiriu, neste novo contexto, matizes especiais. Vejamos:

Este deserto de aqui não é uma daquelas largas, longas e conhecidas extensões de areia que o mesmo nome usam. Este deserto de aqui é mais um mar de secas e duras colinas arenosas, encavaladas umas sobre as outras, criando um labirinto inextricável de vales, no fundo dos quais mal sobrevivem umas raras plantas que parecem só feitas de espinhos e

cerdas, e a que talvez pudessem atrever-se as sólidas gengivas duma cabra, mas que rasgariam, ao primeiro contacto, os beiços sensíveis duma ovelha (SARAMAGO, 1992, p. 260).

Observemos, também, o tom poético com que marca a passagem do tempo através do calendário judaico, associando os meses às estações, ressaltando as particularidades de cada uma.

O tempo foi passando, um lento mês seguindo-se a outro, o de Elul, ardente como uma fornalha, com o vento dos desertos do sul varrendo e queimando os ares, época em que as tâmaras e os figos se tornam em pingos de mel, o de Tishri, quando as primeiras chuvas do outono amaciam a terra e chamam os arados à lavra para as sementeiras, e foi no mês seguinte, o de Marhesvan, tempo da apanha da azeitona, que finalmente, arrefecendo já os dias, José se resolveu a carpintear um rústico catre, [...] onde Maria, depois de esperar tanto, pôde descansar o pesado e incômodo ventre (SARAMAGO, 1992, p. 44-45).

Esse narrador lírico, muitas vezes, secundariza o uso da metáfora em favor da alegoria, também entendida como uma sucessão ou aglutinação de metáforas. Vejamos:

A manhã subia, expandia-se, e em verdade era uma visão de beleza quase insuportável, duas mãos imensas soltando aos ares e ao vôo uma cintilante e imensa ave-do-paráíso, desdobrando em radioso leque a roda de mil olhos da cauda do pavão-real, fazendo cantar perto, simplesmente, um pássaro sem nome (SARAMAGO, 1992, p. 26).

A metáfora literária, por ser conotativa, não aceita paráfrases, ela é o próprio termo, o signo adequado para expressar a imagem desejada, ela é insubstituível. Como nos afirma Moisés (1984, p. 209), “*é imediato concluir que a metáfora, ao contrário do que outrora já se predicou e se praticou, é tudo menos adorno estilístico: a matéria literária é substancialmente um tecido de metáforas*”.

Da mesma maneira, também, outras imagens poéticas, decorrentes do uso artístico da língua, que a retórica classificou como comparações, símiles, paronomásias, sinestésias e outras manifestações similares, preservam a pluralidade de significados sem quebrar a unidade sintática da frase. Diferentemente da prosa, cujas palavras são suscetíveis de serem explicadas por outras, as imagens poéticas não podem ser traduzidas, perdem essa mobilidade, só elas podem dizer o que dizem, são irredutíveis, pois a linguagem deixou de ser um meio para ser um fim. Que palavras poderiam substituir a sensação, a ternura e a delicadeza expressas pelas imagens produzidas nos momentos de enlevo amoroso que remetem a “*Maria de Magdala, com os seios escorrendo suor, os cabelos soltos que parecem deitar fumo,*

a boca tímida, olhos como de água negra” (SARAMAGO, 1992, p. 284), ou quando Jesus *respirava o cheiro doce e morno que lhe subia dos seios* (SARAMAGO, 1992, p. 350)? Utilizando as palavras de Paz (1982, p. 86-87), podemos dizer que essa *prosa se nega a si mesma; as frases não se sucedem obedecendo a uma ordem conceitual ou narrativa, mas, são presididas pelas leis da imagem e do ritmo. Há um fluxo e refluxo de imagens, acentos e pausas, sinal inequívoco da poesia.*

Saramago é um artesão da palavra. Tece com esmero suas metáforas, mas considerando que se trata de prosa, embora repleta de afloramentos poéticos como procuramos demonstrar, é necessário pensar também no sentido de suas metáforas dentro da totalidade da obra.

Em **O Evangelho Segundo Jesus Cristo**, Deus é a grande metáfora, o símbolo de toda opressão, a rejeição de todos os dogmas que oprimem o homem. Em contrapartida, temos o Diabo, e um não existe sem o outro - constituem os dois lados da natureza humana (Bem/Mal).

Saramago é um comunista democrático e tem na dialética sua arma mais eficaz de compreensão do mundo. A dialética é, em si, anti-dogmática. Poderíamos perguntar, aliás, se, na obra, não seria também uma outra metáfora o aproveitamento da matéria bíblica para discutir o dogmatismo dos “Partidos Comunistas”, já que Deus representa uma estrutura de poder e uma superestrutura de manipulação.

E, embora este singular narrador assuma seu diálogo com o Novo Testamento de um ponto de vista racional e irônico, esmera-se para atingir a docilidade da poesia e a leveza do lúdico. É com razão que Wladimir Kryszinski (1999, p. 411) afirma: “*Le romanescque et le sacré se constituent en une totalité cognitive que Saramago reinvente et pousse au paroxysme de la tendresse. Car, somme toute, c’est dans la tendresse du regard et du style que resident l’intelligence et la sagesse ... de ce discours*”.⁸

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética. – A teoria do romance.** Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTHES, Roland. O Discurso da história. In: _____. **O Rumor da Língua.** São Paulo: Brasiliense, 1988, p.145-147.

⁸ O romanescque e o sagrado se constituem numa totalidade cognitiva que Saramago reinventa e leva ao paroxismo da ternura, pois, em suma, é na ternura do olhar e do estilo que residem a inteligência e a sabedoria de seu discurso.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **OS PENSADORES.** São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 63 – 81. v 48.

Bíblia Sagrada. 89. ed. São Paulo: Ave Maria. 1993.

FERNANDES, Ronaldo C. **O narrador do romance: e outras considerações sobre o romance.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

FIORIN, José. L. **Linguagem e ideologia.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1993 (Série Princípios).

HAMON, Philippe. O que é uma descrição. In: _____. **Categorias da narrativa.** Lisboa: Vega, 1976.

JITRIK, Noe. Conversación en la Habana com José Saramago. **Continente Sul Sur,** Porto Alegre, n. 3, p. 135-161, dez.1996.

KRYSINSKI, Wladimir. Le Romanesque et le sacré: observations sur **L’Évangile selon Jésus Chris’.** **Colóquio Letras,** Lisboa, n. 151/152, p. 403-411, jan.-jun.1999.

MOISÉS, Massaud. **A Criação literária: poesia.** 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

OLIVEIRA FILHO, Odil. J. **Carnaval no convento: intertextualidade e paródia em José Saramago.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

PAZ, Octávio. **O Arco e a lira.** 2. ed. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

REIS, Carlos. **Diálogos com José Saramago.** Lisboa: Caminho, 1998.

SARAMAGO, José. Os Poemas Possíveis. In: _____. **Obras de José Saramago.** Porto: Lello & Irmão. Editores, 1991a. v. 1.

_____. Provavelmente alegria. In: _____. **Obras de José Saramago.** Porto: Lello & Irmão. Editores, 1991b. v. 1.

_____. Manual de Pintura e Caligrafia. In: _____. **Obras de José Saramago.** Porto Lello & Irmão. Editores, 1991c. v.2.

_____. **O Evangelho Segundo Jesus Cristo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SEIXO, Maria A. **O Essencial sobre José Saramago.** Lisboa: Casa da Moeda, 1987.

TEZZA, Cristovão. Discurso poético e discurso romanescque na teoria de Bakhtin. In: FARACO, Carlos A. e outros. **Uma introdução a Bakhtin.** Curitiba: Hatier, 1988.

_____. Seminário discute fronteira entre poesia e prosa, segundo Bakhtin. **O Estado de São Paulo,** 21 jul. 2003. Caderno 2. p. D-5.

A LINGUAGEM DA FOTOGRAFIA E O RETRATO FOTOGRÁFICO¹

Conceição Aparecida Silvoni Vieira²

Resumo

O texto busca reunir conceitos básicos sobre o que é fotografia e sua linguagem, com usos e funções na atualidade, estruturado em alguns estudiosos e teóricos. Apontam-se os dispositivos técnicos formadores da imagem fotográfica, assim como a importância do conteúdo estético e as novas e polêmicas transformações com a captação da imagem de forma digital.

Enfatiza o Retrato Fotográfico por sua importância secular no quadro histórico da fotografia, como uma ferramenta de comunicação visual. Ser retratado, no século XIX, era uma forma do homem manifestar a sua mobilidade social, transformando-se em um objeto auxílio para auto-afirmação.

Destaca que o retrato fotográfico não significa uma simples e única representação do real; a magia e o mistério que o envolvem transcendem seu lado objetivo e nos colocam diante de uma leitura subjetiva, onde deixamos de ver e passamos a sentir as emoções que emanam das expressões, sob a altura e a direção da luz.

Unitermos: *Fotografia; Linguagem; Digital; Retrato Fotográfico; Século XIX.*

LANGUAGE OF THE PHOTOGRAPH AND THE PHOTOGRAPHIC PICTURE

Abstract

The text congregates concepts basic on what it is photograph and its language, with uses and functions in the present time, structuralized in some studios and theoretical ones. It points out the technical devices responsible for the photographic image, as well as the importance of the aesthetic content and new and polemic transformations with the captation of the image of digital form.

It emphasizes the Photographic Picture for its secular importance in the historical picture of the photograph, as a tool of visual communication. Being portrayed, in century XIX, was a form of the man to reveal its mobility social, changing into an object aid for auto-affirmation.

¹ Texto integrante da Monografia intitulada “O Retrato Fotográfico: Representações”, elaborada no Curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Moura Lacerda.

² Fotógrafa e Graduada no Curso de Comunicação Social do Centro Universitário Moura Lacerda. E mail: con_vieira@yahoo.com.br

The photographic picture does not mean simply and solely a representation of the real; the magic and the mystery that involves it exceeds its objective side and in it ahead places them of a subjective reading, where we leave to see and we start to feel the emotions that emanate from expressions under the height and direction of the light.

Key-words: *Photograph; Language; Digital; Photographic Picture; Century XIX.*

A Linguagem da Fotografia

A fotografia não é somente o conjunto de processos de uma arte ou ciência, mas um texto não verbal em que, na ausência de palavras, encontramos o silêncio-imagem que comunica.

A palavra fotografia, em um contexto mais técnico, vem do grego: foto, que significa luz, e grafia, que significa escrever, gravar, ou seja, o registro de imagens produzidas pela ação da luz sobre papel sensível. Esse material fotossensível³ pode ser, como nos primórdios da fotografia, uma placa iodada, única, rara e cara como uma jóia (Rosane de Andrade, 2002, p. 34), película (filmes) e, mais recentemente, cartões digitais.

Encontramos outro significado para a palavra fotografia, atribuída pelos japoneses, no qual percebemos um caráter de realidade *sha-shin*: reflexo da realidade (Almasy, 1980, p. 97), ou seja, uma representação social, uma forma do homem se expressar visualmente.

Segundo Roland Barthes (1984,p.21), (...) Parece que em latim fotografia se diria: *imago lucis opera expressa*, ou seja: *imagem revelada, tirada, subida, espremida* (como suco de limão) por ação da luz.(...)

As fotografias são onipresentes: coladas em álbuns, reproduzidas em jornais, expostas em vitrinas, paredes de escritórios, afixadas contra muros, em forma de cartazes, impressas em livros, latas de conservas, camisetas, etc. *Que significam tais fotografias? Para Vilém Flusser (2002, p. 37), (...) significam uma forma do homem se expressar na ciência, na arte, na publicidade, jornalismo, indústria, arquitetura, moda, criminalidade, álbuns de família e diversas outras representações que elas nos possibilitam.(...)*

³ *Fotossensibilidade* é um fenômeno que significa, literalmente, sensibilidade à luz.

A revolução causada por esse meio de comunicação refletiu na forma do homem gerar o conhecimento, transmitir informações e questionar o mundo em que vive.

O seu caráter documental tornou-se uma arma de poder, segundo Suzan Sontag 1986, p. 15):

As fotografias fornecem provas. Qualquer coisa de que se ouve falar; mas de que se duvida, parece ficar provado graças a uma fotografia. Numa das variantes de sua utilidade, o registro de uma câmara incrimina; numa outra versão da sua utilidade, o registro de uma câmara justifica.

Segundo Boris Kossoy (2001, p. 18),

(...) desde o seu surgimento e ao longo de sua trajetória, até os nossos dias, a fotografia tem sido aceita e utilizada como prova definitiva, testemunho da verdade do fato ou dos fatos. Graças a sua natureza físico-química e hoje eletrônica de registrar aspectos (selecionados) do real, tal como estes fatos se parecem, a fotografia ganhou elevado status de credibilidade.(...)

As fotografias são possibilidades de perpetuar uma fração do mundo no tempo e no espaço, construindo o que chamamos de memória sócio-histórico-cultural da humanidade.

Para o cidadão comum a fotografia é lazer, uma forma de poder registrar o nascimento de seu filho, a reunião com os amigos, uma viagem de férias, sua casa e seu trabalho.

Cada família constrói, através da fotografia, uma crônica de si mesma, uma série portátil de imagens que testemunha a sua coesão. Sejam quais forem as atividades fotografadas o que importa é que as fotografias sejam tiradas e conservadas com carinho. (SUSAN SONTAG, 1986, P. 18).

Reveladora de detalhes e com o poder de resumir fatos, acontecimentos e produtos, encontra-se presente em todos os segmentos de comunicação, é de extrema importância para a sociedade e a indústria moderna que, na era da informatização, não sobreviveriam sem a reprodução visual.

Uma fotografia não é apenas o resultado de um encontro entre o fotógrafo e um acontecimento; fotografar é em si mesmo um acontecimento, cada vez com mais direitos: o de interferir; ocupar ou ignorar tudo o que se passa à sua volta. (...) em situações em que o fotógrafo pode optar entre uma fotografia e uma vida, decidir-se pela fotografia. Quem intervém não pode registrar; quem registra não pode intervir.(...) (SUSAN SONTAG, 1986, P. 20-21).

A fotografia é uma linguagem técnica e subjetiva. Na imagem fotográfica encontram-se, indissociavelmente incorporados, componentes de or-

dem material que são os recursos técnicos, químicos ou eletrônicos, indispensáveis para a materialização da fotografia, e os de ordem imaterial, que são os mentais e os culturais. (Boris Kossoy, 2002, p. 27).

Com o advento do processamento digital na fotografia, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, novas e polêmicas transformações ocorreram na forma de captação, ajustamento e conversão da imagem.

Segundo Arlindo Machado, doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e professor do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Universidade de São Paulo, essas inúmeras transformações:

Têm causado um significativo impacto sobre o conceito tradicional de fotografia, e que se torna cada vez mais difícil saber o que é ainda especificamente foto-grafia, ou seja, registro sobre uma película revestida quimicamente e o que é, por outro lado, metamorfose, ou seja, conversão dos grãos fotoquímicos em unidades de cor e brilho, matematicamente controláveis, às quais damos o nome de pixels.

A tecnologia nos envia a outros aspectos conceituais da fotografia, levando-nos a repensar a sua própria identidade cultural com base no caráter de transmissora de informações, conhecimentos e memória.

A necessidade de comprovar a realidade e de engrandecer a experiência através das fotografias é uma forma de consumismo estético a que todos nos entregamos. As sociedades industriais transformam os seus cidadãos em viciados de imagens; trata-se da mais irresistível forma de poluição mental. (...) Mallarmé, o lógico dos estetas do século XIX, disse que tudo o que existe no mundo existe para vir acabar num livro. Hoje em dia, tudo o que existe, existe para vir a acabar numa fotografia. (SUSAN SONTAG, 1986, P. 31-32).

Os componentes da linguagem fotográfica nos remetem ao que podemos chamar processamento e *impacto social* da imagem fotográfica; escolher um determinado ângulo nos possibilita uma interpretação.

Os elementos formadores da imagem são a câmara fotográfica e o filme fotográfico ou o cartão digital, controlados por dispositivos técnicos que incluem as objetivas, responsáveis pelo foco, profundidade de campo e ângulo de inclusão da imagem.

A objetiva possui um mecanismo, chamado diafragma, que regula o tamanho de abertura das lentes, pela qual passará a luz, formando a imagem ao tocar o material fotossensível ou um sensor eletrônico para as câmeras digitais; a velocidade dessa abertura é controlada pelo obturador, ou seja, esse dispositivo regula a

duração de exposição desse material à luz.

A distância focal das lentes determinará o ângulo que a fotografia irá tomar, por exemplo, quanto maior a distância focal menor o ângulo de cobertura quanto ao objeto a ser fotografado e vice-versa.

O fotômetro medirá a quantidade de luz que chega ao filme que, na dependência da regulagem, produzirá uma imagem superexposta, subexposta ou exposta corretamente, e o flash, que tem como função preencher a ausência de luz em uma cena a ser fotografada.

O conteúdo estético da fotografia é de extrema importância e seus elementos enaltecem a criação, a interpretação e a apreensão do emissor e do receptor da imagem fotográfica, gerando diversas leituras (...) *de qualquer modo, há tantas leituras de uma mesma face.* (...) (Roland Barthes, 1984, p. 28).

No ato solitário de produzir uma fotografia valorizamos o objeto, o grupo ou figura individual, provocando sensações e reflexões; trabalha-se o corte e o enquadramento junto à perspectiva, com liberdade para desfocar a forma, focando e congelando o movimento, escolhendo o ângulo, contrastando as cores ou compondo; na sua ausência, cria-se outro balanço.

Podemos gerar a idéia de tato texturizando, obter um ambiente dramático, de sonho, medo, fantasia, sedução e sombra, *brincando* com a luz.

A aberração também faz parte dessa construção, podendo nos levar ao que chamamos de abstrato e surreal na fotografia.

Uma fotografia se faz não somente de técnica, mas de todo o aparelhamento cultural e subjetivo do emissor; dessa forma, realiza-se também a leitura do seu discurso.

Em sua obra **Fotografia e Antropologia**, Rosane de Andrade (2002, p. 106) traduz o que a fotografia significava para Pierre Verger:

A fotografia permite ver o que não se tem tempo de ver, pois ela fixa. E ainda memoriza, é memória. O milagre é que esta emoção sentida diante de uma fotografia muda, testemunho de um fato fixado por um instantâneo, possa ser sentida por outras pessoas, revelando um fundo comum de sensibilidade, muitas vezes não expressa, mas reveladora de sentimentos profundos quase sempre ignorados.

A fotografia é uma impressão gráfica e virtual que nos transporta ao ato de comunicar e fotografar. Para Susan Sontag (1933-2004) (1986, p. 14) (...), *é apropriarmo-nos da coisa fotografada. Significa envolvermo-nos numa certa relação com o mundo, que se assemelha ao conhecimento e, por isso, ao poder.*(...).

O Retrato Fotográfico

(...) Se você deseja compreender completamente a história da Itália, analise cuidadosamente retratos. Há sempre no rosto das pessoas alguma coisa de história da sua época a ser lida, se soubermos como ler. (...)

Giovanni Morelli



Figura 1: *Famiglia di Contadini* Dorothea Lange
www.ocaiv.com/galeria_fotografia

Na obra escrita por Milano Castelo (1980, p.121/129), **La fotografia-le forme, gli oggetti, l' uomo**, o autor descreve sobre a lentidão com que eram realizadas as primeiras fotografias, tornando-se impossível fotografar pessoas; mas assim que esse tempo diminuiu, e com o auxílio de um encosto para a cabeça, o retrato fotográfico se tornou um sucesso.

Segundo Milano Castelo (1980, p. 122), *Um sucesso que não teve quebras e permanece ainda hoje, pela simplíssima razão de que o retrato corresponde exatamente a necessidades precisas do homem.*

O Retrato Fotográfico é um texto visual, uma linguagem não verbal. Sua frontalidade comunica, traz uma mensagem ao receptor e essa mensagem gera uma aproximação com o outro.

Susan Sontag (1986, p. 43) descreve um pouco da magia que envolve o ato do retrato fotográfico:

Na retórica normal do retrato fotográfico, enfrentar a câmara significa solenidade, sinceridade, revelação da essência do retratado. É por isso que a frontalidade parece perfeita para o retrato de cerimônias (como casamentos ou formaturas), mas inadequada para fotografias de cartazes de publicidade.

de de candidatos políticos. (Para os políticos o retrato de três por quatro é o mais comum: um olhar que é mais de elevação do que de confronto, sugerindo, em vez da relação com o espectador e com o presente, a relação mais nobre e abstrata com o futuro.)

Para Boris Kossoy (2001, p. 26), esse gênero da fotografia despertou uma demanda expressiva desde o seu advento e durante a segunda metade do século XIX.

Em forma de caráter documental, identifica, é capaz de nos levar a reflexões emocionais, transcendendo o físico e enaltecendo o espírito.

Diante de um determinado retrato fotográfico podemos nos ferir, ter sentimentos de revolta e impotência. Nem sempre o arranjo visual dos seus elementos traz o testemunho da paz; pelo contrário, pode fomentar a revolta e a guerra.

Milano Castelo (1980, p. 123) realça que:

Um retrato deve dizer-nos qual é o pensamento, a opinião do autor sobre a pessoa que foi retratada; se o fotógrafo conseguiu, ou não, estabelecer uma relação com o seu tema; quem é a pessoa fotografada, que tipo humano representa, a que classe ou a que estrato pertence, qual o seu temperamento, o seu ânimo; se é rica ou pobre, feliz ou infeliz, alegre ou triste. Estas e muitas outras coisas podem ser encontradas num retrato fotográfico. Nem sempre, e não necessariamente, todas juntas, mas são estes os elementos que constituem a substância do retrato.

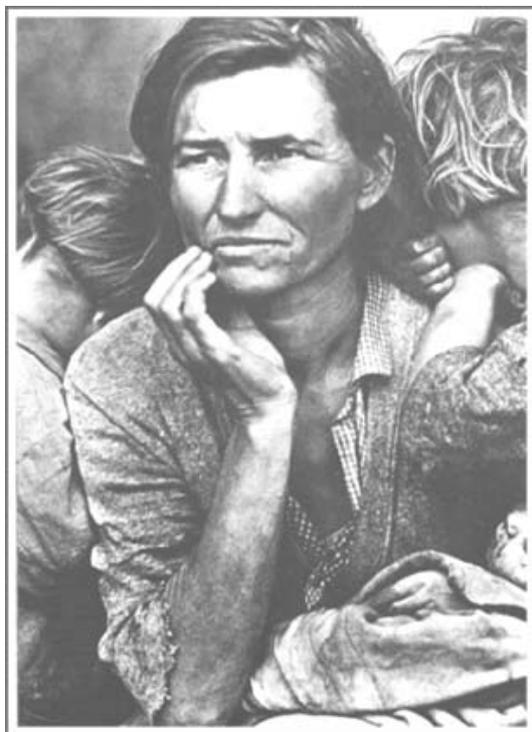


Figura 2: Migrant Mother Dorothea Lange
www.ocaiw.com/galeria_fotografia

Da mesma forma como não se pode entrar duas vezes no mesmo rio, não se pode pintar duas vezes o mesmo objeto. Tudo é líquido e incerto. (Murilo Mendes apud Rubem Alves, 2001, p.45). E assim se faz o retrato fotográfico.

O recorte do instantâneo conduzido por uma alta velocidade nos possibilita conhecer com riqueza de detalhe o formato suspenso no ar, imperceptível ao olho humano, de uma gota d' água; imaginamos de onde ela vem, suspeitamos para onde ela vai, a torneira é um fragmento do seu caminho.



Figura 28: Rita de Oliveira –Santarém, Portugal, 2005
www.olhares.com.

O retrato fotográfico é poder conhecer quando não temos a possibilidade de ver. Mexe com as fantasias do homem. No momento em que antecede o ato fotográfico, o retratado, quando homem, sempre idealiza o belo.

Ora, a partir do momento em que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a “posar”, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem. (BARTHES 1984, p. 22).

A representação do homem e do objeto na forma de um retrato fotográfico seduz, quando construída sob as luzes do *glamour*, capaz de alienar e manipular os canibais das mesmas.

Fazer o recorte do instantâneo, no século XIX, por meio da câmera, eternizou fisionomias, valorizou paisagens, informou visualmente, documentou época, tornando-se símbolo de democratização.

Walter Benjamin (1987, p. 95), em sua *Pequena história da fotografia*, comenta:

As primeiras pessoas reproduzidas entravam nas fotos sem que nada soubessem sobre sua vida passada, sem nenhum texto escrito que as identificasse.

Os jornais ainda eram artigos de luxo, raramente comprados, e lidos no café; a fotografia ainda não se tinha tornado instrumento, e pouquíssimos homens viam seu nome impresso. O rosto humano era rodeado por um silêncio em que o olhar repousava. Em suma, todas as possibilidades da arte do retrato se fundavam no fato de que não se estabelecera ainda um contato entre a atualidade e a fotografia.

No silêncio de um retrato, encontra-se o grito de dor emanado de um olhar quase morto, descobre-se um sorriso comunicando doçura; realizado no primeiro plano, enche nossos olhos com a riqueza de pormenores.

Diante do auto-retrato nos sentimos como Narciso, queremos nos ver como o *Belo* e essa necessidade transpõe para o olhar do outro.



*Figura:4 Jodie Foster Helmut Newton
www.ocaiw.com/galeria_fotografia*

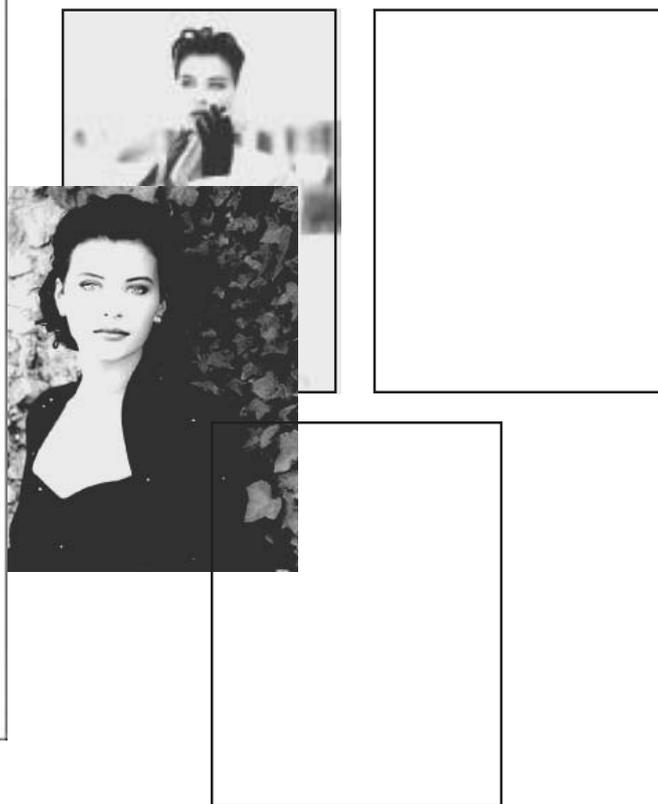
O retrato é uma ferramenta de comunicação visual simples e complexa frente à ausência do contexto físico-social-escrito no qual estava inserido.

Encontra-se um leque de informações num retrato fotográfico. As expressões faciais são uma forma de mensagem que o homem vem explorando para os mais



*Figura 5: José Silva Pinto
www.olhares.com*

variados fins, trilhando no caminho da Publicidade e Propaganda; têm o caráter de persuasão e estratégia, o que gera uma atenção do consumidor, podendo levá-lo a se interessar e a comprar o produto .



*Figura 6: Clício Barroso – Fashion in Rome.
www.clício.com.br*

Para Milano Castelo (1980, p. 19), *Uma fotografia de 70 x 100 cm de um morango já não é uma maneira de apresentar um morango, é a publicidade àquele morango, a sua mensagem.*

Em meados do século XIX, quando se acentuou a ascensão de novas camadas da sociedade, surgiram os precedentes do retrato fotográfico; novas necessidades de consumo se manifestaram, sendo a fotografia um dos alvos desse novo mercado, uma forma inédita de criação e distribuição da representação do homem por meio de imagens, gerando uma grande fonte de renda.

Ser retratado era uma forma de manifestar a mobilidade social, transformando-se em um objeto auxílio para auto-afirmação.

Antes do surgimento da fotografia, mandar pintar o retrato era privilégio da aristocracia, significava poder e dinheiro.

O retrato-silhueta se resumia em um papel cartão preto onde era recortado o perfil das pessoas; os retratos miniaturas eram executados pelos pintores miniaturistas e, devido à sua dimensão, possibilitaram aos menos favorecidos esse artigo de luxo até então dominado pela nobreza; e o fisionotráfico, na mesma linha, com baixos preços e grandes investimentos, seguidos de sucesso comercial até o aparecimento da fotografia.

Segundo Milano Castelo (1980, p. 125),

Nas últimas décadas do século XVIII e nas primeiras do século XIX, à necessidade de verossimilhança juntava-se também a necessidade de reproduzir fielmente em várias cópias o mesmo original. São, de então, as tentativas com o fisionotráfico e com a câmara clara, a invenção da litografia, o sucesso da silhueta. A descoberta da fotografia faz parte dessa complexa pesquisa que mobilizava cientistas, técnicos e artistas. A imitação mais perfeita possível da natureza e, portanto, do homem, era um objetivo constante da arte, uma qualidade estética necessária.

Com o aparecimento da fotografia, em pouco tempo essas três formas de retratar (silhueta, miniatura e fisionotráfico) entram em crise e o retrato fotográfico passa a ser a nova forma de representação individual e coletiva, gerando o exercício da democracia.

Sobre o exercício da democracia, Annateresa Fabris (1998, p. 44/45) comenta:

(...) atividade essencialmente dirigida a um público aristocrático e ou burguês, tanto pela localização dos estúdios e ponto de difusão quanto pelos preços, indiscutivelmente bem mais baixos daqueles da pintura, mas não ao alcance de toda a sociedade, como poderiam nos levar a crer apressadamente as afirmações sobre o caráter democrático “do novo meio, a fotografia revela-se um poderoso instrumento de coesão social, pois oferece às camadas hegemônicas um repertório de imagens comuns que permitem viajar no tempo e no espaço, estabelecer um museu imaginário ideal, constituído tanto de ícones privados e passíveis de serem

entesourados quanto de ícones públicos, divulgados pelas várias exposições estereoscópicas.(...)

A produção do retrato fotográfico era realizada em estúdios e apresentava fortes influências da pintura. O modismo do estúdio fotográfico obteve grande sucesso nos Estados Unidos, o primeiro em Nova Iorque, e depois em Londres, o primeiro na Europa, entre 1840 e 1841.

Segundo H.W.Janson e Anthony F.Janson (1996, p. 425):

(...) a fotografia satisfazia às exigências da florescente classe média, ávida por imagens de todos os tipos. Por volta de 1800, grande parte da burguesia mandava fazer retratos seus, e foi nos retratos fotográficos que a fotografia obteve sua aceitação mais imediata.

Qualquer um podia ser retratado com facilidade, e a um preço acessível.

A fotografia tornou-se, assim, uma projeção de valores democráticos incentivados pelas revoluções francesas e americanas.(...).



Figura 9: Summer Days Julia M. Cameron
www.ocaiw.com/galeria_fotografia

Segundo Milano Castelo (1980, p. 125):

Esta “democratização” do retrato, se assim podemos dizer, está na origem da sua extraordinária difusão e é um dos factores que marcam uma reviravolta decisiva nas artes figurativas, uma vez que é então que a pintura, o desenho, etc., deixam de ser os meios expressivos destinados a cobrir a necessi-

dade dos retratos, esta necessidade do homem de se rever no rosto dos seus heróis. Um outro factor desta reviravolta é a verossimilhança: realmente, nenhuma outra arte poderia competir com a fotografia na descrição fiel do rosto e do aspecto do homem, uma aspiração cujas origens se perdem na noite dos tempos e que, no homem moderno, está bem presente desde o século XII, quando se tornou o uso da máscara funerária para conservar os traços do individuo.

Com os cartões de visita (imagens pequenas próprias para um cartão de visita), uma descoberta de Disdéri na função de apresentação social (...), é o momento da massificação, quando a fotografia se torna um fenómeno prevalentemente comercial, sem deixar de lado a pretensão de ser considerada arte.(...). (Annateresa Fabris, 1998, p.17).

Para Milano Castelo (1980, p. 126):

As pessoas dos cartões de visita que Disdéri tinha felizmente imposto no mercado são pessoas anônimas, camada média, pequenos burgueses; com o cartão de visita, a fotografia tornou-se apenas um facto comercial, enquanto com Cameron e Nadar (que durante alguns períodos da sua vida fez fotografia para sobreviver) estamos ainda na pesquisa artística e os temas são os homens ilustres do tempo.

Segundo Annateresa Fabris (1998, p. 20-21), os primeiros retratos fotográficos registravam principalmente o rosto do indivíduo. Com Disdéri, esse gênero da fotografia ganha um novo formato, sendo inclusive, adotado por outros retratistas.

Disdéri passa a registrar os seus clientes de corpo inteiro, fazendo uso de uma indumentária que não fazia parte da vida diária das pessoas, o que elevava o *status*, criando uma fusão entre a verdade e a ideologia do referente.



Figura 10: Disdéri, cartão-de-visita entre 1860 e 1865.
www.beyars.com/catalog/partner-objekt

Annateresa Fabris (1998, p. 23) posiciona Disdéri:

Disdéri, que fizera do retrato o território da semelhança mentirosa, é um incansável paladino da fotografia como "testemunho fiel, advogando o desenvolvimento de um discurso específico e sua inserção no processo de produção. Em sua opinião, a fotografia deveria deixar de lado um uso apenas privado, articulado no eixo exatidão/arte, e passar a valorizar mais e mais critérios como rapidez, fidelidade e confiabilidade.

Sob esse contexto, o retrato fotográfico passa a fazer parte da vida do cidadão comum, gerando o que podemos chamar de igualdade e memória.

Outro fato importante abordado por Milano Castelo (1980, p. 126) foi a reviravolta no retrato fotográfico, entre 1912 e 1914, quanto ao conteúdo, com Paul Strand, e quanto à evolução técnica, com a Leica. Os dois acontecimentos, segundo o autor, representaram dois momentos particularmente significativos e decisivos de um natural desenvolvimento.

A contribuição quanto ao conteúdo teve início antes da primeira guerra mundial (1914-1918), com Paul Strand (1900-1976) (Consultas CD-Room História da Fotografia 1840-1960 Editora Senac, São Paulo, Fujifilm Brasil) (...) Nascido nos Estados Unidos e pertencente à classe média alta de Nova Iorque, conheceu, aos dezessete anos, Lewis Hine, com quem iniciou seus primeiros estudos sobre fotografia e por meio do qual foi apresentado a Stieglitz. A influência desses dois fotógrafos sobre Strand foi enorme e modificou para sempre a sua vida.(...).

Com Paul Strand a fotografia passou a trilhar o caminho modernista; seus retratos eram de pessoas simples e humildes, que viviam nas ruas. Seus registros traziam a sensibilidade e o sofrimento desses personagens anônimos, com forte expressividade no rosto, impondo de uma maneira sutil uma fotografia realista, que não permitia a manipulação antes e nem depois do ato fotográfico.

Segundo Milano Castelo (1980, p. 127):

Strand, na realidade, não se limita a substituir as pessoas de Nadar por outras, também muda a maneira de os enfrentar, porque é também a sua atitude perante eles que é diferente em relação à atitude de Nadar e, em geral, dos retratistas de 1900. A dele não é um interesse pelo indivíduo em si, as suas fotografias não são fotografias que se preocupam em "dar bom aspecto" aos indivíduos. A ele interessa o homem que está a fotografar, como tipo representativo de uma determinada classe. Nas suas fotografias, não há a denúncia de caráter social, que está

presente nas de Hine, quando este fotografa a exploração das crianças no trabalho, os de Dorothea Lange, por exemplo, mas cada elemento constituinte da fotografia de Strand – o fundo, os objectos, a tonalidade, a pose, a fixidez do sujeito – contribui para nos restituir a realidade como ela é.

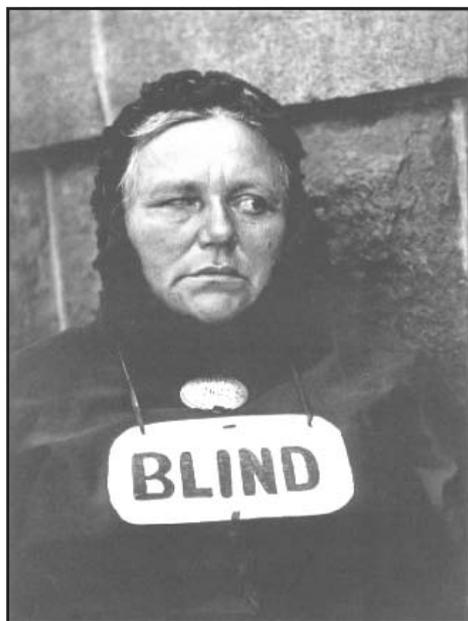


Figura 10: Paul Strand - Blind 1912 O Retrato da Cega
www.metmus.eum.org



Figura 11: Paul Strand, the family
Luzzara, Italy 1953.
www.masters-of-photography.com

Além do caráter realista, em seus retratos percebe-se uma preocupação com o lado artístico, sob forte influência de Stieglitz, que Milano Castelo comenta:

Sabemos bem que Lewis W.Hine, ainda antes de Strand, ao realizar o seu inquérito sociológico e a

sua impiedosa denúncia das condições dos migrados acabados de chegar a Nova Iorque e da exploração do trabalho infantil, fizera esplêndidos retratos de pessoas que viviam o sofrimento da marginalização, da exploração, do desenraizamento, mas se tratavam então de fotografias inseridas num contexto, feitas para demonstrar uma tese. Não eram ainda talvez retratos em si e por si. Sabemos bem que Strand é o produto amadurecido de uma procura de realismo, de verdade, de sinceridade, já que em Stieglitz e em Steichen tivera os seus primeiros autores.

August Sander (Consultas CD-Room História da Fotografia: 1840-1960 - Editora Senac, São Paulo, Fujifilm Brasil) (1876-1964), fotógrafo alemão, também fez parte desse tipo de representação mais realista no retrato fotográfico. Fotografou a alta burguesia e até figuras do proletariado, fazendeiros, estudantes e diversos profissionais nos seus locais de trabalho. Durante o período nazista, seu primeiro livro, **Portrait of an Era**, foi proibido, pois retratava o povo alemão de forma honesta, sem nenhuma idealização, incluía retratos de judeus.



Figura 12: August Sander:
Young Girl In Circus Caravan, 1932
www.andrewsmithgallery.com

Na reviravolta do retrato fotográfico, a revolução técnica aconteceu em 1914, disponível no site Leica-Brasil, <http://www.leicabrasil.com/produtos/history/areahis.htm>): acesso janeiro 2006.

Oskar Barnack (...), um entusiasta da fotografia e do recém-inventado cinema, dedicava-se, nas suas folgas, à construção de uma câmera de cinema, que ele veio a completar em 1912.

Nessa época, Oskar, que já havia tido a experiência de carregar as pesadas câmeras fotográficas da época, com suas chapas e pesados tripés, começou a desenvolver uma câmera que fosse realmente portátil.

Oskar Barnack construiu uma pequena caixa de metal, com uma lente semelhante às utilizadas em telescópios, um obturador de velocidade única mais o mecanismo para o filme de cinema da época; dessa forma, criou a câmera Ur-Leica, o protótipo de uma nova era na fotografia mundial.

Para Milano Castelo (1980, p. 128) :

A Leica, pelo contrário, com a sua extraordinária manobrabilidade, generalizará o uso do retrato instantâneo, e pode dizer-se que o seu natural campeão foi, desde o princípio, Henri Cartier-Bresson.

Para Cartier-Bresson, a Leica é um prolongamento dos seus olhos, a fotografia é um ponto de vista seu sobre a realidade, o instantâneo é a possibilidade de apanhar o instante único e irrepetível, decisivo, em que uma situação ou uma expressão se manifesta.



Figura 13: Simone de Beauvoir, 1947
Henry Cartier Bresson
www.jmcfaber.at

Sobre a fotografia de Henry Cartier-Bresson, Milano Castelo (1980, p. 127) comenta:

Como em toda a sua fotografia, também no retrato, o risco de Cartier-Bresson é o de nos dar uma visão anedótica da realidade, um mundo esmagado, vigiado mais do que estudado, homens vistos em atitudes significativas, é certo, mas casuais, que,

embora dando-nos os dados da realidade, nem sempre revelam inteiramente a verdade. Mas onde a superficialidade não leve vantagem sobre a investigação aprofundada, os seus retratos têm frescura, espontaneidade, vitalidade.



Figura 14: Chanel, 1964
Henry Cartier Bresson
www.jmcfaber.at

O retrato fotográfico não significa nem uma, simplesmente, e nem uma única representação do real; a magia e o mistério que o envolvem transcendem seu lado objetivo e nos colocam diante de uma leitura subjetiva, onde deixamos de ver e passamos a sentir as emoções que emanam das expressões, sob a altura e a direção da luz.



Figura 15: Henri Cartier Bresson
www.opera.com

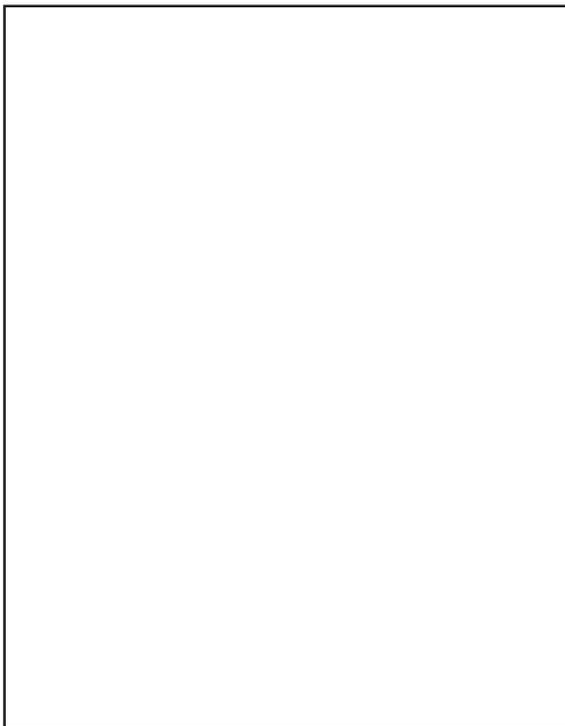


Figura 16: *Marilyn Monroe*
Richard Avedon

www.columbia.edu/.../04/imagens/marilynmonroe

Assim, Milano Castelo (1980, p. 129) descreve:

O rosto do homem pode ser, como é costume dizer-se, o espelho da sua alma. No rosto do homem podem ler-se as suas tensões interiores e, por isso, a coragem, o sofrimento, o medo.

O retrato fotográfico tem sempre, pela sua natureza, uma base fisionômica, mas pode igualmente ser, como já vimos, psicológico, tipológico, romântico. E pode ainda ser celebrativo e caricatural, convencional e simbólico.

A concepção do retrato fotográfico foi de extrema importância para a humanidade e para sempre será.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **As cores do crepúsculo A estética do envelhecer**. 1º ed. Editora Papirus. São Paulo, 2001

ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e Antropologia: olhares fora- dentro**. São Paulo. Estação Liberdade. Educ, 2002.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTELO, Milano. **La fotografia-le forme, gli oggetti, l'uomo**. Tradução: J.J. Soares da Costa. Texto de Antonio Arcari. Pesquisa iconográfica de Gianfranco Mazzocchi. Edições 70. Lisboa-Portugal, 1980, p.121/129.

FABRIS, Annateresa. **Fotografia: Usos e Funções no século XIX**. 2ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Tradução do autor. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. 2ª ed. ver. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre Fotografia**. Tradução José Furtado. 1ª ed. São Paulo. Publicações Dom Quixote, 1986.

Consultas on-line



GLOBALIZAÇÃO, CRISE DO ESTADO NAÇÃO E O MERCOSUL

Israel Roberto BARNABÉ¹

Resumo

Este artigo consiste de um estudo sobre alguns aspectos do processo de globalização do sistema capitalista de produção, que tem marcado a trajetória das sociedades nas últimas décadas. Dentre as várias características desse processo destacaremos, mais especificamente, a crise do Estado-Nação e a formação dos novos blocos regionais (com atenção especial ao Mercosul), como alternativa a essa crise.

Unitermos: *Globalização; Estado Nacional; Regionalismo, Mercosul.*

GLOBALIZATION, CRISIS OF THE STATE NATION AND THE MERCOSUL

Abstract

This article is a study about some aspects of the globalization process in the capitalist system, that have been occurred in the societies way in the last decades. Between of the various aspects of this process, we will emphasize, more specifically, the crisis of the Nation-State and the development of the new regional blocs (with a special attention about the Mercosul), like alternative for this crisis.

Key-words: Globalization; Nation State; Regionalism; Mercosul.

Globalização e a reprodução ampliada do capital

O processo de globalização, se pensado simplesmente como expansão das relações sociais, poderia remontar aos idos do Império Romano. Tradição na história da humanidade, o caráter expansionista presente nas relações humanas pode ser percebido nas trocas translocais que já percorriam longas distâncias naquele período, sempre em busca de novos mercados, novas relações políticas e sociais, novos padrões de vida, etc.

Entretanto, a partir do século XV, o mundo passa a vislumbrar uma forma diferenciada de globalização (moderna) propiciada por três acontecimentos principais: a) o desdobrimento da racionalidade européia, buscando novas conquistas (novos domínios); b) a Revolu-

ção Capitalista (transformação econômica do capitalismo); c) a Revolução Industrial (inovação tecnológica/transição às energias fósseis/aumento da produtividade).

A partir dessas transformações econômicas e sociais, o mundo passa a viver fases de um processo (colonialismo, imperialismo, formação de organizações internacionais) que atingiria, a partir do final da Segunda Guerra Mundial e mais intensamente no final do século XX, seu maior grau de complexidade, abalando localidades, nacionalidades, formas de pensar e agir, religiosidades, etc. É este, sim, o processo que ficou conhecido cientificamente como globalização – no qual a reprodução ampliada do capital alcança, às vezes de forma extremamente violenta, às vezes de forma mais tênue, todos os cantos do planeta.

Ricardo Seitenfus sintetiza as características principais dessa fase global do capitalismo. Segundo o autor,

Homogeneização dos métodos produtivos, dos gostos dos consumidores, fusões e incorporações de empresas, papel progressivamente menos relevante do Estado na circulação de capitais, independência das empresas em relação a mercados nacionais, comércio internacional movimentando mais de um trilhão de dólares anualmente constituindo importante mola do desenvolvimento, modernização dos meios de comunicação e de transportes, desregulamentação das atividades de produção e os processos tecnológicos são alguns elementos a fazerem com que se internacionalizem os processos econômicos.(SEITENFUS, 1992,118)

Assim, partimos do pressuposto de que a globalização constitui, na verdade, a fase atual do sistema capitalista de produção, que passa a estar presente em todos os cantos do globo. Nesse sentido, a expansão (que constitui a mola mestra do capitalismo, mas que também representa, na globalização, os limites deste modo de produção) vem mostrar, nos fatos, o que os estudiosos clássicos já haviam previsto em suas obras. Com isso nos sentimos instigados em estudar a contemporaneidade, porém, não perplexos. De fato, o alastramento capitalista atual pode ser notado, por exemplo, em escritos de Marx e de seus seguidores.

Marx e Engels afirmam, no *Manifesto do Partido Comunista*, que:

Através da exploração do mercado mundial, a burguesia deu um caráter cosmopolita à produção a

¹ Mestre em Sociologia e Doutor em Ciências Sociais. UNICAMP Campinas SP. Professor do Centro Universitário Moura Lacerda. E mail - erbarmael@uol.com.br

ao consumo de todos os países. Para grande pesar dos reacionários, retirou debaixo dos pés da indústria o terreno nacional. As antigas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas a cada dia. (MARX E ENGELS, 1990, 69-70)

Segundo Rosa Luxemburgo,

(...) o que distingue o modo de produção capitalista dos modos de produção anteriores é a sua tendência interna a estender-se a toda a Terra e a expulsar qualquer outra forma de sociedade antiga...[dando,] a todos os países, a mesma forma econômica e unindo-os numa só e grande economia capitalista mundial. (LUXEMBURGO, 1969, 258-259)

Entretanto, a consolidação da sociedade capitalista burguesa, em sua extensão global do final do século passado, não significa, como afirmam alguns autores, que a história tenha chegado ao seu fim. O principal autor dessa corrente é o americano Francis Fukuyama, que, em seu livro, *O Fim da História e o Último Homem*, procura defender a tese de que as grandes transformações estruturais chegaram ao fim e estão materializadas no capitalismo global. Segundo o autor, a humanidade teria atingido, com o triunfo da democracia liberal ocidental, o ponto final de sua evolução.

Ao defender sua tese, tentando mostrar ainda a possibilidade de abundância material que o mercado mundial levaria a toda a humanidade, Fukuyama parece não levar em consideração o fato de que, ao expandir-se, o capitalismo expande também suas contradições, aumentando a dominação de classe e, conseqüentemente, a miséria e a exclusão social que atingem, agora, parâmetros globais. Esses problemas, como o desemprego estrutural, por exemplo, parecem estar longe de uma solução e podem significar amplas mudanças estruturais no futuro.

Em uma crítica a Fukuyama, Perry Anderson afirma que,

Hoje, a ecologia global de capital, o privilégio de uns poucos, requer a miséria de muitos, para ser sustentável. Menos de um quarto da população do mundo detém atualmente 85% da renda mundial, e a diferença entre as participações das zonas avançadas e atrasadas ampliou-se ainda mais nos últimos cinquenta anos. A diferença entre os padrões de vida na Europa e na Índia e China aumentou de uma proporção de 40:1 para 70:1 só entre 1965 e 1990. Nos anos 80, mais de 800 milhões de pessoas – mais do que as populações da Comunidade Européia, Estados Unidos e Japão somadas – tornaram-se ainda mais excruciantemente pobres, e uma de cada três crianças passava fome. (ANDERSON, 1992, 110)

Além disso, com o fim da Guerra Fria, vimos surgir, em várias partes do mundo, conflitos étnicos e nacionalismos que pareciam estar adormecidos. Dentre esses podemos citar os nacionalismos das regiões que formavam a antiga URSS e da Iugoslávia, que geram guerras civis e que, apesar de serem acontecimentos isolados, podem alcançar, com o ressurgimento da questão nuclear, proporções bem maiores, além das lutas étnicas do Islamismo, que atingem alguns países da Europa, como a França, por exemplo.

Esse conjunto de acontecimentos denota muito mais o resultado da expansão capitalista e de suas contradições do que, propriamente, o fim da história. Isto permite também uma crítica à idéia de que vivemos uma época pós-moderna e que os conceitos clássicos seriam insuficientes para sua compreensão.

(...) a verdade é que o mundo em que vivemos é cada vez mais dominado pelo capital e pela lógica da mercadoria, o que faz com que, longe da ilusão do pós-capitalismo (ou da pós-modernidade e de tantos outros “pós”), ainda estejamos atravessando um longo período (ainda não concluído) de consolidação, isso sim, da sociedade burguesa em escala mundial. (FIUZA DE MELLO, 1998,312)

Atualmente conduzido essencialmente pelas idéias neoliberais², o processo de globalização dá origem, entre outros, a dois fatores relevantes, a saber: a) a crise do Estado-Nação – uma crise na soberania nacional no que se refere à capacidade de implementação de projetos nacionais econômicos, políticos e sociais; b) a conseqüente formação de blocos regionais como alternativa a esse processo global que transcende as relações nacionais e mesmo internacionais.

Segundo Arcadio Nogales,

A fase atual de mundialização capitalista está gerando na estrutura sistêmica uma dupla dinâmica: por um lado, a diminuição do papel do Estado-Nação e o estabelecimento das regras de comportamento do sistema, e por outro, estão surgindo diversos processos de integração entre países. Assim, os processos de integração estão se configurando como um passo intermediário entre a permanência dos Estados-Nações e a globalização no mundo atual. (NOGALES, 1997,24)

Estabelecemos, assim, os dois fatores que mais nos instigam na sociedade contemporânea e que formam a essência deste artigo: a) a crise do Estado-Nação –

² Apesar de predominarem no cenário contemporâneo, não são as idéias (neo) liberais que dão origem ao processo de globalização. Esse processo faz parte da própria essência do capitalismo e poderia ter curso em outras conjunturas político-econômicas como, por exemplo, numa sociedade de Estado centralizador e protecionista.

uma crise na soberania nacional no que se refere à capacidade de implementação de projetos nacionais e econômicos, políticos e sociais; b) a conseqüente formação de blocos regionais (deter-nos-emos especificamente ao Mercosul) pensada aqui como alternativa à crise do Estado nacional frente ao processo de globalização que transcende as relações nacionais e mesmo internacionais.

A crise do Estado Nacional

Nota-se que, com a globalização, o Estado Nacional enfraquece, deixando de ser o principal articulador da política econômica do país. A crise do Estado Nacional gera a crise do Estado de Bem-Estar, ocasionando o surgimento de novos conflitos sociais – uma erosão da sociedade civil com tendência, segundo alguns autores, a um novo autoritarismo.

Analisaremos aqui duas tendências, em voga atualmente, com relação à crise do Estado Nacional.

Num primeiro momento, deparamos com autores que, como Paulo Nogueira Batista Júnior, defendem a tese de que o discurso da crise do Estado-Nação seria uma ideologia utilizada pelo próprio Estado para justificar decisões políticas que, propondo-se necessárias para o desenvolvimento do país, prejudicam a maioria da população. Em seu artigo *Mitos da Globalização*, o autor afirma que a crise do Estado Nacional é um mito e que o Estado está mais presente e atuante do que nunca.

A ideologia da “globalização” é especialmente enganosa quando associada à idéia de que está em curso na economia mundial um declínio do Estado e das suas possibilidades de intervenção nos domínios econômico e social. Não por acaso, essa associação é muito comum. Na origem, a ideologia da “globalização” é um desdobramento do “neoliberalismo” e está impregnada de Estadofobia. A celebração das virtudes ecumênicas da competição e do mercado livre constitui um dos seus aspectos centrais. (NOGUEIRA 1998,154)

Se analisarmos os países hegemônicos³, dentre os quais os Estados Unidos são a maior expressão, poderemos encontrar indícios da presença marcante do Estado nas decisões internas do país. De fato, a posição privilegiada desses países no cenário mundial lhes permite assumir dois discursos diferentes: a) um discurso externo, dirigido principalmente aos países chamados “emergentes”, deles exigindo o afastamento do Estado

³ Hegemonia é um conceito que precisa ser revisto, dado o fim da Guerra Fria e, portanto, dos blocos antagônicos, e a própria globalização capitalista em andamento. Utilizaremos este conceito para nos referirmos a países desenvolvidos que, apesar de também sentirem os efeitos negativos da globalização, possuem muita influência junto às organizações globais e, em conjunto, ditam os caminhos que devem ser seguidos pelos demais países.

da economia e chamando a atenção para as ditas “vantagens” de um regime capitalista democrático e liberal; b) um discurso interno, altamente protecionista e preocupado com as questões nacionais.

Entretanto, mesmo com relação aos países hegemônicos, entendemos que esses já não possuem total soberania no que se refere às medidas econômicas, políticas e sociais implementadas no país, tendo em vista o fortalecimento das organizações globais que ditam normas nem sempre acordantes com o interesse nacional.

No que se refere aos países emergentes, como o Brasil, por exemplo, a crise do Estado Nacional se coloca muito mais visível e grave. Ligado às instituições mundiais (FMI, BIRD, ONU, etc.) e, por outro lado, submetido aos interesses dos grandes conglomerados financeiros e empresariais que extrapolam largamente o perímetro nacional, o Estado-Nação desses países parece não conseguir, por si só, dar conta do processo de inserção no mercado mundial. Um novo foco de poder se forma nessa fase do capitalismo e impõe medidas que devem ser tomadas pelo Estado Nacional para que o país possa fazer parte do mercado mundial e, em alguns casos, para que tenha garantidas sua soberania e democracia.

Entre as principais decisões mundiais que devem ser implementadas pelas nações, podemos destacar: a) a privatização, que, na maioria dos casos, significa a simples venda de empresas estatais à iniciativa privada; b) o afastamento do Estado da economia; c) reformas na legislação trabalhista, que possibilitem ao capitalista maior flexibilidade na contratação de mão-de-obra; d) garantias legais para empresas estrangeiras no mesmo patamar das concedidas às empresas nacionais; e) padronização da educação para a formação do “novo operário” necessário às mudanças tecnológicas da indústria; f) estabilização da moeda; g) diminuição do déficit público e da inflação, e outras.

Todas essas exigências mundiais estão visivelmente pautadas pelas idéias neoliberais. O grande diferencial dessas idéias com relação ao liberalismo clássico encontra-se no fato de que, enquanto este é profundamente arraigado na sociedade nacional, aquelas, apesar de conter o núcleo de ideário do liberalismo clássico, enraízam-se diretamente no mercado mundial, sintetizando a ciência econômica global.

Nesse sentido, com relação a esta primeira abordagem, entendemos que há, sim, uma crise do Estado Nacional, crise esta que se manifesta principalmente na diminuição da autonomia e soberania do Estado no que se refere à implementação de medidas econômicas, po-

líticas e sociais, e que atinge, em maior ou menor grau, todas as nações.

A segunda tendência, da qual partilham vários autores, procura mostrar a gravidade da crise do Estado-Nação e, mais do que isso, vislumbra o fim do Estado nas próximas décadas. Segundo essa corrente, além dos fatores já salientados por nós no presente artigo, responsáveis pela crise, há também um agravamento proporcionado pelos vários processos de integração em curso atualmente, como, por exemplo, o Mercosul, o Nafta e a União Européia que, se consolidados, causariam, em última instância, a supressão dos Estados Nacionais dos países-membros. Uma das características principais embasadoras deste argumento é a criação de uma moeda única (pilar da integração) que supriria um dos maiores símbolos do Estado-Nação – a moeda local.

Embora, conforme salientamos anteriormente, a crise do Estado Nacional nos parece real e muito grave em países como o Brasil, não vislumbramos o desaparecimento do Estado. Entendemos que a supressão do Estado significaria a supressão da própria nação – uma mudança político-geográfica que implicaria não apenas adoção de políticas comuns, mas também união de povos de diferentes culturas e costumes numa mesma organização social. Além disso, como mostraremos em seguida, partilhamos da idéia de que os processos de integração, o chamado Regionalismo, colocam-se hoje como uma alternativa à crise do Estado-Nação, um novo espaço político do Estado Nacional, de onde poderá surgir um diálogo menos desigual com os países hegemônicos e com as instituições globais.

Entendemos, portanto, que as duas abordagens apresentadas pecam pelos extremos, ou seja, a crise do Estado Nacional é um fato e não um mito e, por outro lado, essa crise exige um novo papel do Estado, papel que passa pelo regionalismo e que não significa a extinção dos Estados-Nações.

Mercosul: uma alternativa regional

Os cientistas sociais sempre se preocuparam em estudar as sociedades nacionais ou Estados-Nações e, portanto, muitas pesquisas procuraram apreender a formação, organização, ascensão, ruptura e declínio do Estado Nacional.⁴ Entretanto, uma outra preocupação

⁴ É imprescindível frisarmos que, apesar de todo esse processo de globalização e regionalismo em andamento, atualmente, o Estado Nacional continua tendo papel importante no cenário mundial e, portanto, os estudos que foram ou estão sendo feitos tendo o Estado-nação como objeto de pesquisa são de grande relevância para o entendimento da complexa sociedade em que estamos inseridos.

atual dos pesquisadores tem sido a busca do conhecimento das realidades internacionais emergentes, ou realidades propriamente mundiais – preocupação que transcende o Estado-Nação. Nas palavras de Octávio Ianni, os pesquisadores, atualmente:

Empenham-se em desvendar os nexos políticos, econômicos, geoeconômicos, geopolíticos, culturais, religiosos, lingüísticos, étnicos, raciais e todos os que articulam e tencionam as sociedades nacionais, em âmbito internacional, regional, multinacional, transnacional ou mundial. (IANNI, 1996,26)

É nesse contexto que se insere a formação dos Blocos Regionais como uma nova realidade mundial a ser analisada pelos cientistas. A constituição de blocos de países, o chamado regionalismo, constitui-se, de fato, como uma das principais transformações institucionais do processo de globalização em curso atualmente. O mundo vai, aos poucos, remodelando-se; um novo mapa geoeconômico e geopolítico vai se formando e, como resultado desse processo, os blocos regionais tomam forma e passam a instigar cientistas sociais de toda parte.⁵ Entre as várias regiões que se esboçam, podemos citar o Mercosul, a União Européia e o Nafta.

Os processos de globalização e integração apontam para uma realidade diferente da nacional – uma realidade regional, ou seja, já não são os países individualmente ou com acordos bilaterais temporários que se apresentam no cenário mundial e, sim, blocos regionais supranacionais que passam a competir entre si. Daí a importância do Mercosul (um desejo antigo da América Latina) para que os países-membros, em bloco, tenham um melhor desenvolvimento de suas economias individuais. Segundo Regina Gadelha,

(...) o processo de integração e colaboração latino-americana faz parte de antiga inspiração, buscando valorizar a capacidade de soberania de suas nações, para além das imposições desestruturadoras a que tem sido submetida a América Latina. (GADELHA, 1997,33)

Evidentemente o Mercosul não é uma solução milagrosa para os problemas dos países-membros. Como afirmamos anteriormente, sua constituição é problemática e precisa ser cuidadosamente analisada, passo a passo, para não transformar-se em uma catástrofe para a economia das nações que o constituem.

A reunião de cúpula do Mercosul, em julho de

⁵ “(...) caminhamos para uma época em que já não serão os Estados particulares, mas o agrupamento de Estados, que é a humanidade, o que constituirá a unidade social determinante, o modelo do que entendemos por sociedade e, portanto, o marco de referência para muitos estudos sócio-científicos.” (Norbert Elias, apud Octávio Ianni, 1993,112)

1998, mostrou os obstáculos do percurso, porém deixou claro que o compromisso político e de longo prazo dos países-membros com a integração sobrepõe-se às divergências.

De modo geral, a integração continua a ser um processo com prognósticos largamente favoráveis. Para os países do Mercosul, a integração contribui inclusive para que os países-membros estejam em melhor posição para negociar outros acordos de liberalização comercial, como a Alca (Área de Livre Comércio das Américas).

Nas palavras de Gadelha,

O capitalismo, no decorrer de sua existência, tem mantido sua hegemonia, ampliando de forma agressiva seus espaços de penetração, ao mesmo tempo em que se articula, no nível do político, segundo os interesses associados do capital financeiro e empresarial dos países mais avançados, em detrimento das coletividades das nações periféricas. Nesse sentido, o Tratado do Mercosul apresenta-se como reafirmação da soberania dos países signatários, no sentido de promover a inserção de suas economias, de forma competitiva, em um mundo globalizado, no qual se consolidam os interesses dos grandes blocos, formados pelos países mais avançados (GADELHA, 1997,34)

É nessa linha de raciocínio que procuramos desenvolver a pesquisa que estamos apenas começando. Partindo do pressuposto de que, com a globalização e com o fortalecimento das instituições e blocos hegemônicos, o Estado Nacional entra em crise, perdendo autonomia no que se refere à implementação de políticas econômicas e sociais, vimos no regionalismo uma alternativa à crise, uma possibilidade de diálogo menos desigual entre os Estados-Membros e as instituições globais.

Considerações Finais

Procuramos, neste artigo, discutir o complexo processo da globalização capitalista em curso atualmente, a conseqüente crise do Estado Nacional e a formação do Mercosul, pensada por nós como uma possível alternativa a essa crise.

Pautada hoje pelo neoliberalismo, a globalização tem como principais características o afastamento do Estado da economia e a implementação dos valores da democracia liberal. Estas, somadas a outras características do processo, fazem com que os chamados países emergentes encontrem-se atrelados e submissos às decisões das instituições globais que se formam e que se fortalecem (conglomerados empresariais, FMI, ONU, BM, etc).

Nesse sentido, apontamos o regionalismo (no caso específico, o Mercosul) como um novo espaço político dos Estados-Membros, onde seja possível dialogar os interesses comuns da região e discuti-los, em bloco, com as instituições globais. Surge, então, um novo papel do Estado-Nação : fazer parte de um **Estado Regional**.

Referências

ANDERSON, Perry. **O Fim da História: De Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

MELLO, Alex F. B. **Marx e a globalização do capitalismo**. Campinas, 1998. Tese de Doutorado - IFCH, UNICAMP.

FUKUYAMA, Francis. **O Fim da História e o Último Homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADELHA, Regina. M.A.F. *Universidade e Integração Econômica Regional*. In Ribeiro Junior, José (org.) **O Papel da universidade e da pós-graduação no processo de integração econômica regional**. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, 1997.

GORZ, André **Adeus ao Proletariado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

IANNI, Otavio. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **A Sociedade Global**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

LUXEMBURGO, Rosa **Introduction à l'économie politique**. Paris: Éditiones Anthropos Paris, 1969.

MARX, Karl, ENGELS, Frederich. **O Manifesto do Partido Comunista**. Coleção Clássicos do Pensamento Político. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

NOGALES, Arcadio. J.G. *La Universidad y los procesos de integración económica regional en America Latina*. In Ribeiro Junior, José (org.) **O Papel da universidade e da pós-graduação no processo de integração econômica regional**. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, 1997.

NOGUEIRA Jr. Paulo B. *Mitos da Globalização*, **Revista Estudos Avançados**, v.12, n. 32, 1998.

SEITENFUS, Ricardo. *Considerações sobre o Mercosul*. **Revista Estudos Avançados**, n.16, 1992.

DESCENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, HABITAÇÃO POPULAR E PODER LOCAL

Silvia Aparecida de Sousa FERNANDES ¹

Resumo

O trabalho teve como objetivo a análise das políticas públicas de habitação popular implementadas no interior do estado de São Paulo, no período 1964-2004, a partir da investigação das Companhias Habitacionais (Cohabs) Campinas e Ribeirão Preto. Procuramos apontar a atuação direta de cada Companhia Habitacional, os períodos de mais intensa produção e sua vinculação com as políticas formuladas pelo Governo Federal, uma vez que foram concebidas como agentes do Sistema Financeiro da Habitação. Tais considerações remetem-nos ao modo como têm sido conduzidas as políticas públicas no Brasil após 1964, sendo possível distinguir as orientações para o período 1964-1986, vinculadas à atuação do BNH, e o período 1987-2004, em que o governo federal busca elaborar um novo modelo de política setorial de habitação, privilegiando os governos locais e estaduais como órgãos decisores. Quase 20 anos após a destituição de um modelo centralizador de política habitacional, o caminho percorrido não levou à consolidação da descentralização, como se esperava, devido, entre outros fatores, à permanência da centralização dos recursos destinados ao financiamento habitacional.

Unitermos: *Políticas Públicas; Políticas Habitacionais, Campinas; Ribeirão Preto.*

DECENTRALIZATION OF THE PUBLIC POLITICS, POPULAR HABITATION AND TO BE ABLE LOCAL

Abstract

This work had as its aim the analysis of public policies regarding housing to low-income families, which were implemented in the state of São Paulo, in the period 1964 - 2004, by investigating housing companies such as "Companhias Habitacionais" (Cohabs) Campinas e Ribeirão Preto. We tried to pinpoint the direct influence of each Housing Company, the periods of the highest production and their links with politics created by the Federal Government, since they

were founded as agents of The Housing Financial System. Such considerations address us to the issue of how public policies have been conducted in Brazil after 1964, making it possible to distinguish the directions related to the period 1964-1986, linked with operations of BNH, and the period 1987-2004, when the federal government tried to create a new model of sectional housing politic, favoring local and state governments as decision taking organs. Almost twenty years after the end of a centralizing model of housing politic, the course taken has not led to the consolidation of the decentralization, as it was expected, due to, among other reasons, the keeping of the centralization of funds to the financing of housing programs.

Key-words: *Public Politics; Housing Policy; Campinas. Ribeirão Preto.*

Introdução

Em recente pesquisa, a Fundação João Pinheiro (2004) apresentou o número de 4.011.124 como sendo o total do déficit habitacional² no Brasil, calculado a partir do Censo Demográfico realizado em 2000. Desse total, 3.389.537 localizam-se na área urbana e 76,1% correspondem a faixas de renda mensal de até 3 salários mínimos. Os dados apresentados confirmam o fato já conhecido de que a população com pouco ou nenhum rendimento vivencia com maior intensidade os problemas urbanos, como consequência do modelo de desenvolvimento urbano adotado no país, entre eles a falta de moradia para aqueles que não conseguem participar do mercado de habitação.

Esses dados permitem que se coloque em debate a necessidade de formulação de políticas públicas de habitação voltadas para os segmentos mais populares, ou seja, aqueles que têm pouco ou nenhum rendimento. Em especial, quando se trata da atuação da esfera federal de governo na formulação, regulamentação e

¹ Doutora em Sociologia. FCL/UNESP. Mestre em Geografia. FCT/UNESP. Professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Centro Universitário Moura Lacerda. E mail: Silviasousa@uol.com.br

² "Como déficit habitacional entende-se a noção mais imediata e intuitiva de necessidade de construção de novas moradias para a solução de problemas sociais e específicos de habitação, detectados em um certo momento. O conceito de inadequação de moradias reflete problemas na qualidade de vida dos moradores que não se relacionam ao dimensionamento do estoque de habitações, e sim a especificidades internas desse estoque." (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2004, p. 7)

implementação de tais políticas, papel que o Governo Federal tem atribuído aos estados e municípios desde a segunda metade dos anos 1980, com o processo de descentralização das políticas públicas.

Muitos autores avaliaram a atuação do BNH no período 1964-1986³ e apontaram a incapacidade desse órgão em solucionar o problema da moradia para as famílias de baixa renda. Outros demonstraram que, desde os primórdios da habitação popular como política social, a preocupação central não é resolver o problema da moradia das classes populares, mas controlar as insatisfações dos moradores das cidades, além de garantir a implantação de um modelo de desenvolvimento capitalista altamente excludente. A ausência de políticas, contudo, pode-se mostrar ainda mais perversa que as políticas já instituídas.

Para entender a atuação das Cohabs Ribeirão Preto e Campinas, no contexto da formulação das políticas habitacionais federais, identificamos a origem dos recursos e os períodos de mais expressiva produção da empresa. A análise, portanto, compreendeu as políticas formuladas pelo BNH, no período 1964-1986, em que essa companhia foi criada para cumprir o papel de agente promotor do Sistema Financeiro da Habitação, e o período 1986-2004, fase de reestruturação das políticas habitacionais no país.

Esse momento passou pela redução dos financiamentos federais, reestruturação do SFH e estímulo à criação de agências estaduais que cumpram o papel de agentes promotores, desempenhado no período anterior pelas Cohabs, ocupando quase que totalmente o lugar dessas empresas na produção de habitação social. Embora as Cohabs tenham sido criadas como agentes promotores do BNH, a extinção do Banco, em 1986, não levou ao encerramento das atividades dessas companhias, e sim promoveu a reestruturação das mesmas. Um dos objetivos deste trabalho é apontar as estratégias utilizadas pela Cohab Ribeirão para se manter financeira e politicamente viável na década de 1990, após o fim do BNH, com poucos recursos a serem investidos.

Para entender a relação entre a criação da empresa, seu perfil de atuação e a articulação de interesses entre os níveis de poder político faremos um breve histórico das políticas públicas de habitação popular no Brasil no período analisado, para na seção seguinte.

Políticas habitacionais no Brasil: breve contextualização

As políticas habitacionais no Brasil podem ser agrupadas por período, segundo suas características, agentes promotores, instância decisória e origem dos recursos. Neste artigo apresentaremos as políticas engendradas pelo Governo Federal no período 1964-2004, já que em 1964 a criação do Sistema Financeiro da Habitação (SFH) e do Banco Nacional da Habitação (BNH) representou um marco nas políticas federais de habitação popular. Nesse período, a formulação e implementação das políticas de desenvolvimento urbano no país passaram por várias modificações, quanto aos órgãos decisores e promotores das políticas, intensidade de produção e grupos de destinação de recursos.

Enquanto no período 1964-1986 predominam as políticas formuladas pelo BNH, momento em que as Companhias Habitacionais foram criadas para cumprir o papel de agentes promotores do SFH, o período seguinte, 1986-2004, caracteriza-se pela reformulação das políticas habitacionais no país, com a redução dos financiamentos federais, reestruturação do SFH e estímulo à criação de agências estaduais que cumpram o papel de agentes promotores, desempenhado no período anterior pelas Cohabs, ocupando quase que totalmente o lugar dessas empresas na produção de habitação social. Quando se trata da atuação da esfera federal de governo na formulação, regulamentação e implementação de tais políticas, temos assistido, desde a segunda metade dos anos 1980, a um processo de descentralização, repassa-se aos estados e municípios, papéis antes cumpridos no âmbito federal.

Ao assumir, logo no início de sua atuação, a função de desenvolvimento urbano, redirecionar constantemente os recursos a serem aplicados para o mercado médio e desvincular o sistema de amortização do sistema de reajuste do saldo devedor do financiamento (problemas estruturais), aliado aos cenários de inflação, arrochos salariais e grupos de interesses, acabou distanciando-se da política a que se propôs. A contribuição significativa da política formulada no período pós-1964 é, contudo, a consolidação da concepção de *casa própria e unifamiliar* como modelo de moradia no país.

Após o BNH, o acesso à moradia para a população de baixa renda ficou ainda mais difícil. Para Ribeiro e Azevedo (1996, p. 23), nos anos 1990 o “sonho da casa própria” termina, inclusive para a maioria da classe média. Isso porque, num contexto de reforma institucional do Estado desenvolvimentista e de cresci-

³ Dentre esses autores estão Maricato (1987); Valladares (1980, 1983).

mento econômico nos anos 1980 e 1990, bastante inferiores ao apresentado na década de 1970, foi impossível retomar as atividades imobiliárias de maneira similar ao período de expansão do SFH.

As companhias habitacionais, concebidas como agentes promotores do Banco Nacional de Habitação, têm uma atuação compatível com as políticas emanadas desse órgão e, posteriormente, com as definidas por outras instâncias do Governo Federal, como o Conselho Curador do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e o Ministério das Cidades. Assim, vivenciam uma crise iniciada na década de 1980, embora a extinção do Banco não levou ao encerramento das atividades dessas companhias, e sim promoveu a reestruturação das mesmas. Um dos objetivos deste trabalho é apontar as estratégias utilizadas pelas Cohabs Ribeirão Preto e Campinas para se manterem financeira e politicamente viáveis na década de 1990, com poucos recursos a serem investidos.

Podemos dizer que, no período que vai de 1985 a 1994, assistimos no Brasil a um processo de desarticulação da política de habitação popular, com tentativas frustradas de formulação de um novo modelo de política, devido à crise de arrecadação do FGTS, que resultaram na formação de um grande saldo negativo na arrecadação líquida (chamada de rombo do FGTS). No Governo Itamar Franco (1992-1994), a opção foi por priorizar a conclusão das obras em execução e projetos já aprovados no governo anterior pelo Plano de Ação Imediata para Habitação (PAIH). Houve a criação de dois novos programas: o Habitar Brasil e o Morar Município⁴, com recursos oriundos do Imposto Provisório sobre Movimentações Financeiras (IPMF), buscando implementar outra fonte de captação de recursos.

Esses programas tinham como pressuposto a iniciativa de estados e municípios na definição das áreas prioritárias para investimentos, configurando, portanto, as primeiras tentativas de descentralização da política habitacional, na medida em que se repassa aos municípios a possibilidade de formular e executar as políticas. Os governos locais, por sua vez, responderam a essa iniciativa, com projetos voltados à regularização fundiária e implantação de loteamentos seguidos ou não de autoconstrução assistida. No município de Campinas houve produção significativa em projetos de regularização fundiária a partir de contratos firmados entre a Cohab Campinas e a Prefeitura Municipal, a quem

está vinculada. Para Melo essas iniciativas fazem emergir um novo padrão de política habitacional, em que a prioridade é o atendimento às demandas locais visando aos objetivos de curto prazo, estabelecendo-se, para isso, alianças instáveis, configuradas conjunturalmente. Esse padrão correspondia a [...] *um conluio distributivo de novo tipo: uma conjunção de interesses entre Executivos municipais, a burocracia central e grupos privados que atuam na 'prestação de serviços' de intermediação.* (MELLO, 1990, p. 461)

Apenas em 1995 é que são retomados os financiamentos de habitação popular com recursos oriundos do FGTS, com os programas Pró-Moradia, Carta de Crédito do FGTS e saneamento. Estes programas trazem uma inovação na comercialização das unidades habitacionais: a Caixa Econômica Federal financia até 85% do valor do imóvel e quem efetiva o projeto é o mutuário, seja por intermédio da aquisição do imóvel pronto (novo ou usado) ou sua construção, quando é proprietário de um lote. Para realizar a transação imobiliária, é concedida carta de intenção de crédito. Além dessas mudanças de cunho organizacional e da aplicação dos recursos, novas instâncias do poder decisório foram instituídas, com a existência de um colegiado (o Conselho Curador do FGTS) que tem por objetivo definir as diretrizes da política e alocar recursos.

Os caminhos seguidos pela política habitacional no Brasil, nas últimas décadas, não foram capazes de assegurar, mediante as das ações implementadas ou as tentativas de elaboração de um novo modelo estatal de produção de moradias, a construção ideológica que estava sendo formulada desde a década de 1940. Ao contrário, busca-se substituir o *sonho da casa própria*, que representava a estabilidade e a segurança do abrigo, pelo “sonho de consumo dos serviços educacionais”, que possam garantir a (ilusão da) ascensão social, entendida como o acesso a bens de consumo (duráveis ou não).

Parte da provisão de habitações no mercado, entendidas como atribuições do Estado durante o período desenvolvimentista, será oferecida por empresas privadas de construção civil, que implementam *conjuntos habitacionais não institucionais*, localizados também na periferia das cidades, constituídos por unidades habitacionais unifamiliares ou edifícios com até quatro pavimentos, destinados ao mercado de renda média.

Nesse contexto, é possível entender a ausência de políticas e a progressiva redução do financiamento habitacional pelo Governo Federal, a partir da segunda metade dos anos 1980, e o repasse aos governos locais e

⁴ Programas existentes até 2005, mas que em 2003 receberam nova roupagem e designação.

à iniciativa privada do papel de provimento da mercadoria habitação, mesmo que a origem dos financiamentos seja um fundo público, como é o caso do FGTS. Há, portanto, conforme apontado anteriormente, uma drenagem de recursos para o setor privado sem, contudo, haver a formulação de uma nova política de habitação popular. Em outras palavras, a **não política habitacional** no período 1985-1995 fez parte das estratégias do Governo Federal para a implantação da proposta de descentralização das políticas públicas a partir de 1995, ou seja, **não-políticas** e **políticas de descentralização** são parte de um mesmo processo.

Os governos municipais sentiram o impacto do corte dos recursos destinados às políticas sociais tradicionalmente (pelo menos a partir de 1930) concentradas na esfera federal e que passaram por um movimento ambíguo a partir de 1988. (MARICATO, 2001, p. 63).

Cardoso (2002, p. 113), ao avaliar as políticas habitacionais após 1995, aponta como entraves à formulação de uma nova política a concepção de que os recursos devem vir majoritariamente do FGTS e a dificuldade de articulação entre as esferas de poder federal, estadual e municipal. Outra avaliação é feita por Bonduki (1998, p. 319), para quem a política habitacional após 1986 permite repensar a habitação social no Brasil, apesar da redução dos recursos investidos. Os princípios formulados no período do Estado Novo (1930-1937) e consolidados com a política do BNH começam a ser revistos e podem resultar na formulação de uma nova concepção de habitação social.

Nas diretrizes da Política Nacional de Habitação, lançada em 2004 pelo Ministério das Cidades, esses entraves relativos ao sistema de captação de recursos para investimento em habitação popular não são solucionados, pois a origem predominante dos recursos para subsidiar o mercado popular é ainda o FGTS. Em 2004, não houve disponibilidade de recursos do Fundo de Arrendamento Residencial (FAR) para operações em habitação e o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS) ainda não foi criado, embora esteja previsto no Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001).

A atuação da Cohab-RP

A Companhia Habitacional Regional de Ribeirão Preto – Cohab RP foi criada em 20 de novembro de 1969, pela Lei nº 2.301, e tem o município de Ribeirão Preto como acionista majoritário, com 52,79% das ações. Possui, ao todo, 21 municípios e 17 pessoas físicas compondo o quadro de acionistas da empresa. Além de Ri-

beirão Preto, destacam-se Sertãozinho e Orlândia, com 6,81% e 5,10% das ações, respectivamente⁵. Essa empresa foi criada para cumprir o papel de agente promotor junto ao Banco Nacional da Habitação, atendendo às determinações do Sistema Financeiro da Habitação. No período 1969-2004 implementou 249 projetos e entregou 73.488 unidades. O município de Ribeirão Preto concentra um terço da produção: 28.291 unidades, distribuídas em 60 conjuntos habitacionais, o que permite pensarmos a relação entre a atuação dessa companhia e o desenvolvimento urbano.

As primeiras unidades foram construídas no município de Santa Rosa de Viterbo, na região de Ribeirão Preto. A entrega do primeiro conjunto habitacional pela Cohab-RP em Ribeirão Preto ocorreu em 1973, o Castelo Branco I, com 181 unidades. A produção de habitação popular por essa empresa tem sido significativa; mesmo nos momentos de crise do BNH ou na década de 1990, quando houve significativa redução da produção das Cohabs, manteve a entrega de unidades, exceto nos anos de 1975 e 1999, o que denota a grande dinamicidade da empresa. Uma das características que auxiliaram no desenho desse perfil de atuação foi a produção em parcerias, significativa na década de 1990.

O município de Ribeirão Preto concentra um terço da produção: 28.291 unidades, distribuídas em 60 conjuntos habitacionais, o que representa 38,50% do total de unidades entregues. O município de Sertãozinho vem em seguida, com 5,38% e 3.953 casas. Além desses, apenas Mococa conta com percentual superior a 3% (3,25%) e os demais municípios atendidos apresentam percentual inferior.

Temos como característica da produção da Cohab Ribeirão Preto a realização de projetos com pequeno número de unidades, distribuídas por um conjunto de municípios com pequena população urbana. Essa pulverização da produção, com mais de um projeto implementado no mesmo município, corresponde à articulação dessa empresa com o poder local, atendendo aos interesses da administração municipal e cumprindo o papel de suporte à reprodução da força de trabalho, numa região caracterizada pela agroindústria sucroalcooleira a partir dos anos 1970. Cumpre, portan-

⁵ Além dos municípios de Ribeirão Preto, Sertãozinho e Orlândia, fazem parte do grupo de municípios acionistas: Altinópolis, Batatais, Brodowski, Cajuru, Cravinhos, Dumont, Guará, Igarapava, Ituverava, Jardinópolis, Miguelópolis, Pontal, Sales de Oliveira, São Joaquim da Barra, Santa Rosa de Viterbo, Santo Antonio da Alegria, Serrana e Taquaritinga. Destes, destacamos Altinópolis, São Joaquim da Barra e Pontal, com mais de 3% das ações. Os demais têm participação percentual próxima a 1%.

to, os objetivos da política habitacional desenvolvida pelo BNH desde 1964, auxiliando na acumulação capitalista.

A construção de unidades habitacionais em pequenas cidades auxilia no processo de reprodução da força de trabalho e na permanência da população nesses núcleos locais, que desempenham poucas funções urbanas e se caracterizam economicamente pela exploração da atividade agrícola, abrigando um contingente de trabalhadores rurais, expulsos do campo, e que hoje se fixam em pequenas cidades. (BERNADELLI, 2004, p. 336).

Com uma atuação dirigida principalmente às regiões Norte e Nordeste do estado, a territorialização da Cohab Ribeirão Preto evidencia o atendimento a municípios com pequena população e com a implementação de poucas unidades, principalmente ao se afastar do município sede. A produção de maior número de projetos e unidades entregues em municípios com pequena população urbana, que não apresentam o perfil das cidades médias, como Jaboticabal, Mococa, Batatais, Olímpia, São Joaquim da Barra, Igarapava e Fernandópolis, pode ser entendida a partir da articulação com as administrações municipais e o papel desempenhado por esses municípios na economia regional, conforme já destacado.

A produção no município de Sertãozinho, por outro lado, pode ser explicada pela concentração industrial do município, além da proximidade físico-territorial e a participação como acionista da Cohab Ribeirão Preto. É possível apontar que o governo local de Ribeirão Preto, ao distribuir o capital da empresa por vários municípios acionistas, sem, contudo, perder as atribuições e o poder político como acionista majoritário, fez uso de uma estratégia política que possibilitou a criação de fortes vínculos desses municípios à Cohab Ribeirão Preto. Assegura, dessa maneira, uma área de atuação à empresa e oferece, em contrapartida, ao município com pequena população urbana, o aparato técnico para o atendimento à demanda por habitação social.

Nos primeiros anos de atuação dessa companhia, os projetos implementados delineiam esse perfil, ou seja, privilegiaram o atendimento aos municípios acionistas. Dos 33 projetos entregues entre 1972 e 1979, apenas 5 não se dirigiram aos municípios acionistas. Dos conjuntos habitacionais entregues nesse período, apenas os que foram implementados em Ribeirão Preto apresentam grande número de unidades, considerados em seu conjunto. É o caso do Jardim Castelo Branco, realizado em 3 fases que, somadas, totalizam 992 unidades. É característica dos anos 1980 a produção de conjuntos com

número superior a 1000 unidades habitacionais, em geral casas térreas e implementadas apenas no município sede. Para os demais municípios permanece a realização de projetos menores, considerados mais fáceis de serem implantados, pois exigem menores áreas, reduzindo os investimentos da prefeitura municipal na doação do terreno e instalação de infra-estrutura. Atendem também a uma população mais reduzida, adequando-se às demandas das pequenas cidades.

Destacamos na produção da Cohab RP os anos de 1981-1986 e 1987/1994, com 40% e 36% do total de unidades entregues, respectivamente. Há uma significativa queda no período seguinte, 1995-2004, com 7% do total. (Gráfico 1). Lembramos que, no mesmo período, outras Cohabs não tiveram qualquer nova incorporação, em decorrência da impossibilidade de obtenção de recursos junto ao FGTS⁶.

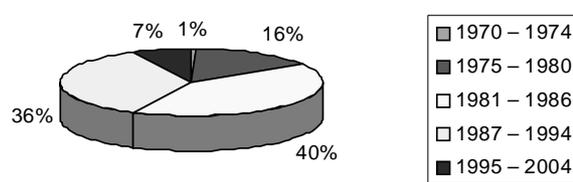


Gráfico 1: Cohab Ribeirão Preto – Produção por período de atuação, segundo o número de unidades-1970-2004

Nº	MUNICÍPIO	NOME DO LOTEAMENTO	Nº DE UNIDADES	ANO DE ENTREGA
01	Ribeirão Preto	Jd. Florestan Fernandes	1541	1995/1996
02	Ribeirão Preto	Jd. Parque dos Servidores	1883	1997
03	Ribeirão Preto	Jd. Parque dos	1391	1997
04	Ribeirão Preto	Jd. Parque dos Servidores	1883	1997
06	Ribeirão Preto	Jd. Ipiranga	227	1997
07	Ribeirão Preto	Jd. Oreste Lopes de Camargo	904	1994
09	Ribeirão Preto	Jd. Heitor Ribon	1256	1994
10	Ribeirão Preto	Jd. Leo Gomes de Moraes	80	2004

em Tabelas (Tabela 1), além das parcerias com a CDHU e iniciativa privada, que contaram com financiamento pela Caixa Econômica Federal, através do programa Carta de Crédito Associativo.

Tabela 1: Cohab Ribeirão Preto – Lotes urbanizados – 2004

Fonte: Pesquisa de campo, Cohab-RP

⁶ Ver FERNANDES, 2005.

Mesmo com as dificuldades impostas pelo Governo Federal às Cohabs, na obtenção de recursos para o financiamento habitacional, a partir de 1993, as parcerias com o capital privado e administração municipal têm possibilitado à Cohab Ribeirão Preto manter sua produção. Essa empresa também realizou projetos em parceria com a CDHU, para construção de unidades habitacionais em mutirão. É o caso do Jardim Paiva, implementado na cidade de Ribeirão Preto a partir de 1992, em 4 etapas.

O comércio de lotes urbanizados, em projetos de iniciativa de empresas construtoras privadas em que a Cohab participa apenas com a sua “carteira de clientes” na fase de comercialização dos imóveis, também tem sido uma estratégia utilizada pela Cohab Ribeirão Preto nos anos recentes. A Tabela 1 evidencia que, a partir de 1995, a venda de lotes urbanizados em que a total responsabilidade pelo empreendimento é do incorporador imobiliário, neste caso a empresa construtora, assegura uma produção significativa. Nesses projetos, a Cohab exerce o papel de corretor imobiliário, realizando um cadastro dos interessados na aquisição dos lotes urbanizados, com renda familiar mensal a partir de 2 salários mínimos, e posterior comercialização. Recebe, por isso, uma taxa de administração cujo percentual é negociado em cada empreendimento. Para cumprir tal atribuição foi necessário que a empresa passasse por uma reestruturação interna, criando um setor responsável por parcerias, que junto com o setor de projetos técnicos viabiliza, essas realizações. Cabe ressaltar que, apesar dessas tentativas, esses projetos não garantem grande volume de recursos à Cohab, a ponto de impedirem a vulnerabilidade financeira da empresa. Nesses projetos, fica bastante evidente o comprometimento das Companhias Habitacionais junto às administrações municipais, garantindo visibilidade aos projetos do poder público municipal, após a extinção do BNH.

A Cohab Campinas

A Cohab Campinas foi criada em 17 de fevereiro de 1965, pela Lei Municipal nº 3213, tendo esse município como acionista majoritário. Apresenta-se com o objetivo de contribuir para a redução do déficit habitacional no interior do estado de São Paulo, em especial atendendo aos municípios da região administrativa de Campinas, promovendo o planejamento, a produção e a comercialização de unidades habitacionais.

O perfil de atuação dessa companhia evidencia a preocupação de atender prioritariamente aos municípios da região administrativa de Campinas e o próprio

município sede. O município de Campinas concentra 63,89% da produção total da empresa. Em segundo lugar vem Americana, com 6,84% do total de unidades produzidas. Esses dados evidenciam a vinculação dessa companhia habitacional ao governo local.

Essa territorialização concentrada decorre do próprio quadro institucional da empresa, já que apresenta e expressa, também, o desenvolvimento urbano industrial do estado de São Paulo, na segunda metade do século XX.

A vinculação da política desenvolvida pela Cohab Campinas ao poder local pode ser percebida, também, na produção recente dessa empresa, cujas ações se voltam à regularização fundiária.

A Tabela 2 apresenta a produção de lotes urbanizados na década de 1990, realizados no município sede. Podemos entender essa política vinculada à limitação de recursos do FGTS disponíveis para novos investimentos nos anos 1990, que levou a concentração da iniciativa dos governos locais em atuar com programas de regularização fundiária, devido ao baixo custo para a implementação dos projetos. Em geral, a Prefeitura Municipal participa com a desapropriação de glebas e serviços de infra-estrutura e a Cohab realiza a implementação do projeto e comercialização dos imóveis.

Há casos em que a própria Cohab dispõe de áreas institucionais que não utilizadas em conjuntos habitacionais já implementados, UNIDADES.

ção é reduz o custo final dos empreendimentos.

Tabela 2. Cohab Campinas – Lotes urbanizados, 2004

Nº	MUNICÍPIO	NOME DO LOTEAMENTO	NUMERO DE UNIDADES	ANO DE ENTREGA
01	Campinas	DIC VI	17	1990
02	Campinas	Vida Nova	209	1993
03	Campinas	Boa Vista I	91	1994
04	Campinas	Boa Vista II	234	1994
05	Campinas	DIC V - 2ª fase	90	1994
06	Campinas	DIC V - 4ª fase	69	1994
07	Campinas	Parque Itajaí - 3ª fase	54	1996
08	Campinas	Parque Itajaí - 4ª fase	117	1996
09	Campinas	Parque da Floresta	1301	1996
10	Campinas	Parque Anchieta	71	1996
11	Campinas	DIC V - 2ª fase - Jd. Aruanã	96	1999
12	Campinas	DIC V - 3ª fase - Jd. Marighella	181	1999
13	Campinas	Jardim São José	750	1999
14	Campinas	Jardim São Luís	676	1999
15	Campinas	Jardim Conceição	61	1999
	TOTAL		6072	

Fonte: Pesquisa de campo

Uma vez que a Cohab Campinas foi criada logo após a regulamentação das ações do BNH, consideramos que a vinculação legal dessa empresa ao governo local faz parte das estratégias utilizadas naquele mo-

mento para propiciar o crescimento econômico alicerçado na produção industrial que caracteriza essa região.

O crescimento urbano de Campinas, que já ocorria desde a década de 1930, acelera-se na década de 1950, quando se desencadeia um intenso processo de industrialização na região metropolitana de São Paulo e que se estende à região de Campinas, devido à proximidade territorial, facilitada pela via Anhanguera, que liga São Paulo ao interior paulista. Essa rodovia auxilia no escoamento de produtos e dá suporte à industrialização, configurando, nos anos 1990, a região metropolitana de Campinas. Campinas oferecia terrenos a um custo mais baixo que a cidade de São Paulo, devido à baixa produtividade da terra e à disponibilidade de mão-de-obra, fatores decisivos na escolha da localização industrial.

Considerando-se as fases e características do desenvolvimento industrial no Brasil, apresentadas por Rolnik e Nakano (2000, p. 105-107), é possível inserir a região de Campinas nos dois momentos: a) a fase da *modernização desigual*, assinalada pelo processo de integração do mercado interno e formação de pólos industriais apoiados na modernização territorial, com investimentos em infra-estrutura de transporte rodoviário, sistemas de telecomunicações e produção energética, que caracteriza o período entre 1950 e 1980; b) a fase da *modernização seletiva*, a partir da década de 1990, em que o desenvolvimento regional se dá a partir do direcionamento dos investimentos em áreas com melhor oferta de recursos humanos com qualificação técnica, proximidade de centros de produção de conhecimento e tecnologias, proximidade de mercados consumidores seletivos, com maior renda, e áreas com maior infra-estrutura.

Cabe ressaltar que as regiões administrativas de Ribeirão Preto, Bauru e Central (onde se localizam os municípios de Araraquara e São Carlos), em menor grau, também apresentam esse perfil de desenvolvimento, o que nos ajuda a entender também a atuação das Cohabs nesses municípios. Por outro lado, a região de Campinas atinge níveis de concentração da população urbana e crescimento das atividades industriais que não são encontrados nas demais regiões estudadas. Tal fato leva Souza (2000, p. 319) a considerar Campinas uma *metrópole emergente*, ou seja, metrópoles que lutam com taxas de crescimento demográfico significativas e com o incremento de diversos problemas decorrentes do processo de metropolização, como a favelização e o aumento do tráfico de drogas e da violência urbana.

A Cohab Campinas, com a produção de conjuntos habitacionais e políticas de desenvolvimento urbano, au-

xilia nesse processo de consolidação de um padrão de desenvolvimento econômico e seletividade territorial. O gráfico 2 revela que a produção desse agente foi mais significativa nos anos de 1981 e 1982, com 14,94% e 10,20%, respectivamente, do total de unidades, em razão das políticas implementadas pelo Governo Federal. Na produção dessa companhia, é a segunda metade da década de 1970 que se destaca, com 20% da produção total no período de 1975 a 1980, momento em que as demais Cohabs do estado de São Paulo apresentam pequena produção. Se considerarmos em conjunto o período anterior, 1970-1974, a produção supera a fase de maior dinamismo da Cohab, a primeira metade dos anos 1980.

Qual a razão para essa produção significativa nos primeiros anos de atuação do Banco Nacional de Habitação? Acreditamos que a política de desenvolvimento industrial do período e a proximidade territorial com a metrópole paulistana, fazendo com que Campinas e as cidades próximas se consolidem como cidades industriais no interior do estado, são importantes fatores.

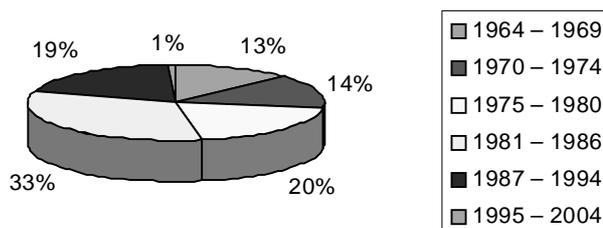


GRÁFICO 2: Cohab Campinas – Produção por período de atuação, segundo o número de unidades – 1965-2004
Fonte: Pesquisa de campo

Podemos considerar que, embora haja uma produção mais acentuada na primeira metade da década de 1980, a produção da Cohab Campinas teve uma distribuição equitativa entre os demais períodos analisados, à exceção do último período (1995-2004), em que sua produção é quase nula (1%). Na entrevista realizada nessa empresa foram apontados como possibilidade de recuperação da atuação da empresa, os convênios entre a prefeitura municipal e o Governo Federal, na implantação de conjuntos habitacionais pelo Programa de Arrendamento Residencial (PAR) e pelo Programa Social de Habitação (PSH).

Essa empresa tem utilizado como estratégia política o distanciamento da Caixa Econômica Federal na solicitação de financiamentos, já que considera inviável o estabelecimento de parcerias com empresas privadas. Por outro lado, tem consolidado a vinculação às diretrizes políticas das administrações municipais, investindo

em projetos de aquisição e comercialização de lotes, além da regularização fundiária.

Concluindo, o que explica a atuação mais circunscrita territorialmente, expressão de uma territorialização concentrada, além da vinculação da Cohab à administração municipal, são as características do desenvolvimento urbano da região administrativa de Campinas.

Considerações Finais

Embora as Cohabs sejam criadas com estatuto semelhante e visando ao mesmo objetivo, isto é, atender aos municípios no provimento de unidades habitacionais, é possível afirmar que, em sua territorialização, lançam mão de diversas estratégias políticas que resultaram em uma re-regionalização do estado de São Paulo, não seguindo a região administrativa, que parece ter orientado a criação das companhias no estado, mas a sua própria articulação de interesses.

A maneira como as Companhias Habitacionais foram constituídas as atrela a dois níveis de poder decisório: o Governo Federal, que define as diretrizes e os recursos para habitação popular, e o executivo municipal, em particular dos municípios acionistas das empresas, pois nomeiam o presidente. Dessa forma, a Cohab liga-se diretamente à administração pública local, apesar de não ter o estatuto de autarquia municipal e sim de empresa de economia mista. Com isso, o privilegiamento dos interesses do município sede no encaminhamento dos projetos e na realização dos empreendimentos.

O perfil de atuação das Cohabs Ribeirão Preto e Campinas é revelador e nos auxilia a construir a seguinte tese: se, por um lado, as Companhias Habitacionais são dependentes de políticas e recursos definidos pela instância federal de poder, por outro, estabelecem estratégias de atuação permeadas pela articulação de interesses entre o poder local e os representantes do setor privado. Assim, apesar do delineamento da política federal de descentralização das políticas habitacionais e exclusão das Companhias Habitacionais do processo de implementação de projetos com recursos federais, em vigor desde a década de 1990, com o objetivo de inviabilizar política e financeiramente a atuação dessas companhias, assiste-se, a partir da segunda metade dessa década, a um novo arranjo político, com a incorporação de novos passos ao minuetto da política habitacional brasileira, em que as Cohabs buscam novos parceiros na realização de seus projetos e reafirmam seu papel nas políticas de desenvolvimento local.

Dentre as estratégias utilizadas pelas Cohabs, que

corroboram essa afirmação, destacamos: *i)* o fortalecimento da articulação com as administrações municipais na definição de políticas locais de habitação popular em que a companhia participe como agente promotor, definindo parcerias com empresas construtoras privadas. Nesse caso, as Cohabs participam com os conhecimentos técnicos adquiridos na definição da demanda, comercialização das unidades e administração do contrato. *ii)* parcerias estabelecidas diretamente com o poder público municipal, em projetos emergenciais como a regularização fundiária e a intervenção em favelas, ou através de programas federais, como o Programa de Arrendamento Residencial.

Este programa, que inova a política habitacional no período analisado neste artigo, com a oferta de imóveis para arrendamento, oferecendo a opção de compra do imóvel após o final do contrato, tem possibilitado novos empreendimentos para as Cohabs Campinas e Ribeirão Preto, em parceria com as administrações municipais, uma vez que os recursos do programa são dirigidos aos municípios e não às Cohabs. *iii)* reestruturação administrativa, com a redução do número de funcionários das empresas e tentativa de redução da inadimplência, visando à redução do déficit fiscal. Esta estratégia objetiva, por um lado, a viabilidade financeira da empresa, e, por outro lado, garantir a permanência dos seus papéis político-institucionais.

A partir desses apontamentos, é possível dizer que, mesmo com as diretrizes de descentralização da política habitacional, estabelecidas pelo Governo Federal, desde a segunda metade da década de 1980, que incluem a proposta de encerramento das atividades das Cohabs enquanto agentes promotores, existe a manutenção dos papéis dessas empresas, quando vinculadas diretamente ao poder local, apesar da redução dos empreendimentos realizados.

Na concepção dos órgãos centrais, essas companhias foram criadas para atuar como agentes financeiros e promotores do BNH e suas funções deveriam ser encerradas junto com o Banco. As medidas tomadas durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, tanto com a aprovação da Lei nº 10.150, de 22 de dezembro de 2000, que contribuiu com essa política na medida em que permitiu a quitação dos financiamentos dos contratos cobertos pelo FCVS, assinados até 31 de dezembro de 1987, e a incapacitação das Cohabs na obtenção de recursos do FGTS, em 1993, apontam nessa direção.

Essa perspectiva nos leva a concluir: se, por um lado, as Companhias Habitacionais são dependentes de

políticas e recursos definidos pela instância federal de poder, o que as tornam vulneráveis às políticas engendradas nessa esfera do poder decisório, por outro, estabelecem estratégias de atuação permeadas pela articulação de interesses com o poder local, visando à perpetuação de seu papel institucional e de sua existência como empresas. Destarte, com a política federal de descentralização das políticas sociais e exclusão das Companhias Habitacionais como agentes promotores e financeiros, em vigor desde a década de 1990, assiste-se à configuração de um novo arranjo político, em que as Cohabs buscam novos parceiros na realização de seus projetos e reafirmam seu papel nas políticas de desenvolvimento local.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Sergio; ANDRADE, Luiz A. G. **Habitacão e poder: da Fundação da Casa Popular ao Banco Nacional da Habitacão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- BERNARDELLI, Mara L. F. H. **Pequenas cidades na região de Catanduva-SP: papéis urbanos, reprodução social e produção de moradias**. 2004. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.
- BONDUKI, Nabil **Origens da habitacão social no Brasil. Arquitetura moderna, Lei do Inquilinato e difusão da casa própria**. São Paulo: Estacão Liberdade, 1998.
- CARDOSO, Adauto L. Política habitacional: a descentralização perversa. In: Planejamento e território. Ensaios sobre a desigualdade. **Cadernos IPPUR/UFRJ**. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da UFRJ, ano XV, n.2, ago-dez/2001/ano XVI, n.1, p. 105-121, jan-jul/2002.
- FERNANDES, Silvia A. S. **Política Habitacional no interior do estado de São Paulo: a territorialização das companhias habitacionais**. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Déficit habitacional no Brasil**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Centro de Estatística e Informações, 2004. Disponível em <<http://www.cidades.gov.br>>, acesso em 28 dez. 2004.
- MARICATO, Ermínia. **Política Habitacional no Regime Militar: do milagre brasileiro à crise econômica**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades. Alternativas para a crise urbana**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MELO, Marcus A. B. A formação de políticas públicas e a transição democrática: o caso da política social. *Dados*, Rio de Janeiro: IUPERJ, v. 33, n.3, p.443-470, 1990.
- MELO, Marcus A. B. A década perdida: globalização, crise do Estado e metrópoles no Brasil. In: GONÇALVES, Maria F. **O novo Brasil urbano: impasses, dilemas, perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995, p. 249-60.
- RIBEIRO, Luiz C. Q.; AZEVEDO, Sergio L. A produção da moradia nas grandes cidades: dinâmica e impasses. In: RIBEIRO, Luiz C. Q.; AZEVEDO, Sergio L. (Org.) **A crise da moradia nas grandes cidades: da questão da habitacão à reforma urbana**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996, p.13-32.
- ROLNIK, Raquel; NAKANO, Kazuo. Cidades e políticas urbanas no Brasil. Velhas questões, novos desafios. In: RATTNER, Henrique. (Org.) **Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, p. 105-123.
- SACHS, Celine. **São Paulo: Políticas públicas e habitacão popular**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- SOUZA, Marcelo J. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- VALLADARES, Lícia P. (Org.) **Habitacão em questão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- VALLADARES, Lícia P. (Org.) **Repensando a habitacão no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FUNDAMENTO DA RESPONSABILIDADE PESSOAL DO PROFISSIONAL LIBERAL PELO FATO DO SERVIÇO NO CÓDIGO DO CONSUMIDOR

Lizia de Pedro CINTRA¹

Resumo

O artigo aponta que, apesar das críticas severas, da exceção prevista no artigo 14, parágrafo 4º, o caminho escolhido pelo legislador brasileiro, na preservação do princípio da culpabilidade na imposição da responsabilidade do profissional liberal, demonstrou bom senso e espírito igualitário e ao mesmo tempo, inovador da legislação posta em análise. Destaca que, sem excesso de protecionismo ao hipossuficiente e simultaneamente amparando a vítima de dano profissional, dentro das normas protetivas de consumo, merece, todavia, o referido dispositivo legal, uma colaboração interpretativa da doutrina, através da análise do aspecto obrigacional da relação jurídica firmada, se de meio ou de resultado, a fim de se verificar, quando do cabimento da inversão do ônus da prova em desfavor do profissional liberal, em especial quando estivermos diante de uma obrigação de meio, já que nas de resultado, pressupõe a inversão, ocasionando, por conseguinte, uma relatividade da aplicação do princípio da culpa *strictu sensu*, onde a prova do dano, em regra incumbe à vítima.

Unitermos: *Responsabilidade Subjetiva; Profissional Liberal; Obrigação de Meio; Obrigação de Resultado; Código de Defesa do Consumidor; Inversão do Ônus da Prova.*

BEDDING OF THE PERSONAL RESPONSIBILITY OF THE LIBERAL PROFESSIONAL FOR THE FACT OF THE SERVICE IN THE CODE OF THE CONSUMER

Abstract

In spite of the severe critics, from the foreseen exception in article 14, § 4, the track chosen in the preservation of the culpability principle in the imposition of responsibility of the professional, presented the common sense and fellow spirit and at the same time inovator from the legislation in analysis without excess of protectionism to the weaker person and at the same time supported the victim of professional injury, inside

the protective norms of consumption, deserving, however, above-mentioned lawful gadget, an interpretative collaboration from the doctrine, through the analysis of obligational aspect of the lawful relation signed, if of environment or effect, in order to verify, when the relevancy of the onus proof inversion in disfavour of the liberal professional is feasible, specially when faced with an obligation of environment, since with the result ones, presuppose the inversion, causing consequently, a relativity from the application of the guilt principle *strictu sensu*, where the proof of injury, as a rule service supplier foreseen in the Local Consumer Code entrust the victim.

Key-words: *Subjective responsibility; Liberal professional; Obligation of Way; Obligation of Result; Code of Defense of the Consumer; Inversion of the Responsibility of the Test.*

Responsabilidade Civil pelo fato do serviço do profissional liberal

A regra geral da responsabilidade objetiva do fornecedor pelo fato do produto ou serviço contém uma exceção quanto à responsabilidade pessoal dos profissionais liberais, que se estabelece somente mediante a verificação de culpa. (artigo 14, parágrafo 4º do Código de Defesa do Consumidor).

Da Natureza personalíssima do serviço do profissional liberal

Por que a norma assim o estabeleceu?

1) Terá sido pela característica *intuitu personae* dos serviços prestados pelo profissional liberal?

Não resta dúvida de que, destoando do amplo quadro de exploração das atividades na sociedade de consumo contemporânea está ainda o profissional liberal, a estabelecer uma relação *intuitu personae* com o usuário do serviço, baseada na confiança que inspira nos clientes a constituir a base da relação que se estabelece.

As relações entre os profissionais liberais e o consumidor, em sua maioria, baseiam-se na proximidade e pessoalidade no trato da contratação. Por via de regra,

¹ Mestre em Obrigações Especialista em Direito Processual. Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Moura Lacerda
E mail:lizia.cintra@terra.com.br

ocorrem em contato pessoal e são sempre feitas *intuitu personae*; aquele que fornece, normalmente, sabe quem vai utilizar o que está sendo fornecido, e quem é consumidor conhece de fato quem está fornecendo o serviço que contratou.

Zelmo Denari¹ nos explica que isto se dá:

[...] em razão da natureza intuitu personae dos serviços prestados por profissionais liberais. Ou seja, ao se contratar ou constituir os serviços de profissional liberal, o consumidor o faz com base na confiança que tem no profissional. Assim, é o cliente quem escolhe o profissional liberal de quem irá contratar serviços, e, por isso, só se responsabilizarão por danos os profissionais liberais a partir da apuração de sua culpa.

Miguel Kfoury Neto², discorrendo sobre a natureza da obrigação médica, pondera:

A obrigação contraída pelo médico é espécie do gênero obrigação de fazer, em regra infungível, que pressupõe atividade do devedor, energia de trabalho, material ou intelectual, em favor do paciente (credor). Implica diagnóstico, prognóstico e tratamento: examinar, prescrever, intervir e aconselhar. A prestação devida pelo médico é sua própria atividade, consciente, cuidadosa, valendo-se dos conhecimentos científicos consagrados em busca da cura.

Realmente, a confiança é uma forte característica desse tipo de relação. Mas será que, nos dias atuais, ela garante a relação?

Na opinião magistral de Rizzato Nunes:

Quando se fala em confiança se está designando um elemento subjetivo do cliente que o atrai, o liga e o mantém ligado ao prestador do serviço liberal, por aquilo que ele lhe inspira. Ou, em outras palavras, a postura, a apresentação e o renome do profissional liberal geram no cliente esse elemento chamado confiança, que é absolutamente subjetivo e que por causa disso não depende, nem precisa de justificativa.³

Contudo, será que dá para generalizar esse tipo de relação instituída com base na confiança?⁴

A verdade é que, nos dias atuais, os tradicionais profissionais liberais já alteraram a forma de trabalho, mudou-se o perfil profissional, desde a formação até a oferta do serviço, e nesse processo de evolução em de-

corrência das novas técnicas, a relação estabelecida entre cliente e o profissional liberal muitas vezes se tornou impessoal.

Por certo não se vai apresentar percentuais ou números em relação aos efetivos casos em que a contratação e a manutenção do contrato com o profissional liberal se estabelece e se firma pela confiança e aos casos em que elas se estabelecem por simples questão de necessidade numa sociedade capitalista massificada.⁵ Contudo, não é mais possível afirmar que toda e qualquer relação estabelecida com o profissional liberal é, de fato, *intuitu personae*. Há as que são e as que não são. Assim, conclui-se que o profissional liberal desenvolve, atualmente, tanto atividades típicas de natureza *intuitu personae*, com base na confiança, quanto atividades de prestação de serviço profissional que não têm mais essa característica.⁶

Nesses casos, quando os elementos pessoalidade e proximidade no trato da contratação entre profissional e cliente não existissem ou se encontrem ameaçados, caberá ao julgador do caso concreto garantir o equilíbrio contratual dessa relação, e verificar se esta ocorreu de forma justa e adequada para ambas as partes. Caso se verifique a hipossuficiência do consumidor lesado e a verossimilhança de suas alegações, mesmo sendo subjetiva e de meio a responsabilidade dos profissionais liberais, poderá o julgador inverter o ônus probatório, para atender ao direito assegurado ao consumidor, da ampla reparação do dano.

2) O legislador consumerista, ao manter o fundamento subjetivo da responsabilidade dos profissionais liberais, analisou o tipo de atividade desenvolvida em sua maioria pelos ditos profissionais?

Sim, o legislador consumerista manteve o fundamento subjetivo dos referidos profissionais, por enten-

¹ DENARI, Zelmo. In GRINOVER, Ada Pellegrini et al. Código Brasileiro de Defesa do Consumidor. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, p.173.

² KFOURI NETO, Miguel. *Culpa Médica e Ônus da Prova*. São Paulo: Revista dos Tribunais. p. 226.

³ RIZZATO NUNES, op. cit., p. 199-200.

⁴ Referido autor cita como exemplo relações em que o elemento confiança encontra-se presente, tal como, cliente acusado de um crime e seu advogado criminalista; relação entre cliente e psicanalista. Entretanto, apresenta outros tipos de relações estabelecidas entre profissionais liberais, em que acredita que o elemento confiança está diluído. Exemplo: Um paciente, supostamente com problemas mentais, submetido a exame por uma banca de psiquiatras ou mesmo por um único psiquiatra, está vinculado pela relação de confiança? Os empregados de uma fábrica, digamos, 200, que assinam procuração para um único advogado ingressar com ação trabalhista pleiteando diferenças salariais, a grande maioria deles sem nem sequer jamais ter visto o advogado, firmando-a com base nesse requisito da confiança? Terá sido, no caso, confiança no líder sindical? E o consumidor usuário do plano de saúde, que, estando com dores estomacais, pega o livro de nomes, endereços e telefones dos médicos especializados nas várias áreas? Escolhe com base em quê? Existe confiança nessa relação?

⁵ Não há dados estatísticos para tanto.

⁶ RIZZATO NUNES, . op. cit., p. 200.

der que os mesmos, em sua maioria, desempenham obrigações de meio.

De forma exemplar, Tupinambá Miguel Castro Nascimento explica a razão do tratamento diferenciado, nestes termos:

O médico, o advogado, o dentista, o enfermeiro dentre outros, compõem uma espécie de profissionais liberais. Nas relações de consumo, ao contratarem com seus clientes, não se comprometem a um resultado. Inobstante a cura da doença, a vitória da causa, a solução do problema dentário, etc [...], sejam as pretensões finais, referidos profissionais liberais não se comprometem, na área contratual, por alcançar tais resultados porque estes, por maior talento que possuam, normalmente fogem ao seu controle. O compromisso deles é quanto às técnicas usadas na prestação do serviço e às diligências regulares exercidas. Em outras palavras, tais profissionais se comprometem pela obrigação de meio.⁷

Entretanto, conforme será visto no item sobre a relatividade do princípio da culpa, na aplicação da responsabilidade dos profissionais liberais, há certos serviços oferecidos e executados pelos profissionais liberais que são, em si, atividade-fim e não meio, pois pressupõem a capacitação profissional do prestador do serviço, não dependem de nenhuma outra circunstância, a não ser da própria habilitação profissional do prestador do serviço.⁸

3) A atividade do profissional liberal é diversa daquelas outras desenvolvidas no mercado de consumo pelos demais fornecedores de serviços, que pressupõem cálculo de custo na relação com risco e benefício e produção em série?

Outro argumento, pelo qual o legislador consumerista manteve o fundamento subjetivo da responsabilidade pessoal dos profissionais liberais é que, em sua maioria, inexistente o elemento de massificação do serviço prestado por esses profissionais, para enquadrá-los como empresários. Tanto é que o parágrafo único do art.966 do Código Civil não considera empresário o exercente de profissão intelectual, de natureza científi-

ca, literária ou artística, mesmo que contrate empregados para auxiliá-lo em seu trabalho.

Esses profissionais, por explorarem atividades econômicas, mas de natureza civil, não se sujeitam às disposições da Teoria da Empresa, salvo quando suas atividades constituírem elemento de empresa.

Na lição de Fábio Ulhoa Coelho⁹, normalmente *os profissionais liberais não possuem qualquer elemento empresarial que justifique se cogitar de exploração de atividade econômica organizada, de tal forma que possibilite a distribuição de perdas entre os seus clientes diretos*, daí a justificar a discriminação estabelecida no estatuto consumerista, em face da relação de pessoalidade e confiança estabelecida entre o prestador e o tomador dos serviços.

Segundo Rizzatto Nunes¹⁰, o que chama atenção é que nem a maioria dos profissionais liberais explora o mercado dentro das características típicas de risco/custo/benefício, nem os pequenos e microempresários e fabricantes de manufaturados e esses prestadores de serviços pessoa física, como o sapateiro, o chaveiro, a cabeleireira e o encanador, que até podem ser pessoas jurídicas mais para fins fiscais do que de exploração de atividade econômica, foram excluídos da exceção legal do parágrafo 4º do artigo 14 do Código de Defesa do Consumidor.

Prossegue o autor que, *dentre os profissionais liberais, existem os que exploram sua atividade dentro do padrão risco/custo/benefício.*¹¹ Mas há, em contrapartida, alguns que se encontram impedidos legalmente para desenvolver esse tipo de exploração, com características empreendedoras.¹²

⁷ CASTRO DO NASCIMENTO, Tupinambá Miguel. In ALMEIDA, João Batista. op. cit., p. 84.

⁸ O advogado, assim como o médico, em sua maioria desenvolve obrigação de meio. Entretanto, quando atua na forma preventiva, através da elaboração de pareceres jurídicos ou mediante conselho e recomendação, sua obrigação é de fim, deve assegurar o resultado pretendido e contratado pelo cliente, sob pena de inadimplemento contratual. Da mesma forma o médico, em caso de cirurgias plásticas e reparadoras, e os dentistas que, pela doutrina, em sua maioria desempenham obrigações de resultado, principalmente nos casos de tratamentos dentários que envolvam colocação de prótese, restauração e limpeza, voltadas para o aspecto estético e higiênico.

⁹ COELHO, Fábio Ulhoa. *O Empresário e os Direitos do Consumidor*, p.98. A mesma referência encontra-se no *Curso de Direito Comercial*. V. 1. São Paulo: Saraiva, 1998, p. 279-280.

¹⁰ NUNES. op. cit., p. 202.

¹¹ Algumas atividades liberais, como a da prestação de serviços médicos, desenvolveram-se a tal ponto que os profissionais acabaram organizando primeiro clínicas e hospitais e depois planos de saúde, quer em cooperativas, quer em empresas de prestação de serviço médico. Tem-se também esse mesmo sistema, surgindo empresas de auditoria, nascidas de contadores, que oferecem serviços de contabilidade.

¹² De outro modo, alguns profissionais estão impedidos de se organizar de forma empreendedora, utilizando-se das técnicas de marketing próprias para oferta e divulgação de seu negócio, não necessariamente porque não possam organizar-se em conjunto para oferecer o serviço ou porque não podem fazer cálculo do risco/custo/benefício, mas especialmente porque estão impedidos de oferecer serviço em massa padronizado. É o caso dos advogados. Pela Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 (Estatuto da Advocacia), a única forma de publicidade permitida é muito tímida para significar uma atração de consumidores de massa- características marcantes dos produtos e serviços de massa.

Da relatividade da teoria da culpa

Os juristas pátrios, defensores do Código de Defesa do Consumidor, divergem com relação ao alcance e interpretação que o legislador consumerista objetivou dar à norma do art 14, parágrafo 4º, que condiciona a comprovação da culpa, para impor a responsabilização do profissional liberal, ou seja, trata-se de responsabilidade subjetiva pura, com culpa presumida, ou até mesmo de um tipo especial de responsabilidade objetiva, já que cabível a contraprova, pelo profissional liberal, da inexistência do defeito no serviço, culpa exclusiva do consumidor, ou que o defeito decorreu da adoção de novas técnicas.

Depreende-se uma falha do legislador ao disciplinar a matéria, havendo várias lacunas legislativas que foram preenchidas pelo trabalho interpretativo da doutrina. Entendem que nem sempre a responsabilidade pessoal do profissional liberal pelo fato do serviço será de natureza subjetiva, pois se deve atentar para a espécie de obrigação -se de meio ou de resultado- prestada pelo profissional liberal; para cada classificação da obrigação a regra aplicável à responsabilidade será uma, devendo haver uma relativização da aplicação da responsabilidade subjetiva.

Existe muita divergência doutrinária sob três aspectos, no tocante à interpretação do artigo 14, parágrafo 4º, do CDC, que excepcionou a responsabilidade pessoal dos profissionais liberais: a) Para melhor classificar a responsabilidade dos profissionais liberais, deve-se utilizar a teoria do resultado com relação às obrigações desenvolvidas pelos profissionais liberais, ou seja, de meio ou resultado? b) Será que a aplicação da teoria do resultado, dividindo-se as obrigações em meio e resultado, é um critério ainda utilizado nos dias atuais, em matéria de responsabilidade profissional? c) Como adequar a garantia da inversão do ônus da prova, como direito básico do consumidor, e a responsabilidade subjetiva dos profissionais liberais?

Verifica-se que:

Em relação ao item *a*, a doutrina majoritária entende ser necessária a adoção da teoria do resultado, analisando a natureza da obrigação profissional, se de meio ou resultado, para se apurar a responsabilidade do profissional liberal.

Segundo Nelson Nery¹³, a responsabilidade pessoal dos profissionais liberais é subjetiva, fundada na

culpa (art. 14, parágrafo 4º), para cuja verificação incide o princípio do maior favor ao consumidor, que é o da inversão do ônus da prova (art. 6, VIII). Como a regra geral do Código de Defesa do Consumidor é a da responsabilidade objetiva pelo risco da atividade, foi preciso que a norma do art. 14, parágrafo 4º, mencionasse expressamente a exceção de a responsabilidade pessoal do profissional liberal ser investigada a título de culpa, sendo esta subjetiva, portanto. Deve ser feita a distinção, ainda, entre obrigação de meio e a de resultado,¹⁴ para que se caracterize perfeitamente a responsabilidade do profissional liberal.

Quando a obrigação do profissional liberal, ainda que escolhido *intuitu personae* pelo consumidor, for de resultado, sua responsabilidade pelo acidente de consumo ou vício do serviço é objetiva. Ao revés, quando se tratar de obrigação de meio, aplica-se o parágrafo 4º do art. 14 do CDC em sua inteireza, devendo ser examinada a responsabilidade do profissional liberal sob a teoria da culpa. De todo modo, nas ações de indenização movidas em face do profissional liberal, quer se trate de obrigação de meio ou de resultado (subjetiva ou objetiva), a inversão do ônus da prova em favor do consumidor será sempre possível.

Sendo de meio, a responsabilização deverá fazer-se respeitando os critérios estabelecidos pela teoria subjetiva, ou seja, com a demonstração antecipada da culpa do profissional. *Sendo de resultado, a inversão do ônus da prova deverá ser obrigatória, devendo o profissional liberal responder com presunção antecipada de culpa, fórmula cujos efeitos práticos são idênticos aos da responsabilidade objetiva que é aplicada pelo Código de Defesa do Consumidor aos demais fornecedores*¹⁵.

Para determinados juristas, mesmo em se tratando de obrigação de resultado, já que o Código de Defesa do Consumidor diferencia os profissionais liberais dos demais fornecedores, basta ser profissional liberal para que haja necessidade de verificação de culpa para a sua responsabilidade civil.¹⁶

A doutrina, bem como a jurisprudência, vem apli-

¹³ NERY, Nelson Junior. Os princípios gerais do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor. Revista do Direito do Consumidor. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 1992, n. 3, p. 59/60.

¹⁴ Compartilham do mesmo entendimento: SÉLLOS, Viviane Coelho. Responsabilidade do Profissional Liberal pelo fato do serviço no Código de Defesa do Consumidor. Revista de Direito do Consumidor. São Paulo: Revista dos Tribunais. v. 10. P. 154. BITTAR, Carlos Alberto. Direito das Obrigações. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990. P. 84.

¹⁵ PRUX, Oscar Ivan. Um novo enfoque quanto à responsabilidade do profissional liberal. Revista do Direito do Consumidor. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, v. 25. P. 189.

¹⁶ Defendem este ponto de vista: NASCIMENTO, Tupinambá Miguel Castro do- Comentários ao Código de Defesa do Consumidor. Rio de Janeiro: Aide, 1991. P.81-82; ALMEIDA, João Batista de. Op. Cit., p. 66.

cando a Teoria do Resultado com a divisão da obrigação em meio¹⁷ e resultado¹⁸, com critério para apurar a obrigação do profissional liberal.¹⁹

Essa teoria, que busca diferenciar a obrigação de meios daquela que colima um resultado, foi esboçada no Direito Romano e desenvolvida pelas doutrinas italiana, francesa e alemã.

Mas coube a René Demogue²⁰ a sua sistematização doutrinária e a fixação dos pontos diferenciadores entre ambas. Esses dois tipos de obrigação foram criadas pelo referido autor, *incidentalmente ao tratar do problema da repartição do ônus da prova em matéria de obrigações contratuais e delituais*.²¹

A seguir, a análise do conceito de obrigação de meio e de resultado²².

Das Obrigações de meio e de resultado

Conceito

Em certas relações de obrigação, observava Demogue, o devedor é simplesmente adstrito a observar o comportamento do *bonus pater familias*, competindo ao credor a prova de que tal não ocorreu. Em outras, ao contrário, o credor tem o direito de exigir a produção de um certo resultado, sem o que a obrigação se considera inadimplida; nessa hipótese, compete ao devedor provar que a falta do resultado previsto ocorreu

¹⁷ INDENIZAÇÃO- Responsabilidade civil- Negligência Médico- Hospitalar- Inocorrência- Profissional que se utiliza de todos os meios adequados- Culpa não demonstrada- Contrato de meio e não de resultado- Ação Improcedente- Recurso não provido (TJSP, Rel. Des. Camargo Sampaio, RJTJSP- lex 91/ 211)

¹⁸ Responsabilidade Civil - Cirurgia Plástica - Obrigação de Resultado – Indenização - Dano Material – Dano Moral- Contratada a realização de cirurgia estética embelezadora, o cirurgião assume obrigação de resultado, sendo obrigado a indenizar pelo não cumprimento da mesma obrigação, tanto pelo dano material quanto pelo dano moral, decorrente de deformidade estética, salvo prova de força maior ou caso fortuito.

¹⁹ AÇÃO DE INDENIZAÇÃO- RESPONSABILIDADE MÉDICA NÃO CONFIGURADA- Médica que, no atendimento a cliente menor, se utiliza de meios adequados e indicados pela experiência, não age de forma culposa, pelo simples fato de não ter, com seu atendimento, alcançado um resultado exitoso. O exame da conduta médica limita-se aos meios que oferece à cura e não ao resultado que, muitas vezes, independe daquela. Improcedência da ação. (TJRS, rel. Des. Tupinambá Miguel Castro do Nascimento, RJTJRS149/ 635)

²⁰ DEMOGUE, René. *Traité des Obligations en Général*. Paris, 1923, v.1. p.1-30

²¹ COMPARATO, Fábio Konder. *Ensaio e Pareceres de Direito Empresarial. Obrigações de Meio de Resultado e Garantia*. Rio de Janeiro: Foreense, 1978. 1ª edição, p. 524.

²² A terminologia ainda é fluente, Obrigações de meios e Resultado foram as denominações empregadas por Demogue. André Tunc prefere as expressões “obrigações determinadas”, para Mengoni são “obrigações de simples comportamento, e para Betti “ obrigações de conduta (contegno). (In COMPARATO, Fábio Konder. Op. Cit., p. 524-525).

²³ DEMOGUE, René. Op. Cit., p. 1-30.

sem culpa de sua parte.²³

Mas, embora a paternidade da teoria seja atribuída a Demogue, a verdade é que ela já aparecia de forma mais ou menos explícita na doutrina germânica, desde fins do século XIX, no grande trabalho de fermentação de idéias que preparou a elaboração do *Burgerliches Gesetzbuch*²⁴

Segundo Fischer, *as obrigações dividem-se, quanto ao seu conteúdo, em subjetivas e objetivas. Nas primeiras, o id quod debetur nada mais é do que um esforço pessoal, um agere quantum possum na direção de um resultado em si mesmo, não compreendido no vínculo obrigacional; o limite da responsabilidade, aí, é a culpa, entendida como falta de diligência do devedor. Nas objetivas, o conteúdo do vinculum iuris é o resultado econômico-social visado pelas partes, de forma que a exclusão da responsabilidade só pode ocorrer pela superveniência do casus, entendido como evento estranho à vontade do obrigado*.²⁵

Distinção entre as modalidades de obrigação

Para compreender a discrepância impõe-se a distinção entre as obrigações de meios²⁶ e as obrigações de resultado. Correspondem as primeiras a uma atividade concreta do devedor, por meio da qual faz o possível para cumpri-la. Nas outras, o cumprimento só se

²⁴ COMPARATO, Fábio Konder. Op. Cit., p. 524.

²⁵ FISCHER, Hans Albrecht. *A Reparação dos Danos no Direito Civil*. Tradução de Ferrer Correia. São Paulo: Livraria Acadêmica Saraiva Editores, 1938. p. 267-269.

²⁶ O exemplo padrão é o contrato de prestação de serviços profissionais pelo médico ou pelo advogado. O paciente que procura um médico deseja obviamente o restabelecimento de sua saúde. Mas esse resultado, embora seja a causa essencial do contrato, não pode constituir o objeto pactuado. O que o paciente está no direito de exigir é que o médico lhe dispense um tratamento consciencioso, diligente e conforme aos progressos da ciência médica. (Fundamentos retirados do Aresto da Corte de Cassação Francesa, de 20 de maio de 1936.) O mesmo se diga em relação ao contrato de prestação de serviços advocatícios. O advogado não pode se obrigar a obter ganho de causa para o seu constituinte, pois esse resultado depende normalmente (e não apenas acidentalmente) de circunstâncias alheias à sua vontade. Assim, não obstante o insucesso de seu patrocínio, o advogado faz sempre jus a honorários, que representam a paga de serviços e não o preço de um resultado. (Aresto do Tribunal de Justiça de São Paulo, 5ª Câmara Civil, ap. civ. Nº. 148-419, rel. Rodrigues de Alckmin.) O condicionamento da prestação de honorários advocatícios à vitória judicial, ou dos honorários médicos à cura do paciente, não tem a virtude de sujeitar o profissional a uma obrigação de resultado. Aqueles fatos não constituem na hipótese o id quod debetur, pois do contrário a não obtenção desse resultado corresponderia a um inadimplemento contratual, com a sujeição do profissional à composição das perdas e danos. O resultado estipulado não é objeto da obrigação, mas a condição do pagamento de honorários, o que é coisa bem diversa. Por outras palavras, o direito à remuneração em tais hipóteses fica submetido, no todo ou em parte, à superveniência de um evento incerto e futuro, independente da vontade do devedor. Mas o objeto da obrigação do profissional liberal continua sendo a sua atividade diligente e perita, de modo que ele só será responsabilizado se esta não se verificar, cabendo a prova, como de regra, nas obrigações de meios, ao credor. (in Fábio Konder Comparato. *Obrigações de Meio, de Resultado e de Garantia*. Op. Cit., p.529-530.)

verifica se o resultado é atingido.²⁷

A classificação das obrigações, segundo seu conteúdo, não se encerra apenas em obrigações de meio e resultado. Há um *tertium genus*, a ser considerado: as obrigações de garantia. O conteúdo das obrigações de garantia é a eliminação de um risco que pesa sobre o credor.²⁸

Ainda discorrendo sobre a aplicabilidade da Teoria do Resultado, como instrumento para aferição da responsabilidade do profissional liberal, cite-se o entendimento de Rui Stoco.

A primeira conclusão é no sentido de que a Teoria do Resultado não rompe com a Teoria da Culpa.

Tanto na obrigação de meios como na de resultado, impõe-se a existência de culpa (*lato sensu*). Na obrigação de meios, o credor deverá provar a conduta ilícita do obrigado, isto é, se o devedor não agiu com atenção, diligência e cuidados adequados na execução do contrato. Na de resultado, presume-se que a sua não - obtenção decorreu de atuação inadequada ou culposa do contratado.

A segunda conclusão é que a Teoria do Resultado é inerente à responsabilidade contratual, ou seja, aplica-se nas relações contratuais entre o particular e os profissionais e prestadores de serviços.

Na obrigação de meios, o contratado obriga-se a utilizar-se adequadamente dos meios, com correção, cuidado e atenção, sem obter o resultado avençado. Na obrigação de resultado, o contratado obriga-se a utilizar-se adequadamente dos meios, com correção, cuidado e atenção e, ainda, obter o resultado avençado.

Em ambas, a responsabilidade do agente profissional está escorada na culpa, ou seja, na atividade de meios,²⁹ culpa-se o agente pelo erro de percurso, mas não pelo resultado, pelo qual não se responsabilizou. Na atividade de resultado, culpa-se pelo erro de percurso e também pela não obtenção ou insucesso do resultado, porque este era o fim colimado e avençado, a meta optada.

A conclusão que se extrai é que a teoria do resultado encontra aplicação plena aos profissionais liberais, tendo em vista que o artigo 14, parágrafo 4º, do Código de Defesa do Consumidor, reafirmou sua responsabilidade pessoal mediante a verificação de culpa.³⁰

Ruptura da dicotomia entre obrigações de meio e de resultado para caracterizar a responsabilidade profissional

²⁷ GOMES, Orlando. *Obrigações*. Rio de Janeiro: Forense, 1984, p.21.

²⁸ É o dever de prestar segurança (*Sicherheitsleistung*) da doutrina alemã. Nas obrigações de garantia, nem mesmo o caso fortuito ou de força maior exime o devedor de sua prestação, pois o conteúdo deste tipo de obrigação é a eliminação do risco que, por definição, é um evento de realização fortuita, independente, portanto, da vontade do agente.

Será abordada a questão “b”, onde se questiona se a aplicação da teoria do resultado, dividindo-se as obrigações em meio e resultado, é um critério ainda utilizado nos dias atuais, em matéria de responsabilidade profissional.

Lavyne Lima Nogueira sustenta que são feitas inúmeras críticas à dicotomia entre obrigação de meio e de resultado, chegando-se à conclusão que, ao contrário de resolver a questão do dano, torna-o mais complicado.³¹

Marton, citado por Serpa Lopes, entende que: *a classificação das obrigações em de meio ou de resultado é um artifício, um abuso de palavras, posta no mundo jurídico para disfarçar os defeitos e problemas que a teoria da responsabilidade com culpa acarreta.*³² Apresenta o doutrinador um ponto de vista segundo o qual o resultado seria o objeto real da obrigação na intenção das partes, mesmo na obrigação do devedor que a assume quando ingressa no contrato, acrescentando, por fim, que todas as obrigatórias são de resultado, ocorrendo apenas maior ou menor determinação deste.

²⁹ A orientação é repetida pela íncita Corte Estadual de Justiça do estado de Minas Gerais, através de sua augusta 2ª Câmara Cível, que fez emendar a decisão abaixo: “Sendo a obrigação do médico uma obrigação de meio e não de resultado, é ele responsável pelo insucesso de uma cirurgia apenas quando fica provada sua imprudência ou negligência. Sem a prova de elemento subjetivo da responsabilidade civil, tudo há de ser debitado ao infortúnio. Não se apurando na instrução do processo nada que possa comprovar o inadimplemento da obrigação de propiciar a assistência médica adequada, não há lugar para imputar-se responsabilidade indenizatória, seja ao respectivo médico assistente do paciente ou da própria organização onde o mesmo se achava hospitalizado.”

O Tribunal do Estado de Alagoas, em 30.08.1989, delibera que: “Responsabilidade civil - Erro médico - Incorrência. A responsabilidade civil dos médicos, por atos de seu ofício, repousa na culpa. Assim, realizada a intervenção prescrita ao paciente, com a técnica adequada, não podem ser atribuídas à negligência, à imprudência ou à imperícia de cirurgião as conseqüências desfavoráveis, provenientes de um mal evolutivo, decorrente de um processo inflamatório crônico e inespecífico.”

Questão semelhante obteve idêntica manifestação da 3ª Câmara Cível do TJMG, ao proclamar: “Responsabilidade civil - Erro médico - Indenização. O erro é próprio da falibilidade humana. O que não se pode admitir, no entanto, é que os melhores profissionais também não errem. É certo que, não sendo infalível a ciência médica, o erro desculpável do facultativo nunca poderia ser invocado como fundamento de responsabilidade. E não menos certo também é que nas obrigações de meio, que se contrapõem às obrigações de resultado, obriga-se tão-somente a diligenciar honestamente a realização de um fim, com os meios de que dispõe, a exemplo do que se dá com o exercício profissional da medicina, quando a responsabilidade do médico fica condicionada à demonstração de sua culpa, quer por negligência, imprudência ou imperícia. Segundo o nosso Direito, dentro da responsabilidade aquiliana, ainda que seja levíssima a culpa do agente causador do dano, cumpre-lhe indenizar a vítima.”

³⁰ STOCO, Rui. A Teoria do Resultado à luz do Código de Defesa do Consumidor. *Revista de Direito do Consumidor*. São Paulo, v.26, p.201-204.

³¹ NOGUEIRA, Lavyne Lima. Op. Cit., p.212.

³² MARTON, Apud SERPA LOPES, Miguel Maria. *Curso de Direito Civil. Obrigações em Geral*.p.28.

O jurista Genival Veloso de França, em artigo sobre a caracterização da cirurgia plástica como obrigação de meio ou resultado, externa as seguintes conclusões:

*Qualquer que seja a forma de obrigação de meios ou de resultado, diante do dano, o que se vai apurar é a responsabilidade, levando em conta principalmente o grau de culpa, o nexo de causalidade e a dimensão do dano, ainda mais diante de indenizações por perdas e danos. Aquelas formas de obrigação apenas definem o ônus probatório. No ato médico, a discutida questão entre a culpa contratual e aquiliana e, em consequência, a existência de uma obrigação de meio ou de resultado, parece-nos, em determinados instantes, apenas um detalhe. Na prática, o que vai prevalecer mesmo é a relação entre culpa e dano, pois até mesmo a evidência do ônus probandi já tem remédio para a inversão do ônus da prova, qualquer que seja a modalidade de contrato. Hoje, mesmo em especialidades consideradas obrigadas a um resultado de maneira absoluta, como na cirurgia plástica puramente estética, já se olha com reservas esse conceito tão radical de êxito sempre, pois o correto é decidir pelas circunstâncias do caso concreto.*³³

*Ainda manifestando crítica sobre a utilização da teoria do resultado na apuração da responsabilidade do profissional liberal no Código de Defesa do Consumidor, a doutrina estrangeira, representada pelo jurista argentino Jorge Mosset Iturraspe, admite que a distinção entre as obrigações de meio e resultado para a caracterização da responsabilidade causa prejuízos ao consumidor por desvincular o devedor da obrigação de obter um resultado benéfico, de interesse do credor, juridicamente protegido. Por isso, já se propôs alterar a denominação de obrigações de meios para obrigações de simples comportamentos ou obrigações de atividade nas quais o objetivo seria também a produção de um resultado.*³⁴

Parte da doutrina, além de criticar a divisão entre obrigação de meio e resultado na apuração da responsabilidade civil do profissional, crítica, também, a manutenção do fundamento subjetivo pelo Código de Defesa do Consumidor.

Lavyne Lima Nogueira argumenta que a distinção desconsidera a assertiva de que a responsabilidade contratual presume culpa, ao aplicar, nas obrigações de meio, responsabilidade subjetiva, em que o consumidor tem de constituir provas da mesma, alegando que esses

³³ FRANÇA, Genival Veloso de. Cirurgia Plástica Obrigação de Meio ou de Resultado? Arquivos do CRM-PR, vol.18, n72, p.213, out-dez 2001). ³³

³⁴ ITURRASPE, Jorge Mosset. La vigencia del distingo entre obligaciones de médio y resultado en los servicios, desde la perspectiva del consumidor. Ajuris, ed. Especial, p.250-252, mar. 1998.

fatos geram consequências danosas aos consumidores, devido à aplicação da teoria do resultado, defendendo não ser esta a intenção do legislador, ao instituir a responsabilidade subjetiva do profissional liberal.

A mesma autora defende a adoção de um critério de adoção de responsabilidade unitária, aos profissionais liberais, que passaria a ser de fundamento objetivo como a dos demais fornecedores de serviços, abolindo-se a dicotomia entre obrigação de meio e resultado.

*Alega a autora, que a princípio tal posição poderia parecer um tanto injusta para os profissionais liberais, já que existem muitos aspectos da atividade profissional que fogem de seu controle e grau de previsibilidade. Contudo, a responsabilidade objetiva a que se propõe adesão, disposta no Código de Defesa do Consumidor, é especial, já que admite a contraprova, culpa exclusiva do consumidor, inexistência de defeito no serviço prestado e caso fortuito ou força maior, que embora não previstos expressamente no CDC, são causas exonerativas da responsabilidade civil do fornecedor de serviços, com aplicação do princípio da inversão do ônus da prova.*³⁵

Na mesma linha, entretanto, apresentando bom senso na interpretação do parágrafo 4º do CDC, cite-se o autor Paulo Luiz Lobbo Netto. Segundo o autor, a dicotomia, obrigação de meios ou resultado, não se sustenta. *Afinal, é da natureza de qualquer obrigação negocial a finalidade, o fim a que se destina, que nada mais é que o resultado pretendido. Quem procura um advogado não quer a excelência dos meios por ele empregados, quer o resultado, no grau mais elevado de probabilidade. Quanto mais renomado o advogado, mais provável é o resultado pretendido, no senso comum do cliente. Todavia, não se pode confundir o resultado provável com o resultado necessariamente favorável. Assim, além da diligência normal com que se houve na prestação de seu serviço, cabe ao advogado provar que se empenhou na obtenção do resultado provável, objeto do contrato que celebrou com o cliente.*

Prossegue o referido autor: *a responsabilidade culposa tout court dos profissionais liberais é incompatível com o sistema de proteção do consumidor, porque significaria sua exclusão das regras e princípios do CDC, o que não ocorreu. Também não se trata de hipótese de responsabilidade objetiva, porque a lei impõe a verificação de culpa. Para o CDC, havendo dano em virtude do fato do serviço, imputável (responsável) é o fornecedor;*

³⁵ NOGUEIRA, Layne Lima. Op. Cit., p. 215-219.

³⁶ LOBBO NETTO, Paulo Luiz. Responsabilidade Civil do Advogado- Revista do Direito do Consumidor, São Paulo. Revista dos Tribunais. v. 34, p. 127-134

*sem consideração da culpa. Sendo profissional liberal, é o responsável presumido. Trata-se, portanto, de culpa presumida do profissional liberal.*³⁶

Miguel Kfourri Neto faz severas críticas à doutrina defendida por Paulo Luiz Lobbo Netto, ao interpretar a responsabilidade do profissional liberal com fundamento na culpa presumida, argumentando que:

*Primeiro, baralharam-se os conceitos de responsabilidade objetiva, responsabilidade subjetiva, culpa presumida e inversão do ônus da prova; segundo, não é a responsabilidade por culpa dos profissionais liberais que se revela incompatível com o sistema de proteção ao consumidor; sim exatamente o contrário: o sistema de responsabilidade objetiva, consagrado pelo Código de Defesa do Consumidor, que prescinde por inteiro da verificação da culpa – não se compatibiliza com a responsabilidade subjetiva, aplicável aos profissionais liberais – daí excluí-los taxativamente da abrangência da lei consumerista (art.14, paragrafo 4º do CDC);terceiro em nenhum dispositivo do Código de Defesa do Consumidor, do Código Civil – ou de qualquer outro diploma legal –, afirma-se ser presumida a culpa do advogado, médico, engenheiro, arquiteto, enquanto profissionais liberais; quarto, na responsabilidade subjetiva – aplicável por inteiro aos liberais- o ônus de provar a culpa incumbe à vítima, em princípio. Tais são as únicas conclusões possíveis, à luz do ordenamento jurídico atual, data vênua. Por ora, repita-se, a responsabilidade objetiva não atinge os profissionais liberais, como médicos e advogados.*³⁷

Considerações Finais

Do exposto, pode-se situar a questão da responsabilidade do profissional liberal, no CDC, das seguintes formas: 1) É necessária a análise da natureza da obrigação do profissional, ou seja, obrigação de meio e de resultado, sendo em ambas adotada a teoria da culpa, e cabível a inversão do *onus probandi*, de *lege ferenda*, apenas quando se tratar de obrigação de resultado. 2) Ruptura do enquadramento das obrigações em meio e resultado, aplicação da responsabilidade objetiva aos profissionais liberais. 3) Análise da dicotomia obrigação de meio e resultado, com aplicação da teoria da culpa, sendo obrigatória a inversão do ônus da prova, tanto nas obrigações de meio como de resultado. 4) Superação da distinção obrigação de meio e resultado, com aplicação da teoria da culpa presumida, na responsabilidade do profissional liberal, com ampla possibilidade de inversão do

ônus probatório em favor do consumidor.

Da análise das suposições apresentadas, como se entende, a posição que mais concilia o princípio da ampla reparação dos danos do consumidor com a garantia constitucional do exercício profissional e do direito ao trabalho é o seguinte:

Deve ser mantida a classificação entre obrigação de meio e resultado na apuração da responsabilidade civil do profissional liberal, critério que é utilizado na jurisprudência brasileira de forma absoluta, considerando-se que, em se tratando de obrigação de meio, traduzida como aquela em que **o objeto do contrato é a própria prestação do serviço em si mesmo, independente do resultado aferido pela prestação do serviço, somente respondendo o profissional liberal pelo dano produzido ao consumidor se demonstrado que inexistiu diligência exigida ao profissional normal na execução do serviço prestado.** Nesse caso, o fundamento da responsabilidade do profissional liberal pelo fato do serviço será subjetivo; dependendo do caso concreto, poderá o juiz inverter o ônus da prova, se perceber a dificuldade técnica da vítima comprovar o erro de conduta do profissional, atendendo ao princípio da garantia de ampla reparação, previsto no Código de Defesa do Consumidor.

Quando a obrigação desempenhada pelo profissional liberal for classificada como de resultado, entendida como aquela em que o objeto do contrato não é apenas a prestação do serviço em si, mas o resultado almejado pelo consumidor, sendo considerado cumprido o contrato apenas e tão somente quando alcançado o resultado contratado, a responsabilidade, neste caso, continuará subjetiva, com presunção da culpa do profissional. Em se tratando de obrigação de resultado, a inversão do ônus da prova é *lege ferenda*, **devendo o profissional liberal demonstrar que não agiu com culpa, ou comprovar culpa exclusiva da vítima, caso fortuito ou força maior, e que o defeito inexistiu.**

Desconsiderar a natureza jurídica da obrigação desenvolvida pelo profissional liberal em de meio ou de resultado, impondo-lhe sempre o encargo de comprovar a não causação do dano ofensivo ao consumidor, significa contrariar textualmente o disposto no artigo 14, parágrafo 4º, do Código de Defesa do Consumidor, que apresenta uma redação clara e cristalina da exigência da prova da culpa do profissional liberal pela vítima, para gerar a obrigação de indenizar. Qualquer tentativa de aplicar obrigatoriamente a inversão do ônus da prova ao profissional transformaria a responsabili-

³⁷ KFOURI NETO, Miguel. *Culpa médica e ônus da prova*, cit., p. 156.

dade de subjetiva para objetiva, contrariando expressa disposição legal.

Citem-se, como paradigma, casos de responsabilidade médica. Os autores mais abalizados posicionam-se, firmemente, pela responsabilidade profissional fundada na culpa provada.

Miguel Kfourri Neto entende que, de modo geral, mesmo considerando as dificuldades encontradas pelo lesado para provar a culpa e o nexos causal, é perigosa a adoção da responsabilidade sem culpa no âmbito da responsabilidade do médico, posto que se estaria fomentando a despersonalização, num campo tão estritamente pessoal e movido pela confiança, como o das relações médico-paciente, que nenhuma semelhança possui com o conduzir um automóvel pela rua, sem olvidar que nem sempre a morte decorre de um erro médico, mas da natureza humana.³⁸

Penneau, na conclusão de sua obra mais recente³⁹, coloca que parece indispensável pesquisar se o sistema atual (fundado na culpa) pode ser melhorado e de que maneira. Fala o autor francês de dois cenários: um com mudanças pontuais no sistema, sem se afastar, entretanto, da culpa, e outro pregando modificações radicais, levando à garantia do risco médico. No novo sistema (que não existe na França senão como proposta doutrinária), a responsabilidade por culpa seria substituída. Esse sistema lança raízes em idéias de Geneviève Viney, que demonstrou que a complexidade técnica das atividades modernas não mais leva a considerar cada dano como um fenômeno independente, e cujas particularidades determinam precisamente as regras da reparação mas os relaciona, ao contrário, a fatos de objetos ou de atos. Confrontando essa tendência com a existência de mecanismos coletivos de garantia, lançada foi a proposta de se substituir a culpabilidade individual por uma qualidade anterior ao dano, e de natureza a dar-lhe a possibilidade de ser coberto por um organismo coletivo de indenização. E isso se daria sob duas condições: que o dano fosse estritamente oriundo de uma fonte de risco determinada e que um mecanismo de garantia coletiva, obrigatório ou facultativo, fosse disponibilizado ao agente.

Assegurar-se-ia a reparação do dano causado por uma fonte de riscos determinada, independentemente da discussão acerca da culpabilidade individual do autor do dano. Anote-se que essa matéria é objeto de vivo debate e não há, ainda, iniciativa de montagem desse sistema de garantia do risco médico. Enquanto não vem um sistema nos moldes do proposto, os médicos, clíni-

cas e hospitais vêm aderindo ao seguro de responsabilidade civil⁴⁰ e esta ainda fundada na culpa, provada ou presumida, em certos particulares casos, mediante o pagamento de prêmio proporcional ao capital segurado.

Referências

ALVIM, Arruda et al. Código do consumidor comentado. 2 ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1995.

COMPARATO, Fábio K. **Ensaio e Pareceres de Direito Empresarial. Obrigações de Meio de Resultado e Garantia**. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

CRISTIANO, Romano. Obrigações de Meios e Obrigações de Resultado. In: *Revista dos Tribunais*. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1981, v.554.

DE SÉLLOS, Viviane C. Responsabilidade do Profissional Liberal pelo fato do serviço no Código de Proteção e Defesa do Consumidor, In **Revista do Direito do Consumidor**, São Paulo. 1995. v.10.

DEMOGUE, René. **Traité des Obligations en Général**. Paris: 1923, v.1

DENARI, Zelmo. **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor comentado pelos autores do anteprojeto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1998.

DIAS, Jorge F.; MONTEIRO, Jorge S. Responsabilidade médica em Portugal. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, Forense, v. 289, p. 53-76, jan/mar. 1985.

FISCHER, Hans A. **A Reparação dos Danos no Direito Civil**. Tradução de Ferrer Correia. São Paulo: Livraria Acadêmica Saraiva Editores, 1938.

FRANÇA, Genival V. de. **Cirurgia Plástica Obrigação de Meio ou de Resultado? Arquivos do CRM-PR**, vol.18, n72, p.213, out-dez 2001.

GRINOVER, Ada P. et al. **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor**. Rio de Janeiro: Forense universitária. 1999.

ITURRASPE, Jorge M. La vigencia del distingo entre

⁴⁰ "Seguro [assurance] (...) de responsabilidad [de responsabilité]. Seguro cuyo objeto es garantizar al asegurado contra las reclamaciones pecuniarias de terceros, respecto de los cuales pueda ser comprometida su responsabilidad em razón de un hecho dañoso determinado (accidente causado a outro, incendio, falta cometida em el ejercicio de las funciones, riesgo profesional, etc.)". "Seguro cujo objeto é garantir o segurado contra as reclamações pecuniárias de terceiros, a respeito das quais possa ser comprometida sua responsabilidade, em razão de um fato danoso determinado (acidente causado a outro, incêndio, falta cometida no exercício das funções, risco profissional, etc.)". (Henri Capitant, *Vocabulário jurídico*, cit., p. 506). Tradução livre.

³⁸ Miguel Kfourri Neto, *Responsabilidade civil do médico*, cit., p. 31.

³⁹ Jean Penneau, *La responsabilité du médecin*, cit., p. 121-128.

obligaciones de médo y resultado en los servicios, desde la perspectiva del consumidor. **Ajuris**. ed. Especial, p.250-252, mar. 1998.

JOSSERAND, Louis. Evolução da responsabilidade civil. (trad.) Raul Lima. **Revista Forense**, n. 86, p. 548-559, abr./jun. 1941.

KFOURI NETO, Miguel. Culpa médica e ônus da prova. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2003.

_____. Responsabilidade civil do médico. 3. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 1998.

LOBBO. Paulo L. N. Responsabilidade Civil do Advogado. **Revista do Direito do Consumidor. Revista dos Tribunais**. v. 34, p. 127-134, 1999.

LOPEZ DE MAGALHÃES. Teresa A. Responsabilidade civil dos médicos. In: CAHALI, Yussef S. (Coord.). **Responsabilidade civil: doutrina e jurisprudência**. 2. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. O Código e o profissional liberal, *Jornal O Estado de São Paulo, Caderno Empresas*, 8.11.91.

NASCIMENTO, Tupinambá M.C. do. **Comentários ao Código de Defesa do Consumidor**. Rio de Janeiro: Aide. 1991.

NERY JUNIOR, Nelson. Os Princípios gerais do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor . **Revista do Direito do Consumidor**. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1992.

NOGUEIRA, Lavyne L. Responsabilidade Civil do Profissional Liberal perante o Código de Defesa do Consumidor. **Revista de Direito do Consumidor**, n. 40, p. 199/225.2002.

PENNEAUM, Jean. La Réforme de la responsabilité médicale; responsabilité ou assurance, **Revue Internationale de Droit Comparé**, Paris, Societé de Législation Comparée, n° 2, p. 538, avr./juin, 1990.

PRUX, Oscar I. **Da responsabilidade civil do profissional liberal pelo fato do serviço no Código de Defesa do Consumidor**. Belo Horizonte: Del Rey. 1998.

_____. Um novo enfoque quanto à responsabilidade civil do profissional liberal. *In 7Revista do Direito do Consumidor*. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, v.19,1995.

ORGANIZAÇÕES, TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E VISÃO SISTÊMICA

Paulo Alencar LAPINI¹

Priscila BERTHOLO²

Silvia Helena Carvalho Ramos Valladão de CAMARGO³

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de conceituar e analisar o desenvolvimento da tecnologia da informação e da teoria sistêmica vista sob o foco organizacional. O complexo ambiente no qual se encontram inseridas as empresas exige dessas instituições um sistema de comunicação eficiente, para que possam sobreviver e manter a competitividade no mercado em que atuam. Muitas organizações passam por problemas estruturais e não conseguem visualizar que elas não vivem isoladamente e que sua função não é restrita apenas ao lucro, pois devem estar preparadas e aceitar a concorrência com seu diferencial e seu potencial, seu cliente interno e externo, a comunidade na qual está inserida e o contexto global.

Este estudo apresenta a definição de sistemas, tecnologia e complexidade e descreve o Modelo de Sistema Viável (VSM), com seus componentes e sua aplicação.

Unitermos: *Visão Sistêmica; Tecnologia da Informação; Organizações; Complexidade e VSM.*

ORGANIZATIONS, TECHNOLOGY OF THE INFORMATION AND SYSTEMIC VISION

ABSTRACT

This article has the objective to appraise and to analyze the development of the technology of the information and the systemic theory sight of an organizational focus. The surrounding complex in which it finds the companies inserted demands of these institutions a system of efficient communication so that they can live and keep the competitiveness in the market where they act. Many organizations pass through structural problems and they do not obtain to visualize that they do not live separately and that its function is not restricted only to the profit, they must be prepared and

accept the competition with its differential and its potential, its internal and external customer, the community in which is inserted and the global context. This study it presents the definition of systems, technology and complexity and describes the Viable System Model (VSM), with its components and its application.

Key-words: *Vision Systemic; Technology of the Information; Organizations; Complexity and VSM.*

INTRODUÇÃO

O pensamento sistêmico vem se desenvolvendo há muito tempo, buscando entender e melhorar os meios e os modos que levam à realização de uma determinada atividade. Além disso, busca examinar as diferentes possibilidades e escolher aquelas que, em princípio, podem proporcionar uma solução adequada, com a maior eficiência e um custo mínimo.

Dentro das organizações, a área de Tecnologia da Informação possui, como finalidade básica, a integração das várias ciências existentes dentro da empresa, levando os diversos profissionais a interagir de maneira sistemática, trocando experiências, melhorando processos e enxergando o mundo de uma perspectiva mais ampla.

Padoveze (1997) considera que os sistemas integrados de gestão empresarial são sistemas que têm como objetivo fundamental a consolidação e aglutinação de todas as informações necessárias para a gestão dos sistemas das empresas. Tais sistemas são capazes de unir e integrar todos os subsistemas componentes dos sistemas operacionais e dos sistemas de apoio à gestão, por meio da tecnologia, de forma que todos os processos de negócios da empresa possam ser visualizados em termos de um fluxo dinâmico de informações, as quais perpassam todos os departamentos e funções.

O artigo será, assim, estruturado: na primeira seção, serão apresentados conceitos de Teoria de Sistemas, Tecnologia da Informação, Complexidade e Visão Sistêmica nas Organizações; na segunda seção são apresentados os componentes e as aplicações do modelo de Sistema Viável; na última seção, apresentam-se as conclusões da pesquisa teórica, suas limitações e sugestões para futuras pesquisas.

¹ Mestre em Administração. Coordenador do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto - e-mail: lapini@yaho.com.br

² Graduada em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto - priscilabertolo@hotmail.com

³ Doutoranda em Administração na FEA-RP-USP e Docente do Curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto e-mail: shcamargo.ml@convex.com.br

TECNOLOGIA, SISTEMAS E ORGANIZAÇÕES

Sistemas, Tecnologia e Complexidade

Inicialmente, é essencial ao desenvolvimento desta seção a definição da palavra Sistema. Segundo um tradicional dicionário da língua portuguesa, o conceito de Sistema é:

Disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que funcionam como uma estrutura organizada (FERREIRA, 1996).

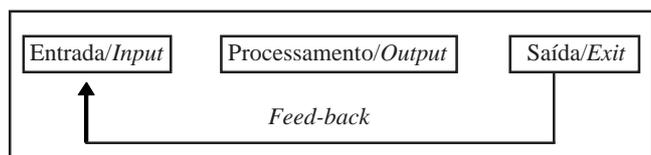
Beer (1969) ainda apresenta uma definição genérica de sistema: qualquer coisa que consiste em partes unidas entre si pode ser chamada de sistema. Todas essas coisas, para o autor, podem ser apontadas como agregados de pedaços e peças: mas começam a ser entendidas somente quando as conexões entre os pedaços e peças, as interações de todo o organismo, tornam-se o objeto de estudo.

Por sua vez, Stair (1998) considera que um sistema é um conjunto de elementos ou componentes que interagem para se atingir objetivos. Os próprios elementos e as relações entre eles determinam como o sistema trabalha.

Um sistema eficiente possui equivalência na distinção de detalhes entre o receptor, o sensorio e a capacidade do canal de suportar o tráfego. Se não houver equivalência, haverá desperdício de energia quando o sensorio possuir maior capacidade de distinção em relação ao receptor, porque as mensagens não serão suficientes para ativar todas as suas partes. Se o sensorio possuir uma capacidade inferior à do receptor, as mensagens se acumularão (BEER, 1972).

Para Stair et al. (2002), um sistema é um conjunto de elementos ou componentes inter-relacionados que coletam (entrada), manipulam (processamento) e disseminam (saída) os dados e a informação, além de fornecer um mecanismo de feed-back para atender a um objetivo. Figura 1.

Figura 1 - Os componentes de um Sistema



Fonte: Adaptado de Ralph M. Stair; George W. Reynolds (2002, p. 12).

Segundo Edson Cazarini, em seu artigo “Integrando o sistema de informação gerencial à organiza-

ção: aspectos da modelagem organizacional segundo a metodologia EKD” (1º Congresso Brasileiro de Sistemas, 2005), um sistema pode fazer parte de um sistema maior e receber dele contribuições para seu próprio funcionamento. Isso estabelece condições de relacionamento entre os sistemas. Assim, a empresa, sob uma visão sistêmica de seu ambiente competitivo, sofre influências do supersistema onde está inserida. Alguns dos fatores que ocasionam necessidades de mudanças estão fora do controle da empresa, o que torna ainda mais difícil reagir a determinadas situações. Coutinho e Ferraz apresentam fatores que podem determinar esse ambiente mutante de competitividade, inseridos em três grupos:

Fatores internos à empresa - são aqueles sob os quais a empresa pode decidir, intervir e alterá-los segundo sua vontade e necessidade. Entre eles estão a capacidade tecnológica e produtiva, a qualidade, os recursos humanos, o conhecimento do mercado e as relações com clientes e fornecedores.

Fatores estruturais (setoriais) - são os que estão parcialmente sob o domínio das forças da organização, como, por exemplo, as características do mercado consumidor, as características do mercado em que a empresa atua e a concorrência.

Fatores sistêmicos - são aqueles que estão totalmente fora do controle da organização, mas que influenciam diretamente em suas atividades. São exemplos destes fatores: taxa de câmbio, oferta de crédito, taxa de juros, política tributária e fiscal, políticas de propriedade industrial e preservação ambiental, bem como defesa da concorrência e proteção ao consumidor.

A Figura 2 apresenta essa visão sistêmica da competitividade, com os fatores que dela fazem parte e a forma como cada um dos fatores é capaz de se relacionar com os outros, causando e recebendo impactos capazes de provocar alterações.

Figura 2 – Fatores determinantes da competitividade

Adaptado de Cazarini (2005, p. 1)

É nesse ambiente dinâmico que as empresas buscam garantir habilidades e rapidez nas mudanças. Uma das condições que auxiliam nessas habilidades é a utili-

zação da tecnologia de informação, que possibilita a existência de novas regras de operações, tornando a eficiência flexível. Segundo Stair (1998), sem os dados e a capacidade de processá-los, uma organização não teria condições de completar, com sucesso, a maioria de suas atividades empresariais.

O termo tecnologia da informação representa todas as tecnologias necessárias para coletar, tratar, interpretar e distribuir as informações em tempo hábil e de maneira adequada. Desse modo, todos os sistemas de computador, quaisquer softwares e hardwares capazes de fazer o tratamento de informações, podem ser considerados um componente da tecnologia de informação. (MORAES; TERENCE e ESCRIVÃO FILHO, 2004).

Para Cruz (2000), a tecnologia da informação é todo e qualquer dispositivo que tenha capacidade para tratar dados ou informações, tanto de forma sistêmica como esporádica, quer esteja aplicada no produto, quer esteja aplicada no processo.

Para administrar uma organização e manter sua viabilidade, é necessária a preocupação com a complexidade, uma vez que esta ameaça o bom desempenho e o funcionamento dos reguladores do sistema. É necessário criar um sistema dinâmico, capaz de sofrer mudanças rápidas e constantes, ocasionadas pelas mudanças no seu ambiente.

Espejo (1996) define complexidade como sendo a propriedade de um sistema ser capaz de adotar um grande número de estados ou comportamentos. A medida da complexidade de um sistema viável é chamada de *variedade*.

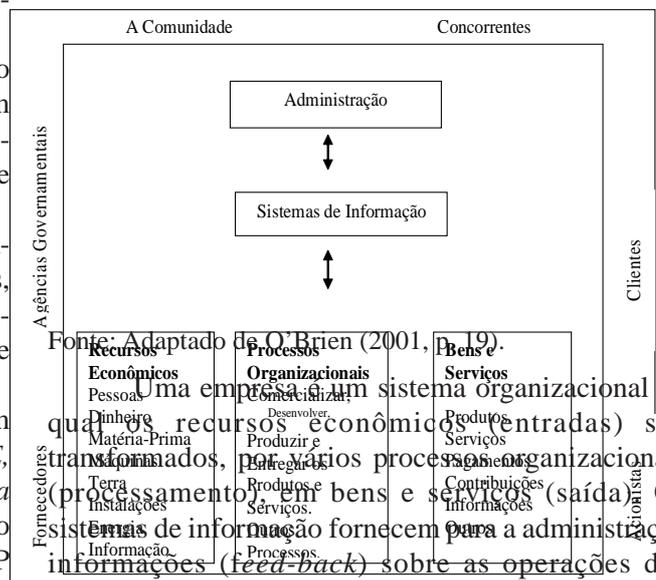
Na conceituação de Gil (1999), um sistema é composto por um conjunto de recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros agrupados segundo uma seqüência lógica que permita o processamento de dados e sua correspondente tradução em informação.

Segundo Davenport (2002), esses sistemas podem ser chamados de *sistemas de gestão empresarial (SGE, ou, ocasionalmente, de ES, da sigla em inglês, para enterprise systems)*, bem como são conhecidos como Sistemas Integrados de Gestão (SIG) ou, ainda, ERP (Enterprise Resource Planning). Todos esses nomes e siglas referem-se a um pacote de programas para dar suporte às necessidades de informação da organização.

Schroeder e Rodrigues (2002) registram que os sistemas de informação trouxeram para as organizações um novo ciclo tecnológico, juntamente com uma promessa de colocar sob o controle do computador cada um dos processos da organização. Para Oliveira (2004),

isso causa a necessidade do aumento de informação em função do crescimento da empresa, e um impacto maior dessas informações na tomada de decisão por parte dos executivos, à medida que o sistema de informação se torna mais confiável, o que constitui um relacionamento da informação com o processo de administração dentro das organizações. Esse relacionamento explica porque, sob esse aspecto, a administração pode ser compreendida como um processo que transforma a informação em ação, que, por sua vez, gera uma realimentação com uma nova informação, de forma a se transformar num ciclo fechado e contínuo. A Figura 3 detalha o relacionamento informação – decisão - ação com a possibilidade de uma realimentação na nova entrada de informação no fluxo.

Figura 3: Os Sistemas de Informações no ambiente interno/externo da empresa



Uma empresa é um sistema organizacional no qual os recursos econômicos (entradas) são transformados, por vários processos organizacionais (processamento), em bens e serviços (saída). Os sistemas de informação fornecem para a administração informações (*feed-back*) sobre as operações dos sistemas para sua direção e manutenção (controle), enquanto troca entradas e saídas com seu ambiente.

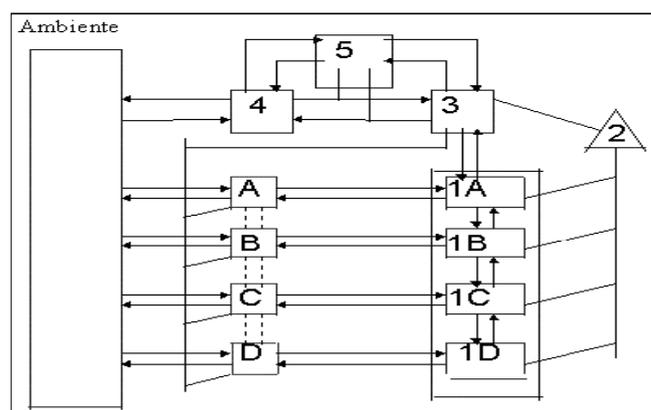
O Modelo de Sistema Viável (VSM)

O Modelo de Sistema Viável (VSM), escrito por Stafford Beer, visa identificar e consertar erros ou dificuldades em áreas-chaves, para o bom funcionamento e viabilidade na estrutura de qualquer organização.

Um sistema viável é um sistema capaz de existir independentemente. Apesar de uma existência independente, que lhe possibilita uma certa autonomia, uma organização não vive num vácuo, isto é, não existe sem um ambiente externo que a influencie. Normalmente, quando se afirma que uma empresa/organização é viável, associa-se à viabilidade econômica. A partir dessa preocupação com a dimensão econômica, fica a idéia que a maior parte dos problemas são de natureza econômica, idéia essa que, segundo Beer, está errada. A solvência e a lucratividade são pré-requisitos da atividade; contudo, esses aspectos não constituem a identidade da empresa, embora sirvam de suporte à existência da mesma.

Schwaninger (1993) apud Mattar (2003) apresenta o esquema de uma estrutura corporativa baseada no Modelo de Sistema Viável de Beer, conforme reprodução na Figura 4:

Figura 4: Estrutura corporativa representada pelo Modelo do Sistema Viável de Beer



Fonte: Schwaninger, 1993, p. 63 apud Mattar, 2003, p.02 (Baseado em Schwaninger, 1993, p. 63, Mattar 2003).

O Modelo do Sistema Viável de Beer é composto por cinco subsistemas, assim descritos por Schwaninger:

Subsistema 1: (operação) identificado com o sistema operacional da organização, compreende todas as unidades operacionais dotadas de autonomia (relativa), podendo ser tomado como objeto de análise pelo VSM, isoladamente. Em outras palavras, é formado pelas divisões funcionais diretamente ligadas à operacionalização e produção do sistema como um todo.

Subsistema 2: (coordenação) funcionalmente representa uma instância que assegura harmonização

entre a operação e os objetivos dos subsistemas componentes do subsistema 1, absorvendo a variedade (conceito de Beer vinculado à mutabilidade de condições, associada a modificações de natureza complexa em variáveis condicionantes de comportamento dos sistemas) e as oscilações não controladas. Este sistema deve permitir que os vários subsistemas 1 resolvam os seus próprios problemas de forma autônoma e descentralizada.

Subsistema 3: (controle) possui, como atividade alvo, função de monitoramento das operações, tendo, por responsabilidade, a definição e o reconhecimento de sinais indicadores do desempenho interno e, desse modo, assumindo, como atribuição compartilhada com o subsistema 2, a preservação da estabilidade interna da organização. É o canal para as ordens e informações relacionadas com as operações correntes. O Sistema 3 recebe as informações filtradas pelo Sistema 2 e é responsável pelo manejo das informações, atuando como regulador das variáveis críticas do sistema.

Subsistema 4: (inteligência) conjuga duas atribuições principais: sua função é garantir o fluxo de informações entre os sistemas, particularmente entre o subsistema 5 e os demais, e capturar, da organização e para a organização, as informações e dados relevantes para o ambiente, disponibilizando-os adequadamente. Neste sistema são estabelecidas as diretrizes para as atividades, as unidades responsáveis por cada atividade e os prazos de conclusão. Dessa forma, são determinadas que atividades são prioritárias e suficientes para garantir a adaptação para o futuro.

Subsistema 5: (estratégia) formula políticas e define estratégias a partir da compreensão e análise recursiva, nível a nível, da organização e de sua interação com o ambiente, por meio das informações disponíveis, oferecidas basicamente pelos subsistemas 3 e 4. Tem por atividade “fazer política”, exercendo o papel de “juiz” entre os sistemas inferiores. Suas ações devem fornecer uma direção ao sistema, estabelecer os valores e as finalidades da unidade organizacional e definir, no nível mais elevado, as condições para a eficiência operacional.

Schwaninger (1993) apresenta os seguintes objetivos almejados pelos três níveis de gerenciamento de uma organização:

a) **nível operacional:** a eficiência econômica (ou, particularmente, a lucratividade);

b) **nível estratégico:** a capacidade cooperativa e competitiva da organização;

c) **nível normativo:** legitimidade, definida como o potencial de atendimento das necessidades e reivindicações dos indivíduos que compõem a organização.

Segundo Guirro e Silva (In: MARTINELLI e VENTURA, 2006), o principal problema enfrentado pelos sistemas viáveis é o de administrar a complexidade. As organizações, para serem viáveis, devem ter estruturas flexíveis, leves, rápidas, eficientes, capazes de se adaptar rapidamente às mudanças que estão ocorrendo em seu meio ambiente.

O mecanismo de adaptação em um sistema viável é o exercício da função política, que mantém um balanceamento adequando entre as funções de Controle e Inteligência (Figura 5)

Figura 5 - Mecanismo de Adaptação

Fonte: Adaptado de ESPEJO et al., 1996, p.112.

A Dinâmica de Sistemas e o Pensamento Sistêmico

Os pioneiros na área, Bertalanffy e Boulding, introduziram o conceito de visão sistêmica na ciência porque precisavam desenvolver uma metodologia que fosse capaz de explicar questões complexas que não eram compreendidas pela metodologia analítica, já que esta enfatizava as partes de maneira estática. (BERTALANFFY e BOULDING apud MARTINELLI e VENTURA, 2006).

Outra preocupação dos pioneiros era com a integração das várias ciências, levando os cientistas es-

palhados pelo mundo a interagir de maneira sistemática, trocando experiências, transpondo conceitos e enxergando o mundo de uma perspectiva mais ampla.

O enfoque sistêmico tem servido de referência para ações de pesquisa. Segundo Maximiano (2000), quem aprende a utilizar o enfoque sistêmico aprende a *enxergar sistemas* e sua complexidade. No entanto, para enxergar sistemas, é preciso educar-se para perceber elementos da realidade como parte de sistemas.

Uma das idéias centrais do enfoque sistêmico é a definição da organização como um sistema composto de elementos ou componentes interdependentes, que podem ter cada um seus próprios objetivos (MAXIMIANO, 2000). A abordagem sistêmica define empresa como um sistema composto por um conjunto de partes inter-relacionadas e interdependentes, organizadas de maneira a produzir um todo unificado.

Iudícibus (2000) considera que a abordagem sistêmica é uma base profícua para a Contabilidade, que pode ser conceituada como o método de identificar, mensurar e comunicar informação econômica, financeira, física e social, a fim de permitir decisões e julgamentos adequados por parte dos usuários das informações contábeis.

Essas metodologias combinam teorias, métodos e processos que formam possível análise da estrutura e do comportamento de sistemas, a partir da criação de modelos que representem a realidade (FORRESTER, 1998).

Esse processo de comunicação implica o reconhecimento dos tipos de informações necessárias para cada principal usuário da informação e a avaliação da habilidade dos usuários para interpretar a informação adequadamente. (IUDÍCIBUS, 2000).

Para Sterman (2000), pode-se dizer que a estrutura de funcionamento de um sistema determina seu comportamento (competitividade) e não as pessoas que atuam dentro dessa estrutura, uma vez que as mesmas estão limitadas a ela. Desse raciocínio, pode-se obter uma das principais utilidades dessas metodologias, que resulta na compreensão como a política de um sistema, ou seja, sua estrutura, determina o comportamento observado (FORRESTER, 1998).

Segundo Novais (2006), não basta fazer planejamento financeiro, nem fazer planejamento estratégico. É preciso levar para toda a organização – isto é, pessoas e processos que fazem parte dela, clientes e a sociedade – padrões de altíssima qualidade pertencentes a um modelo de excelência em gestão. A visão sistêmica, se-

gundo a autora, é a forma de entender a organização como um sistema integrado inclusive à sociedade. Justamente por ser um sistema integrado, o desempenho de um componente pode afetar não apenas a própria organização, mas todas as partes interessadas.

Para Cavalcanti e Paula (In: MARTINELLI e VENTURA, 2006), na teoria de sistemas há postulados, pressupostos ou julgamentos de valor a serem considerados, respeitados e seguidos.

As propriedades dos sistemas abertos podem ser condensadas em dez, que formam uma lista com as principais idéias de todos os teóricos:

1. inter-relação e interdependência dos objetos e seus atributos;
2. holismo (todo não é soma de partes divididas e sim das partes interdependentes);
3. busca pela consecução dos objetivos;
4. *inputs* e *outputs* (relacionar entradas e saídas para consecução da meta);
5. processo de transformação;
6. entropia (energia para trabalho útil);
7. regulação;
8. hierarquia;
9. diferenciação;
10. equifinalidade.

Pode-se entender, portanto, que a visão sistêmica importa recursos do ambiente e os transforma em saídas/produtos que serão exportados. Há interação contínua, é um sistema auto-renovador, pronto para receber e interagir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, procurou-se revisar a literatura sobre o desenvolvimento da tecnologia da informação e da teoria sistêmica vista sob o foco organizacional. Nossa proposta inicial foi, por meio da revisão da literatura, encontrar subsídios para pesquisas futuras que envolvam sistemas, a complexidade organizacional (muito pouco difundida teoricamente no Brasil) e a própria visão sistêmica no mundo global.

A contribuição do estudo se fundamenta na ligação entre a área de Tecnologia da Informação como finalidade básica, a integração das várias ciências existentes dentro da empresa e os diversos profissionais que interagem de maneira sistemática, trocando experiências, melhorando processos, reestruturando organizações,

visualizando o mundo com uma perspectiva mais ampla.

Atingir a eficiência e a qualidade depende de as pessoas envolvidas nos processos terem uma visão sistêmica do negócio, isto é, quando as pessoas conseguem literalmente *ver* a empresa como um todo, em todas as suas partes, interna e externamente, seja qual for seu tamanho ou setor.

Percebe-se que a abordagem sistêmica cria uma visão de que a empresa é um sistema composto por um conjunto de partes inter-relacionadas e interdependentes, organizada de maneira a produzir um todo unificado, sendo a base profícua para a Contabilidade, que pode ser conceituada como o método de identificar, mensurar e comunicar informação econômica, financeira, física e social, a fim de permitir decisões e julgamentos adequados dos usuários das informações contábeis.

Como a Contabilidade é apenas uma fatia da organização, um sistema viável é capaz de existir independentemente. Apesar de uma existência independente, que lhe possibilite uma certa autonomia, uma organização não vive isoladamente, mas pode ser criada no vácuo ou da falha de outra, isto é, não existe sem os ambientes interno e externo.

Atualmente, quando se afirma que uma empresa/ organização é viável, associa-se à viabilidade econômica e se acaba esquecendo do todo. Partindo dessa preocupação com a dimensão econômica, fica a idéia que a maior parte dos problemas são de natureza econômica e financeira, sua solvência e a lucratividade são pré-requisitos da atividade; contudo, esses aspectos não constituem a identidade da empresa e, embora sirvam de suporte à existência da mesma, muitos outros fatores devem ser levados em consideração nesse contexto.

Basta entender bem do negócio, situar-se no mercado onde atua, com quem se relaciona, como se relaciona, de que forma e como mede suas ações e seus resultados. As ações feitas de forma sistêmica, com medições constantes e divulgação das informações a todas as pessoas, fazem a organização funcionar. Todos devem entender o que fazem, como fazem, para que fazem, de um modo integrado e funcional.

O estudo e o aprofundamento do tema levam à constatação de que este é um campo rico da ciência, que merece ser estudado e aplicado na administração das organizações, já que permite enxergar de modo claro cada processo e cada negócio, buscando a excelência daquilo que diz respeito à organização.

REFERÊNCIAS

- BEER, Stafford. **Cibernética e Administração Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969. (Tradução de Cybernets and Management). 2 Ed. Londres: The English Universities Press Ltd., 1967.
- BEER, Stafford. **Cibernética na Administração: Visão totalmente original de como organizar e administrar desde uma pequena empresa até um país**. (Tradução de: The Brain of the firm, 1972) 3 Ed. São Paulo: IBRASA. 323p.
- CAZARINI, Edson W. Integrando o sistema de informação gerencial à organização: aspectos da modelagem organizacional segundo a metodologia EKD. **Anais do 1º Congresso Brasileiro de Sistemas**. Ribeirão Preto, SP, nov. 2005.
- CRUZ, Tadeu. **Sistemas de Informações Gerenciais. Tecnologias da Informação e a Empresa do Século XXI**. 2 Ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- DAVENPORT, Tomas.H. **Missão crítica: obtendo vantagem competitiva com os sistemas de gestão empresarial**. Tradução de Raul Rubenich. Porto Alegre:Bookman. 2002.
- ESPEJO, Raul.; SCHUHMANN, Werner; SCHWANINGER, Markus e BILELO, Ubaldo. **Organizational Transformation and Learning: a cybernetic approach to management**. Chichester: John Wiley & Sons, 1996.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- FORRESTER, Jay W. **Designing the future**. 1998. (Road Map n.D4726). Disponível na URL: <http://sysdyn.mit.edu/road-maps/rm-toc.html>. Acesso em 18 de março de 2003.
- GIL, Antonio de L. **Sistemas de informações contábil/financeiros**. 3 Ed. São Paulo: Atlas. 1999.
- IUDÍCIBIS, Sérgio. **Teoria da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2000.
- MARTINELLI, Dante P; VENTURA, Carla A. A. (orgs). **Visão Sistêmica e Administração: Conceitos, Metodologias e Aplicações**. São Paulo, SP: Saraiva. 2006. 242p.
- MATTAR, Fauze N. **Sistema de Informações Gerenciais de mercado – Entendimento da Visão, relação e compreensão pelos diferentes níveis administrativos de uma organização**. Disponível na URL: <http://www.fauze.com.br/artigos25.htm>. Acesso em 26 de abril de 2003.
- MAXIMIANO, Antonio C. A. **Teoria Geral da Administração**. 2 Ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MORAES, Gisele. D A.; TERENCE, Ana.C. F.; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. **A tecnologia da informação como suporte à gestão estratégica da informação na pequena empresa**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE GESTÃO DA TECNOLOGIA E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, 2004, São Paulo. CD-ROM.
- NOVAIS, Ieda P. **Uma visão sistêmica da gestão organizacional**. *Jornal do Brasil*, 14 de janeiro de 2006.
- O'BRIEN, James. A. **Sistemas de Informações e as decisões gerenciais na era da Internet**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- OLIVEIRA, Djalma P. R. **Sistemas de informações gerenciais: estratégicas, táticas, operacionais**. 9 Ed. São Paulo: Atlas. 2004.
- PADOVEZE, Clóvis L. **Contabilidade Gerencial – Um enfoque em sistema de informação contábil**. 3º edição. São Paulo: Atlas, 1997.
- SCHROEDER, Udo; RODRIGUES, Leonel C. Sistema de Informação como recurso estratégico em empresas da região de Blumenau. **Revista de Negócios**, Blumenau, v.7,n.4,p.7-20, Out/Dez. 2002.
- SCHWANINGER, Markus. *A concept of organizational fitness*. In Espejo, R. e Schwaninger, M. (edit.) **Organizational Fitness: corporate effectiveness through management cybernetics**. Campus Verlag, 1993.
- STAIR, Ralph. M. **Princípios de Sistemas de Informação – Uma abordagem Gerencial**. (Tradução de: Principles of Information Systems – A managerial approach). Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- STAIR, Ralph. M; REYNOLDS, George W. **Princípios de Sistemas de Informação**. (Tradução de: Principles of Information Systems). Rio de Janeiro: LTC, 2002.
- STERMAN, John D. **Business dynamics: system thinking and modeling for a complex world**. 1.ed. Boston: Irwin McGraw-Hill, 2000. 982p.

ENTOMOFAUNA VISITANTE NAS FLORES EM CULTURA DE FEIJÃO-GUANDU (*Cajanus cajan* var. *Aratã-anã*)¹

Breno PARISI²

Darcllet Teresinha Malerbo-SOUZA³

Resumo

O objetivo deste estudo foi avaliar os insetos visitantes nas flores do feijão-guandú (*Cajanus cajan*, var. *Aratã-anã*), em Ribeirão Preto, SP. Para isso, foram realizadas contagens dos insetos presentes nas flores das 7h00 às 18h00, durante 10 minutos em cada horário, com três repetições, em agosto de 2004. Observou-se que o inseto mais freqüente foi a abelha *Apis mellifera* (46,3%), seguida da *Trigona spinipes* (29,7%), *Xylocopa* sp. (13,6%) e vespídeos (10,4%). As abelhas *A. mellifera* preferiram coletar néctar (60,5%) a pólen (39,5%), sendo que, para coleta de néctar, a freqüência aumentou no decorrer do dia, até às 12h00, diminuindo em seguida. As abelhas *T. spinipes* preferiram coletar pólen (89,3%) a néctar (10,7%), apresentando um pico de freqüência às 10h00. As abelhas *Xylocopa* sp. preferiram coletar néctar (70,6%), visitando as flores das 10h00 às 15h00. Os vespídeos coletaram apenas pólen nas flores do feijão-guandú.

Unitermos: *Insetos; Entomofauna; Polinização; Feijão-guandú; Cajanus cajan.*

ENTOMOPHILUS POLLINATION IN PIGEON PEA, CAJANUS CAJAN

Abstract

The objective of the present study was evaluated the insect visitors on pigeon pea flowers, *Cajanus cajan* in Ribeirão Preto, SP, Brazil. For that counting of the insects was accomplished in the flowers from 8:00 a.m. to 6:00 p.m. for 10 minutes each hour with three repetitions in August 2004. It was observed that the more frequent insect visiting the flowers was africanized honey bee *Apis mellifera* (46.3%) followed by *Trigona spinipes* (29.7%), *Xylocopa* sp. (13.6%) and vespids (10.4%). The *A. mellifera* preferred to collect nectar (60.5%) that pollen (39.5%). For nectar collection, the frequency increased in elapsing in the day until at 12:00 a.m. decreasing soon

after. *T. spinipes* preferred to collect pollen (89.3%) than nectar (10.7%) with frequency peak at 10:00 a.m. The *Xylocopa* sp. preferred to collect nectar (70.6%) visiting the flowers from 10:00 a.m. to 3:00 p.m.

Key-words: *Insects; Entomophilus; Pollination; Pigeon Pea; Cajanus cajan.*

Introdução

A agricultura vem passando, nas últimas décadas, por uma revolução tecnológica intensa visando ao aumento na produtividade das culturas. Os avanços abrangem várias áreas, como: melhoramento genético com obtenção de novos híbridos resistentes às pragas e a condições climáticas diversas, melhores conhecimentos sobre adubação, irrigação e produção de máquinas e implementos de melhor desempenho. Porém, um dos fatores determinantes na produção de muitas espécies vegetais é a polinização, principalmente a entomológica. Essa polinização é, muitas vezes, relegada a um plano secundário.

Algumas décadas atrás havia um número satisfatório de agentes polinizadores na natureza. Entretanto, devido ao crescimento da população mundial e conseqüente aumento da demanda por alimentos, imensas áreas ocupadas por florestas foram desmatadas, dando lugar às plantações. Com a destruição das florestas, local de nidificação de vários agentes polinizadores, muitos deles sofreram uma drástica redução no tamanho de suas populações e outros foram até extintos. Sendo assim, algumas culturas tiveram menores produções devido à queda do número de insetos.

Nos EUA, um terço das culturas agrícolas comerciais, além de espécies silvestres dependentes da polinização para a sua perpetuação, tem sido prejudicada devido à redução de insetos polinizadores (Paoletti, 1999). Muitos agricultores, conscientes dos benefícios causados pela polinização, têm adotado o uso de abelhas *Apis mellifera* nas floradas de suas plantações. Em 1998, 60% da renda obtida pelos apicultores do noroeste americano foi obtida com o aluguel de colméias (Burgett, 1999).

No Brasil, essa prática não é tão usual, mas produtores de maçãs de Santa Catarina pagavam entre R\$ 20,00 e R\$ 50,00 aos apicultores por colméia padrão

¹ O Texto é parte do Trabalho apresentado como Conclusão de Curso de Agronomia - TCC.

² Engenheiro agrônomo. Centro Universitário Moura Lacerda.

³ Doutora em Zootecnia pela UNESP - Jaboticabal - SP. Professora dos Cursos de Agronomia e Medicina Veterinária do Centro Universitário Moura Lacerda. E mail: darcllet@ig.com.br

instalada nos pomares durante o período de floração das macieiras (Wiese, 2000).

Dentre as espécies vegetais, o feijão-guandu (*Cajanus cajan*) é uma planta encontrada com frequência em todo o Brasil Central, podendo ser observada nos quintais domésticos dos bairros da maioria das cidades dessa região. Essa popularidade deriva do fato de seus grãos verdes serem muito palatáveis, podendo substituir ervilhas, e seus grãos secos podem ser empregados da mesma forma que o feijão para consumo humano, além de serem consumidos por animais domésticos. Essa leguminosa foi introduzida no Brasil e nas Guianas pela rota dos escravos procedentes da África, tornando-se largamente distribuída e semi-naturalizada na região tropical, onde assumiu importância como fonte de alimento humano, forragem e também como cultura para adubação verde (Otero, 1952; Morton et al., 1982).

De acordo com Skerman (1977), o feijão-guandu situa-se entre as mais importantes culturas de leguminosas, pois é capaz de produzir colheitas elevadas de sementes ricas em proteína, mesmo em solos de baixa fertilidade, estando adaptado tanto a altas temperaturas quanto a condições de seca.

É um arbusto que pode alcançar até 1,50m, com flores amarelas ou alaranjadas que produzem vagens alongadas, com quatro a sete sementes. Essas flores se apresentam em racemos terminais com 1,5cm a 1,8cm de comprimento, de cor amarela ou alaranjada, podendo apresentar estandartes salpicados ou mesmo totalmente púrpura ou avermelhados (Kok et al., 1946).

A maioria das variedades floresce quando os dias apresentam onze a doze horas de comprimento. Algumas são insensíveis ao comprimento do dia e florescem em qualquer época do ano (Skerman, 1977).

As flores abrem entre 01h00 e 15h00 e, frequentemente, ficam abertas somente por seis horas. Os insetos visitam as flores em grande número (Wilsie e Takahashi, 1934).

Krauss (1932) considerou essa cultura como autofértil; entretanto, um alto grau de polinização cruzada, na faixa de 5% a 40%, têm sido observada (Abrams, 1967).

Grewal et al. (1990), estudando a população de insetos, na Índia, observaram que 11 espécies de quatro famílias estavam envolvidas na polinização. Dessas, cinco espécies da família Megachilidae, três da Apidae, duas da Xylocopidae e uma da Anthophoridae. Nos Apidae, as abelhas *Apis dorsata* constituíram 50,2% do total de abelhas observadas.

Brar et al. (1992) observaram cinco espécies de abelhas em campos de florescimento de feijão-guandu, em Punjab, Índia. Os mais numerosos foram *Megachile lanata* (28% do total), seguidos de *A. dorsata* (23%) e *A. mellifera* (22%). A atividade de vôo foi máxima entre 10h00 e 12h00, com um segundo pico menor, entre 15h00 e 16h00.

Segundo esses autores, nas áreas cobertas com colméia de *A. mellifera* no seu interior e naquelas cobertas sem abelhas, o número de vagens por planta e produção de sementes foi similar; entretanto, os números foram três a quatro vezes maior, respectivamente, nas áreas descobertas, com livre acesso dos agentes polinizadores. As abelhas *A. mellifera* não coletaram pólen e coletavam néctar dos nectários extraflorais, na base da flor, não sendo consideradas polinizadoras.

Rathi et al. (1993), em estudos com feijão-guandu em Hisar, Índia, observaram cinco espécies de abelhas visitando as flores (*A. florea*, *A. dorsata*, *A. mellifera*, *Chalicodoma lanata* e *C. rubripes*). As abelhas *A. mellifera* coletaram néctar da base das flores e foram mais ativas das 11h00 às 14h00, enquanto que as abelhas solitárias foram mais ativas mais tarde (12h00 às 15h00).

Sihag e Rathi (1994), em Hisar, Índia, durante observações em campos de florescimento de feijão-guandu, observaram oito espécies de abelhas visitando as flores. *A. florea* foi a mais abundante e forrageou por mais horas; entretanto, apresentou comportamento de coletar na base da flor. Com base na abundância, comportamento de coleta, taxa de coleta e duração da atividade, *C. lanata* foi considerada melhor polinizadora.

O objetivo deste trabalho foi estudar a polinização do feijão-guandu, quanto aos insetos visitantes nas flores, o tipo de coleta desses insetos e seu comportamento forrageiro.

Material e métodos

O presente experimento foi conduzido na área experimental do Centro Universitário Moura Lacerda (Campus), no município de Ribeirão Preto, SP. A altitude é de 620 metros, com as seguintes coordenadas geográficas: 21°10'04" de latitude sul e 47°46'23" de longitude oeste (W), com clima subtropical temperado, temperatura média anual ao redor de 21°C e precipitação pluviométrica anual média de 1.500 mm.

A cultura em estudo foi instalada em junho de 2004, em uma área de 100 m², utilizando-se a variedade Aratã-anã. A cultura ficou em observação durante todo o período de florescimento.

Foram coletados dois exemplares de cada uma das espécies de insetos visitantes na cultura. Esses insetos foram conservados em álcool etílico hidratado 46,2°, devidamente etiquetados e, posteriormente, foram identificados mediante comparação com coleção entomológica da Instituição.

A frequência das visitas dos insetos, bem como o tipo de coleta efetuado nas flores (néctar e/ou pólen), no decorrer do dia, foram obtidos por meio de contagem, nos primeiros 10 minutos de cada horário (7h00 às 7h10, 8h00 às 8h10, e assim por diante, até às 18h00), com três repetições (três dias distintos).

Essas contagens foram obtidas através de observação visual, percorrendo, aleatoriamente, o local do experimento, com três repetições, em dias distintos, anotando-se os insetos presentes nas flores e o que eles estavam coletando.

O comportamento forrageiro de cada espécie de inseto foi avaliado segundo observações visuais, no decorrer do dia, durante todo o período experimental.

A constância (C) desses insetos foi obtida por meio da fórmula: $C = (P \times 100)/N$, onde P é o número de coletas contendo a espécie estudada e N é o número total de coletas efetuadas (Silveira-Neto *et al.*, 1976).

O delineamento utilizado foi o inteiramente casualizado e todos os dados foram analisados estatisticamente, utilizando-se o programa ESTAT. Para a comparação de médias, quando necessária, utilizou-se o teste de Tukey ao nível de 5% de probabilidade. Para analisar a frequência de visita dos insetos às flores, no decorrer do dia, utilizou-se análise de regressão por polinômios ortogonais, obtendo-se, assim, equações adequadas aos padrões observados nas condições do experimento. Este programa estatístico é de domínio público e foi desenvolvido pelo Pólo Computacional da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, UNESP, SP.

Resultados e discussão

Os insetos observados nas flores do feijão-guandu foram abelhas *Apis mellifera* (46,3%), seguidas da abelha *Trigona spinipes* (29,7%), *Xylocopa* sp. (13,6%) e vespídeos (10,4%).

As abelhas *A. mellifera* preferiram coletar néctar (60,5%) a pólen (39,5%) (Tabela 1). Por meio de regressão polinomial no tempo, observou-se que, para coleta de néctar (Tabela 2 e Figura 1), a frequência das abelhas aumentou no decorrer do dia até às 12h00, di-

minuindo em seguida, obedecendo à seguinte equação de 2º. grau: $Y = -5,28 + 3,97x - 0,31x^2$, onde Y é o número de abelhas e X é o horário do dia. Para coleta de pólen, essas abelhas foram frequentes enquanto as flores permaneciam abertas (Tabela 3 e Figura 2).

As abelhas *T. spinipes* preferiram coletar pólen (89,3%) apresentando um pico de coleta às 10h00. Para pólen, observou-se que a frequência aumentou até às 12h00, diminuindo em seguida, obedecendo à seguinte equação de 2º. grau: $Y = -15,0 + 3,35x - 0,14x^2$. Para néctar, essas abelhas foram observadas apenas em três horários: às 10h00 e entre 12h00 e 13h00.

As abelhas *Xylocopa* sp. preferiram coletar néctar (70,6%) visitando as flores das 10h00 às 15h00, com pico de frequência às 11h00. Com relação à coleta de pólen, essas abelhas foram frequentes por 5 horas, das 9h00 às 13h00, apresentando um pico às 10h00.

Os vespídeos coletaram apenas pólen das flores do feijão-guandu, visitando as flores das 8h00 às 16h00, apresentando um pico de frequência às 12h00.

Ao contrário do que foi observado na Índia, por Brar *et al.* (1992), Rathi *et al.* (1993) e Sihag e Rathi (1994), as abelhas africanizadas *A. mellifera* não apresentaram comportamento de coletar néctar dos nectários extraflorais, na base da flor.

Nenhum dos insetos observados apresentou comportamento agressivo intra ou inter espécies.

De acordo com o índice de constância, apenas a abelha *A. mellifera* foi considerada espécie constante (65,28%). Os vespídeos (55,5%), as abelhas *Trigona* (48,6%) e *Xylocopa* (33,3%) foram considerados espécies acessórias, visitando as flores do feijão-guandu.

Tabela 1: Número total de insetos coletando néctar e pólen, nos primeiros 10 minutos em cada horário, nas flores do feijão-guandu (*Cajanus cajan*), em Ribeirão Preto, SP, em 2004

Ordem	Família	Insetos	Tipo de coleta	Porcentagem (%)	
Hymenoptera	Apidae	<i>Apis mellifera</i>	Néctar	141 a	60,5
			Pólen	92 b	39,5
		<i>Trigona spinipes</i>	Néctar	16 b	10,7
			Pólen	133 a	89,3
		<i>Xylocopa</i> sp.	Néctar	48 a	70,6
			Pólen	20 a	29,4
	Vespidae	Vespídeos	Pólen	52	100,0

Médias seguidas da mesma letra não diferem entre si, pelo teste de Tukey a 5%.

Tabela 2: Número total de abelhas coletando néctar, nos primeiros 10 minutos em cada horário, das 7h00 às 18h00, nas flores do feijão-guandu (*Cajanus cajan*), em Ribeirão Preto, SP, em 2004.

Horário	Abelhas		
	<i>Apis mellifera</i>	<i>Trigona spinipes</i>	<i>Xylocopa</i> sp.
07h00	0	0	0
08h00	0	0	0
09h00	6	0	0
10h00	16	7	4
11h00	26	0	13
12h00	25	2	12
13h00	19	7	7
14h00	30	0	10
15h00	15	0	2
16h00	4	0	0
17h00	0	0	0
18h00	0	0	0
TOTAL	141a (68,8%)	16c (7,8%)	48b (23,4%) 205 (100%)

Médias seguidas da mesma letra na mesma linha não diferem entre si, pelo teste de Tukey a 5%.

Tabela 3: Número total de insetos coletando pólen, nos primeiros 10 minutos em cada horário, das 7h00 às 18h00, nas flores do feijão-guandu (*Cajanus cajan*), em Ribeirão Preto, SP, em 2004.

Horário	Insetos			
	<i>Trigona spinipes</i>	<i>Apis mellifera</i>	Vespídeos	<i>Xylocopa</i> sp.
07h00	5	6	0	0
08h00	2	6	4	0
09h00	17	13	10	2
10h00	23	11	10	6
11h00	12	5	7	5
12h00	18	7	12	4
13h00	12	6	2	3
14h00	9	0	4	0
15h00	11	6	1	0
16h00	15	11	2	0
17h00	9	16	0	0
18h00	0	5	0	0
TOTAL	133 a (44,8%)	92b (31,0%)	52c (17,5%)	20d 297(100,0%) (6,7%)

Médias seguidas da mesma letra na mesma linha não diferem entre si, pelo teste de Tukey a 5%.

Consideração Finais

Para o feijão-guandu, cultivado nas condições experimentais deste trabalho, pode-se concluir que a abelha africanizada (*Apis mellifera*) foi o inseto mais freqüente, preferindo coletar néctar nas flores e visitando-as das 9h00 às 16h00. Pelo seu comportamento, foi considerado agente polinizador dessa cultura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, Rabindranath. Studies on natural cross-pollination in pigeon peas (*Cajanus cajan*). **Puerto Rico Univ. Journ. Agric.**, v. 51, n. 1, p. 1-3, 1967.
- BRAR, Hund S. et al. Abundance and activity of the bee visitors to pigeon pea (*Cajanus cajan* (L.) Millsp.) and role of *Apis mellifera* L. in its pollination. **Indian Bee Journal**, v. 54, n.1/4, p. 76-80, 1992.
- BURGETT, Michael. **Pacific Northwest Honey Bee Pollination Survey**. Oregon State University, 1999. 95p.
- GREWAL, Gad S. et al. Insect pollination of pigeon pea (*Cajanus cajan*) around Ludhiana. **Indian Journal of Agricultural Sciences**, v. 60, n. 3, p. 227-228, 1990.
- KOK, Einar A. et al. Valor nutritivo de plantas forrageiras. **Boletim Indústria Animal**, v. 8, n. 3, p. 18-44, 1946.
- KRAUSS, Frederic. G. The pigeon pea (*Cajanus indicus*) its improvement, culture and utilization in Hawaii. **Agr. Expt. Sta. Bul.**, v. 64, 1932. 46p.
- MORTON, Júlia F. et al. **Pigeon peas (*Cajanus cajan* Millsp.): a value crop of the tropics**. Mayaguez, Univ. Puerto Rico – Dep. of Agronomy and Soils, 1982. 122p.
- OTERO, Jair R. **Vamos plantar guandu: o zebu das leguminosas**. São Paulo. Chácaras e Quintais. 1952. 16p. (Coleção Vamos para o campo, 66).

GESTÃO AMBIENTAL, MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA E O IMPACTO SOCIAL PARA TRABALHADORES RURAIS NA AGROINDÚSTRIA CANAVIEIRA

José Eduardo FERNANDES¹

Ronaldo de ANGELI²

Resumo

O objetivo deste trabalho é avaliar o impacto social sobre trabalhadores rurais da lavoura de cana-de-açúcar, diante da legislação ambiental e da crescente mecanização agrícola na colheita de cana-de-açúcar e também no plantio.

O trabalho utiliza dados e informações colhidas junto aos trabalhadores e as agroindústrias que empregam estes profissionais do corte de cana, da cidade de Santa Rosa de Viterbo-SP, pertencente à região canavieira de Ribeirão Preto-SP.

Unitermos: *Cana-de-Açúcar; Legislação Ambiental; Mecanização do Plantio e Colheita.*

AMBIENT MANAGEMENT, AGRICULTURAL MECHANIZATION AND THE SOCIAL IMPACT ON AGRICULTURAL WORKERS IN SUGAR INDUSTRY

Abstract

The objective of this paper is to evaluate the social impact on agricultural workers of the sugar cane farming, according to the ambient legislation and increasing agricultural mechanization in the sugar cane's harvest and plantation.

This work uses information about the workers and Sugar Industry that uses the cutting of sugar cane in Santa Rosa de Viterbo city, region of Ribeirão Preto-SP.

Key-words: *Sugar Cane; Ambient Legislation; Plantation and Harvest.*

Introdução

O trabalho visa avaliar as conseqüências das políticas de gestão ambiental e as recentes leis ambientais, forçando acelerar a implantação da tecnologia e de mecanização agrícola na agroindústria canavieira.

Os aspectos abordados relatam informações sobre os trabalhadores rurais envolvidos na colheita da cana-de-açúcar na cidade Santa Rosa de Viterbo, traçando um perfil desses trabalhadores, as dificuldades e as necessidades de implementação de políticas alternativas para distar o desemprego, que é iminente em qualquer processo de automação ou mecanização do trabalho humano.

São apresentadas, através de opiniões de especialistas, algumas alternativas para compensação da extinção de inúmeros postos de trabalho, buscando preservar esses trabalhadores no campo, porém, com atividades diferenciadas.

Gestão Ambiental

Toda organização deve reconhecer que a responsabilidade com a sociedade vai muito além de suas responsabilidades com sua clientela. Segundo Longenecker(1981), a responsabilidade social, como é chamada com frequência, implica um sentido de obrigação com a sociedade, assumindo diversas formas, entre as quais se inclui a proteção ambiental.

A responsabilidade social e a gestão ambiental, nas empresas, fundamentalmente, baseiam-se no conceito ético que envolve mudanças nas condições de bem-estar, ligado às dimensões sociais das atividades produtivas e à qualidade de vida da sociedade.

Maximiano(2000) argumenta que uma das tendências nas normas sociais que modificam o contexto da administração das empresas a partir do final do século XX é a valorização da empresa socialmente e ambientalmente responsável, além do crescimento da importância das normas de proteção ao meio ambiente. Segundo Donaire(1999), as mudanças no ambiente empresarial têm sido constantes. As organizações eram vistas apenas como instituições econômicas com responsabilidades referentes à resolução de problemas econômicos fundamentais (o que produzir, como produzir e para quem produzir); porém, elas têm presenciado o surgimento de novos papéis que devem ser desempenhados no ambiente em que operam.

¹ Professor do Curso de Administração do Centro Universitário Moura Lacerda. Coordenador do Curso de Pós-Graduação MBA em Gestão Estratégica de Pessoas do Centro Universitário Moura Lacerda. E mail: je.fernandes@uol.com.br

² Pós-Graduado em Gestão Estratégica de Pessoas. Centro Universitário Moura Lacerda. E mail: rcangeli@uol.com.br

Oliveira(1999) destaca que normas de comércio como o Selo Verde, por exemplo, atuam cada vez mais, configurando-se como regra para facilitar ou impedir o acesso a determinados mercados. Grandes importadoras mundiais, preocupadas com a qualidade dos produtos que consomem, condicionam cada vez mais as transações internacionais à performance ambiental das empresas e países fornecedores. O Brasil, um importante exportador de produtos agrícolas, não está fora desse tipo de exigência.

O açúcar é um dos produtos brasileiros que se submetem às Normas de Certificação da ISO (International Organization for Standardization), mais precisamente a série ISO 9000, que rege a padronização de níveis de qualidade. Uma das tendências, agora, é a aplicação desta normatização também à lavoura de cana-de-açúcar, utilizando a norma internacional de Certificação Ambiental, ou seja, a ISO 14.000. O setor sucroalcooleiro vem adotando medidas relacionadas ao destino de seus resíduos agroindustriais. Cunha (2005) destaca que a combustão do bagaço de cana em uma caldeira gera vapor d'água suficiente para ser usado como força motriz para acionamento de um gerador para produzir eletricidade.

A sociedade, organizada mediante associações e ONG's (Organizações não Governamentais), vem pleiteando o fim da utilização das queimadas nos canaviais. Nesse sentido, Gonçalves (2002) argumenta que os ambientalistas são defensores da colheita de cana crua com base nos transtornos causados pelas queimadas, como problemas respiratórios, poluição das cidades, expulsão da fauna pelo fogo e incêndios em reservas e áreas de preservação próximas aos canaviais.³

Desde a década de 60, o Governo Federal vem criando algumas diretrizes para a questão das queimadas no Brasil, as quais estabelecem a prática controlada do fogo em atividades agropastoris ou florestais. Essas informações se comprovam na verificação de que o Governo do Estado de São Paulo promulgou a Lei nº 11.241, de 19 de setembro de 2002, que dispõe sobre a eliminação do uso do fogo como método despalhador e facilitador do corte da cana-de-açúcar, impondo as formas de aplicabilidade de acordo com o que demonstram as Tabelas 1 e 2, a seguir:

³ No artigo citado, Gonçalves (2002) reporta-se a Abrano Filho (1993), o qual entende que, ao mesmo tempo em que o álcool combustível é louvado por ser menos poluente que a gasolina, a atividade da colheita de cana-de-açúcar queimada é criticada como excessivamente prejudicial à qualidade de vida.

Tabela 1: ÁREA MECANIZÁVEL

1º ano (2002)	20% da área cortada	20% da queima eliminada
5º ano (2006)	30% da área cortada	30% da queima eliminada
10º ano (2011)	50% da área cortada	50% da queima eliminada
15º ano (2016)	80% da área cortada	80% da queima eliminada
20º ano (2021)	100% da área cortada	Eliminação total da queima

Fonte: LEI ESTADUAL Nº 11.241, DE 19 DE SETEMBRO DE 2002.

Tabela 2: ÁREA NÃO MECANIZÁVEL COM DECLIVIDADE SUPERIOR A 12%

10º ano (2011)	10% da área cortada	10% da queima eliminada
15º ano (2016)	20% da área cortada	20% da queima eliminada
20º ano (2021)	30% da área cortada	30% da queima eliminada
25º ano (2026)	50% da área cortada	50% da queima eliminada
30º ano (2031)	100% da área cortada	100% da queima eliminada

Fonte: LEI ESTADUAL Nº 11.241, DE 19 DE SETEMBRO DE 2002.

Diante desse cenário, a tendência da mecanização torna-se inevitável no setor agroindustrial canavieiro. De acordo com Bergamasco(2003), ao findar o período definido pela legislação, quase que obrigatoriamente a colheita dos canaviais passará a ser executada por máquinas colhedoras, devido à grande dificuldade, risco e custo maior da colheita manual sem a queima prévia da palha da cana-de-açúcar. Em um artigo para o *Jornal O Estado de São Paulo*, em junho de 2000, João Carlos de Figueiredo Ferraz, na época presidente da UNICA (União Canavieira do Estado de São Paulo), afirma que a legislação ambiental obriga a suspender a queima da cana impondo a necessidade de mecanização da colheita.

Inovação Tecnológica e Mecanização Agrícola

O primeiro trator construído, segundo Furtado (2002), foi em 1892, nos EUA. Desde essa época sua evolução tem sido constante e, graças a esse equipamento e à grande variedade de máquinas que podem ser acopladas a ele, tem-se observado, conseqüentemente, um aumento gradativo da produtividade agrícola.

A inovação tem chegado ao campo, uma agricultura que tem utilizado satélites, tecnologia da informação, sensores eletrônicos e computadores de bordo, entre outros recursos.

De acordo com Maximiano (2000), nada indica que a evolução vá parar ou que as pessoas queiram retornar ao passado; portanto, acompanhar essa evolu-

ção tecnológica é seguramente uma estratégia para assegurar a sobrevivência e a eficácia das organizações. Ainda de acordo com Furtado (2002), uma das tecnologias baseadas no GPS (Global Positioning System) faz com que uma máquina colhedora opere com sua posição determinada o tempo todo por satélites do GPS e tudo é registrado em computadores ou microcomputadores. Por intermédio de sensores instalados a bordo das máquinas colhedoras é possível mensurar o volume de material colhido e, com o cruzamento dessas informações, é traçado o mapa detalhado da área de operação de sua produtividade.¹

Diferentemente do Brasil, em outros países, como Austrália e Cuba, a mecanização do corte da cana-de-açúcar já chega a quase 100% das lavouras. Na Austrália, Veiga Filho (1998) destaca que, no ano de 1971, a colheita mecânica já girava em torno de 98% de sua produção.

As iniciativas para introduzir colhedoras de cana no Brasil, segundo Orsolini (2002), acompanharam a tendência da nacionalização da produção de tratores, que foi impulsionada pelo (PNIT) Plano Nacional da Indústria de Tratores Agrícolas, criado em 1959².

Por questões ambientais, a agroindústria necessita agilizar o processo de mecanização da lavoura canavieira. Segundo Romanach et al.(1998), com a entrada de máquinas no campo, o rendimento do cortador tende a cair, porque os melhores talhões serão destinados à colheita mecanizada; haverá uma interferência na demanda da força de trabalho sazonal, pois a colheita deixará de ser a maior empregadora de mão-de-obra na cultura da cana-de-açúcar. De acordo com Calsaverini, Diretor Superintendente da Santal Equipamentos Ltda., em entrevista ao Jornal Cana (2005), as usinas que deixaram de fazer a colheita manual em pelo menos 50% de suas lavouras demonstram interesse pelo plantio mecanizado, já se observando um aumento do número de consultas e pedidos desses equipamentos; nesse mesmo artigo, o professor Tomaz Caetano Ripoli afirma que o plantio mecanizado é mais barato e homogêneo e argumenta que, de acordo com especialistas, a contratação de mão-de-obra temporária para essa operação provoca queda na qualidade.

Através dos dados pesquisados, na Tabela 3 é

¹ Menegatti & Molin (SD), citados por Furtado(2002), argumentam que hoje a tecnologia usada na agroindústria tem um pouco da tecnologia espacial, aquela que levou o homem à Lua, e que está sendo acoplada , criando a agricultura de precisão.

² Ripoli & Vilanova (1992), citados por Orsolini (2002), destacam que os primeiros equipamentos destinados à colheita mecanizada foram produzidos no ano de 1973, em Ribeirão Preto-SP, a partir de tecnologia importada da Austrália.

demonstrado o percentual de mecanização nas três agroindústrias que empregam trabalhadores, sendo uma empresa instalada na cidade de Santa Rosa de Viterbo e duas instaladas em cidades circunvizinhas:

Tabela 3: NÍVEL DE MECANIZAÇÃO.

10º ano (2011)	10% da área cortada	10% da queima eliminada
15º ano (2016)	20% da área cortada	20% da queima eliminada
20º ano (2021)	30% da área cortada	30% da queima eliminada
25º ano (2026)	50% da área cortada	50% da queima eliminada
30º ano (2031)	100% da área cortada	100% da queima eliminada

Observa-se que os índices de mecanização ainda são inexpressivos, mas, de acordo com as empresas pesquisadas, o plantio da cana, que antes era realizado de forma convencional, atualmente já vem sendo preparado de acordo com os requisitos para futuras inserções de máquinas no processo de colheita¹.

Trabalhador Rural da Agroindústria Canavieira

Maniglia (2000) afirma que a região de Ribeirão Preto-SP recebe, todos os anos, um fluxo considerável de migrantes rurais, na maioria mineiros e baianos, e como o processo de migração não acabou ocorre um aumento de desempregados no setor e inchamento das pequenas cidades, pois a introdução da mecanização do corte, aliada à crise do setor rural, resulta em desemprego. O autor citado salienta que uma máquina pode substituir de 60 a 120 trabalhadores no corte de cana-de-açúcar.

De acordo com Romanach et al.(1998), a requalificação profissional é de extrema importância para realocação desses trabalhadores, sendo que já existem iniciativas como o projeto do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), que fornece cursos profissionalizantes na área agrícola, e observa-se que é de extrema importância que as Prefeituras Municipais, o governo do Estado e produtores rurais desenvolvam projetos de requalificação e reciclagem dessa mão-de-obra rural.

O Sindicato Rural de Santa de Viterbo-SP informa que hoje são 900 trabalhadores rurais na cidade, dos quais aproximadamente 54% estão envolvidos na cana-de-açúcar e o restante em outras culturas ou na agropecuária; o Sindicato salienta que a cidade, no período de safra, recebe migrantes para colheita da cana,

¹ Ripoli & Paranhos (1987), citados por Orsolini (2002), afirmam que, para utilização de colhedoras, deve-se levar em conta vários fatores, sendo o campo um desses fatores, ou seja, variedade da cana, tipo de preparo de solo e espaçamento, comprimento das linhas de plantio e estado dos carregadores.

atualmente, na maioria, do estado da Paraíba. Em relação a programas profissionalizantes, declara que a Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de São Paulo possui alguns programas, porém, em Santa Rosa de Viterbo, não há nenhum programa implementado.

A pesquisa realizada foi na ordem de 16% dos trabalhadores envolvidos no corte de cana, com residência fixa em Santa Rosa de Viterbo, sendo 92% do sexo masculino e 8% do sexo feminino, com idade média de 34 anos; dentre eles, 46% possuem casa própria e o índice de migração por Estado é demonstrado na Tabela 4:

Tabela 4: ÍNDICE DE MIGRAÇÃO (ESTADO DE ORIGEM)

Estado de origem	
Alagoas	7%
Bahia	4%
Ceará	1%
Goiás	1%
Minas Gerais	37%
Paraíba	3%
Paraná	4%
Pernambuco	1%
Outros	42%

Teixeira(2005) alega que o cidadão ou a cidadã com maior nível de escolaridade tem mais oportunidade de incluir-se no mercado de trabalho; além da inclusão, constata-se uma significativa melhora quanto às diferenças salariais.

O nível de escolaridade é outro fator impeditivo para os trabalhadores que buscam novas oportunidades de trabalho. O nível de escolaridade é apresentado na Tabela 5:

Tabela 5: NÍVEL DE ESCOLARIADADE

Escolaridade	
Analfabeto	4%
1º Grau (até 4ª série) incompleto	36%
1º Grau (4ª série) completo	17%
1º Grau até 8ª série incompleto	24%
1º Grau Completo até 8ª série	9%
Ensino Médio Incompleto	8%
Ensino Médio Completo	2%

Nas agroindústrias pesquisadas não existem programas implantados para realocação dessa mão-de-obra; porém, sempre que possível, as oportunidades são dadas, desde que atendam ao perfil exigido, o que sempre

é complicado, devido à baixa escolaridade e à própria falta de visão de futuro dos entrevistados. Neste ano foram constatadas realocações para os cargos de operador de máquinas, motorista, borracheiro e almoxarife, representando apenas a ordem de 1% da mão-de-obra rural da cidade, o que é muito pouco. Gonçalves(1998) argumenta que, na mecanização da colheita da cana para a agroindústria, uma implementação de políticas sociais compensatórias amenizará as dificuldades da parcela expressiva de safristas que não será utilizada e dificilmente obterá outro emprego no campo. Gonçalves defende, ainda, a implementação de políticas públicas com a participação do Estado, estruturando a produção de frutas e olerícolas frescas e de projetos de pomares e hortas.

Segundo Vian et al.(2003), sem a orientação dada pelas políticas públicas, o setor poderá vivenciar seguidas crises de superprodução, com efeitos perversos sobre a renda e o emprego agrícola. Por outro lado, a contribuição do complexo canavieiro para uma melhor distribuição da renda e da riqueza no Brasil pode estar na liberação de terras hoje ocupadas com canaviais de baixa produtividade e naquelas onde a mecanização não seja viável economicamente; além disso, o Complexo poderia melhorar as condições de trabalho e a renda dos assalariados da cana. Essas ações não ocorrem espontaneamente, e sim a partir da articulação das agências estaduais.

Tavares (2005), presidente da Federação Agrícola do Estado do Rio de Janeiro, aborda que esses trabalhadores, intitulados por ele profissionais do corte de cana, não possuem qualificação suficiente para que possam migrar para outras atividades. Esse cenário gerará um grande problema social e as empresas do setor devem buscar alternativas visando à realocação destes profissionais.

Ocorrendo a implementação da mecanização de forma geral nas agroindústrias pesquisadas na cidade de Santa Rosa de Viterbo e não ocorrendo uma saída alternativa, ou seja, a absorção dessa mão-de-obra em outras atividades ou ocupações, possivelmente ocorrerá o fechamento de aproximadamente 50% dos postos de trabalho, conforme dados anteriormente apresentados.

Considerações Finais

A automação e a mecanização do setor canavieiro constituem fator irreversível, tendo em vista tratar-se de necessidade oriunda de preceitos legais, fundamentada na própria cobrança da sociedade que cada vez mais busca um ambiente limpo e saudável.

O desemprego da mão-de-obra na cultura de cana-de-açúcar é fato consumado, muitas vezes registrado por

autores e pesquisadores contemporâneos. Entidades Sindicais, o Estado, a sociedade e demais organizações parecem ainda estar estáticas a esse problema que a cada ano se agrava. Chegou a hora de refletir, buscar soluções e desenvolver políticas para recolocação desse contingente de mão-de-obra que ficará à margem de uma sociedade egoísta e genuinamente capitalista.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCO, Alessandra F. **Sistema de apoio à decisão para manejo de fertilizantes nitrogenados em cana-de-açúcar colhida sem queima**. Dissertação de Mestrado em Engenharia Agrícola, para a Universidade Estadual de Campinas-SP, Campinas: 2003.

CUNHA, Marcelo P. **Inserção do setor sucroalcooleiro na matriz energética do Brasil: uma análise de insumo-produto**. Dissertação de Mestrado para o Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica. UNICAMP Campinas: 2005.

DONAIRE, Denis. **Gestão Ambiental na empresa**. 2ª edição, São Paulo: Atlas, 1999.

FURTADO, Rogério. **Agribusiness Brasileiro: a História**. São Paulo: Evoluir, 2002.

GONÇALVES, Daniel B. **A Regulamentação das queimadas e as mudanças nos canaviais paulistas**. São Carlos: Rima, 2002.

GONÇALVES, José S. **Avanço da Mecanização da Colheita e da Exclusão Social na Produção Canavieira Paulista nos anos 90, Trabalho apresentado no WORKSHOP Agroindústria canavieira e o novo ambiente Institucional: Oportunidades e Desafios**, Campinas-SP. 24 Aug. 1998 (IE-UNICAMP) e *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v.16, n.1, p.67-86, jan/abr.1999.

JORNAL O Estado de São Paulo. **Mecanização eleva desemprego nos canaviais**.

Disponível: <http://www.tveldorado.com.br/agestado/economia/2000/jun/17/70.htm> acesso em: 06 Sep. 2005.

JORNALCANA. **Tecnologia Agrícola**. Série II, Ano XII, nº.136, Ribeirão Preto, abril de 2005, p. 36.

LEI ESTADUAL Nº 11.241, DE 19 DE SETEMBRO DE 2002. Dispõe sobre a eliminação gradativa da queima da palha da cana-de-açúcar e dá providências correlatas. Disponível: <<http://www.cetesb.sp.gov.br/licenciamento/legislacao/estadual/leis/>

2002_Lei_Est_11241.pdf> acesso em: 23. Apr. 2005.

LONGENECKER, Justin G. **Introdução à administração: uma abordagem comportamental**. São Paulo: Atlas, 1981.

MANIGLIA, Elisabete. **O Trabalho Rural sob a ótica do Direito Agrário: Uma opção ao desemprego no Brasil**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP – Campus de Franca, Franca: 2000.

MAXIMIANO, Antonio C. A. **Introdução à administração**, 5ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Atlas, 2000.

ORSOLINI, José M. **Protótipo de cortadora-amontoadora: desempenho operacional e econômico em cana-de-açúcar (Saccharum spp) com queima prévia**, Dissertação de Mestrado à Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. USP/ESALQ, Piracicaba: 2002.

OLIVEIRA, Ana M.S. de O. **Perspectivas sobre o setor sucroalcooleiro frente à redução da queima da cana-de-açúcar, a intensificação do corte mecanizado e a certificação sociambiental**, Artigo extraído da monografia de bacharelado desenvolvida e concluída em 1999. Disponível: <<http://www2.prudente.unesp.br/ceget/pegada/peg3.htm>> acesso em: 23. Apr. 2005.

ROMMANACH, Lygia; CARON, Dalcio. **Impactos da mecanização da colheita da cana sobre o emprego, a gestão empresarial e o meio-ambiente: um estudo de caso**, Trabalho derivado do relatório de estágio profissionalizante (1998) como parte da formação em Engenharia Agrônômica pela USP/ESALQ.

TAVARES, Rodolfo. O Impacto da Modernização nas relações do trabalho no agronegócio, **IV Seminário Nacional de Recursos Humanos no Agronegócio**. Ribeirão Preto-SP, 21 set. 2005.

TEIXEIRA, Zuleide A. **As mulheres e o mercado de trabalho**, disponível: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=3010>> acesso em 09 set.2005.

VIAN, Carlos E.F.; BELIK, Walter. Os desafios para reestruturação do complexo agroindustrial canavieiro do Centro-Sul. **ECONOMIA**, Niterói -RJ, v.4, n.1, p.153-194, jan/jun.2003.

VEIGA FILHO, Alceu de A. Experiências Históricas Internacionais de mecanização do corte de cana-de-açúcar. **Informações Econômicas**, SP, v.28, n.7, jul. 1998.

ORIENTAÇÃO PARA COLABORADORES

A Revista **Montagem** está voltada para a publicação de artigos produzidos por docentes do Centro Universitário Moura Lacerda, com abertura para pesquisadores externos. Sendo uma **Revista Multidisciplinar**, publica artigos relacionados a temas que suscitam, de forma recorrente, o interesse da comunidade acadêmica.

Os artigos deverão apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ ou de reflexão teórico-metodológica. **Conceitos, opiniões, informações e exatidão de referências bibliográficas, emitidos nos trabalhos, são de responsabilidade dos autores.**

Os originais recebidos são apreciados pela Comissão Editorial, constituída por especialistas em diferentes áreas, No caso de divergências de pareceres, o texto será encaminhado a um terceiro parecerista.

Os textos deverão ser apresentados em disquete (Word ou compatível) e acompanhados de duas cópias impressas, fiéis ao conteúdo do disquete, em língua portuguesa, com a seguinte estrutura: título em **português e inglês**, autor(es), identificação do(s) autor(es), resumo e cinco **unitermos** (palavras-chave) no início do texto, além do abstract e **key-words** (resumo e cinco unitermos (palavras-chave) em inglês). A bibliografia deverá constar no final. Os originais poderão ser de até 20 laudas, com espaço de 1,5 (entre as linhas) e letras em *Times New Roman*, nº 12 (doze).

O resumo em português e o abstract em inglês deverão ter a extensão máxima de 10 linhas. Em folha avulsa, o autor deverá informar o título do artigo, nome completo do autor, titulação, instituição a que pertence, endereço, telefone e correio eletrônico.

Notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitadas. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números.

Citações deverão ser feitas no corpo do texto. O autor será citado entre parênteses, através do sobrenome em caixa alta, separado por vírgula do ano de publicação e precedida por p., como, por exemplo: (SOUZA, 1997, p. 33).

As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras. Exemplo (GONÇALVES, 1996); (GONÇALVES, 1996a).

As Referências Bibliográficas deverão adequar-se às Normas ABNT 2002 e as citações seguirão as orientações NBR 10520- junho/ 2001.

Normas para Referências Bibliográficas (ABNT)

· Livro com um único autor

SOBRENOME, Nome. (1º não abreviado). **Título da obra:** subtítulo (se houver). Edição . Local: Editora, Ano. n.º páginas. (série).

Exemplo:

ANDRÉ, Marli E.D.A.de **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. 128p. (Série: Prática Pedagógica).

· Livros com dois autores

TABORDA, Marcus A de O. e RANZI, Serlei M. F. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**.Bragança Paulista, SP : EDUSF , 2003. 366p.

· Livros com mais de três autores

BASTOS, Lília da R. et al. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2000. 128p.

Livros de vários autores com um organizador

FARIA FILHO, Luciano M.de (Org.) **Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil**. Belo Horizonte, MG :Autêntica . 2001. 144p.

Artigo em Periódicos

SOBRENOME, Nome. **Título do artigo: subtítulo (se houver)**. Título da revista ou periódico, **Local, volume, número, páginas iniciais e finais, mês ou meses, ano**.

Exemplo:

SILVA, Tomaz T. da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade:** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, SP: CEDES, n. 73, p. 71-78, dez. 2000.

Impressão e Acabamento:

Editora Legis Summa Ltda.

Livros Jurídicos Didáticos Históricos e Poéticos
Rua Dom Alberto Gonçalves, 1355 - Campos Elíseos.
Fone/fax (016) 3626-0492 Ribeirão Preto SP.
E-mail: editoralegissumma@uol.com.br

SUMÁRIO

PRÁTICAS ESCOLARES E EDUCATIVAS

ARNOLDI, P. R. C. - **Ensino do Direito: estudo comparativo entre os sistemas argentino e brasileiro**

GARUTTI, S. - **Uma proposta didática possível para o Ensino Religioso**

SIMEÃO JÚNIOR, C. A. MARTINS, C. M. C. CEDRAN, P. C. - **Representações de escola e aluno: uma análise de Relatórios de Estágio Supervisionado de Educação Física**

GODOY, A. C. S. - **Processos de constituição docente e narrativa: “a menina com piolho”**

GAETA, M. A. J. V. - **A Educação escolar em Ribeirão Preto no início do século XX: imagens e imaginários.**

JEFFREY, D. C. - **Os Ciclos e a Progressão Escolar no Brasil: resultado da demanda ou indução das agendas educacionais?**

FERNANDES, R. S. GARCIA, V. A. - **Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal**

LITERATURA E ARTES

MAIA, M. E. P. - **A Presença do poético na prosa saramaguiana**

VIEIRA, C. A. S. - **Linguagem da fotografia e o retrato fotográfico**

SOCIEDADE, LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

BARNABÉ, I. R. - **Globalização, crise do Estado Nação e o Mercosul**

FERNANDES, S. A. S. - **Descentralização das Políticas Públicas, habitação popular e poder local**

CINTRA, L. P. - **Fundamento da responsabilidade pessoal do profissional liberal pelo fato do serviço no código do consumidor**

LAPINI, P. A. BERTHOLO, P. CAMARGO, S. H. C. R. V. - **Organizações, tecnologia da informação e visão sistêmica**

AGRONOMIA E GESTÃO AMBIENTAL

PARISI, B. SOUZA, D.T.M. - **Entomofauna visitante nas flores em cultura de feijão-Guandu (Cajanus Cajan Var. Aratã-Anã)**

ANGELI, R. FERNANDES, J. E. - **Gestão Ambiental, mecanização agrícola e o impacto social para trabalhadores rurais na agroindústria canavieira**

Orientações para Colaboradores



MOURA LACERDA
CENTRO UNIVERSITÁRIO

ISSN 0104 - 4826

9 770104 482002