

Oitenta e Sete Anos de compromissos  
Sempre Renovados com a Educação.



**REVISTA  
MONTAGEM**

**Ano 12 / N. 12 – 2010**

# **CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA**

## **REITOR**

Glauco Eduardo Pereira Cortez

## **PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS**

Lidia Terêsa de Abreu Pires

## **COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

José Luis Garcia Hermosilla

## **COORDENADORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS**

Fernando Antônio de Mello

## **COORDENADORIA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos

## **COORDENADORIA DE CURSOS SEQUENCIAIS**

Adriano Marcelo Litcanov

## **COORDENADORIA DE CURSOS DE TECNOLOGIA**

Adriano Marcelo Litcanov

# **INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA**

## **DIRETOR EXECUTIVO**

Oscar Luiz de Moura Lacerda

## **DIRETORIA ADMINISTRATIVA**

Denis Marcelo Lacerda dos Santos

## **DIRETORIA FINANCEIRA**

Lis de Moura Lacerda Cochoni



## **EDITORA**

Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

## **COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES**

Fabiano Gonçalves dos Santos  
Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta  
Maria de Fátima S. C. G. de Mattos  
**Naiá Carla Marchi Lago**

## **CONSELHO EDITORIAL**

Carlos Alberto Simeão Junior  
Cláudio Pereira Bidurin  
Darlet Terezinha Malerbo Souza  
Edivaldo Aparecido Nunes Martins  
Ericson Dias Mello  
Fernando Antônio de Mello  
Leda Maria Braga Jorge Ferraz  
Lúcia Ferreira da Rosa Sobreira  
Paulo Alencar Lapini

## **CONSELHO CONSULTIVO**

Anel Pérez -UNAM – México  
Cristiano Ferronato- Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA-UNAVIDA-PB  
Eliane Terezinha Peres – UFPe – Pelotas – RS  
Elizete da Silva – UEFS – Feira de Santana- BA  
Ernesto Candeias Martins – Universidade Castelo Branco – Portugal  
Fernando Antonio Freitas Senna - Centro Universitário - Vila Velha -ES  
Flávia Silveira - Faculdade SENAC - Brasília- DF  
José Rubens Jardimino – UFOP – SABARÁ-MG  
Marco Antonio Silveira UFOP-SABARÁ-MG  
Maria Elena Pinheiro Maia - FACITA - Itápolis – SP  
Maria Helena Câmara Bastos – PUCRS – Porto Alegre – RS  
Maria Teresa Santos Cunha – UDESC – Florianópolis – SC  
Regina Helena Lima Caldana – USP – Ribeirão Preto – SP  
Renato Leite Marcondes – USP – Ribeirão Preto – SP  
Wenceslau Gonçalves Neto -UFU – Uberlândia - MG



Catálogo na fonte elaborada pela Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza - CRB 8/7006

Montagem / Centro Universitário Moura Lacerda. – v.12, n.12 (2010)  
Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2010.

Anual  
ISSN 0104-4826

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

CDD – 000

## PUBLICAÇÃO ANUAL / ANNUAL PUBLICATION

Solicita-se Permuta/Exchange Desired

## INDEXAÇÃO

Revista indexada em Bases de Dados de abrangência Nacional e Internacional:

**BBE – Bibliografia Brasileira de Educação** (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira  
INEP/ Ministério da Educação).

Abrangência nacional, acesso: <http://inep.gov.br/pesquisa,bbe>;

**Revista indexada em GeoDados; site:** <http://geodados.pg.utfpr.edu.br/>

Abrangência nacional, acesso: <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>.

**CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências Sociais e Humanas** (Universidad Nacional Autónoma de México).

Abrangência internacional, acesso: [www.dgb.unam.mx/clase](http://www.dgb.unam.mx/clase)

## CAPA

Jogos de imagens :rupturas e continuidades

## Autoria:

Hugo César Cardozo Aluno do Curso de Comunicação Social do Centro Universitário Moura Lacerda

## Direção de Arte:

Hugo César Cardozo

## Orientação: Fernando Antônio de Mello

Coordenadoria do Curso de Comunicação Social do Centro Universitário Moura Lacerda  
Núcleo de Publicidade e Propaganda do Curso de Comunicação Social.



## **REVISÃO DE INGLÊS**

Natascha Vicente da Silveira Costa

## **EQUIPE DE PRODUÇÃO**

Cristiane Alves Cardoso

Kelly Cristina Britto Lopes

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Amarílis Garbelini Vessi

## **ENDEREÇO/ADRESS**

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos  
Ribeirão Preto - SP - Brasil - CEP 14.085-420

Tel.: (16) 2101 1010

## **SETOR DE PUBLICAÇÕES**

Tel.: (16) 21011086

E-mail: [publicacao@mouralacerda.edu.br](mailto:publicacao@mouralacerda.edu.br)

## **REVISTA DISPONÍVEL NO FORMATO ELETRÔNICO**

Home page: [www.mouralacerda.edu.br](http://www.mouralacerda.edu.br)

Link: Publicações

Os artigos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam a opinião da Instituição Universitária Moura Lacerda.





## SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial.....	09
----------------	----

### ARTIGOS/ARTICLES

#### CULTURA ESCOLAR

Multiculturalismo, discriminação e inclusão social na Amazônia: análise educacional. Luciana Fabiano dos Santos UCHOA Marcélio Rodrigues UCHOA Nair Ferreira Gurgel do AMARAL.....	15
---	----

A Cultura como estratégia de educação para o novo milênio. Selson GARUTTI .....	25
--	----

As Festas escolares como lugares de sensibilidades e subjetividades. Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta .....	31
---	----

A Lógica das parcerias na relação “escola – poder local” no contexto educativo português. Ernesto Candeias MARTINS .....	41
---	----

A Conflituosa relação família/escola Maria Elena Pinheiro MAIA .....	53
---	----

#### DILEMAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os Dilemas da formação dos profissionais da educação: a busca de um estereótipo ou a construção de um arquétipo? Emerson Rodrigo CAMARGO Chelsea Maria de Campos MARTINS.....	63
---	----

Os Novos paradigmas na formação de professores: da visão tradicional à holística do conhecimento. Maria Cecília Marins de OLIVEIRA Ana Maria CORDEIRO.....	67
--	----

Os Gestores Educacionais e Formação Continuada

Andrei da Cunha Malheiros SANTANA..... 75

### O ENSINO E O APRENDIZADO

Escolarização, aprendizagem e fracasso escolar: para além dos reducionismos psicológicos e sociais

Rafael De TILIO..... 85

A Anteposição do adjetivo ao substantivo na língua inglesa: verificação e aprimoramento do conhecimento dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II

Maria Fernanda Inoue AMARAL

Milton Martins do AMARAL

William César RAMOS..... 95

### ESTUDOS EMPRESARIAIS-GESTÃO DE QUALIDADE

A Utilização de ferramentas da qualidade em arranjos produtivos locais: estudo do setor de bordados em Ibitinga – SP

Rodrigo Jussi LOPES..... 107

Planejamento financeiro focado em deficiências que limitam alavancagem dos resultados das empresas

Daiane Daigni Feliciano Lopes da SILVA

Lucimara Ferreira de Medeiros ANDRADE ..... 117

As Profissões e a formação dos monopólios profissionais: algumas abordagens

Marcos Lázaro PRADO ..... 125

### ESTUDOS AGRONÔMICOS

Visitantes florais do cajueiro (*anarcadium occidentale*), em Ribeirão Preto.

Darlet Terezinha Malerbo-SOUZA

Carla Chiarelli dos Santos RODRIGUES ..... 135

## Editorial

Mantendo o caráter multidisciplinar, a Revista Montagem, em suas versões impressas e on-line, vem propiciando a divulgação da produção científica gerada nas universidades, instituições escolares e centros de pesquisas, contribuindo com a cultura acadêmica nacional. Essa amplitude permite que os artigos passem por um grande número de áreas, como a educação, a cultura, estratégias empresariais e relações biológicas e ambientais, dentre outras. O diálogo acadêmico haurido pelas diferentes áreas nos remete à pluralidade de perspectivas epistemológicas e metodológicas que constituem o conhecimento.

Os itinerários investigativos estão distribuídos em três campos de análises. Os temas educacionais ocupam um espaço maior em termos de artigos. Preocupam-se com conceitos e discursos sobre a Educação em suas múltiplas faces com a cultura escolar, a formação profissional, a formação continuada e as complexas relações entre escola e família. Articulam a produção acadêmica ligada à análise e compreensão dos processos de construção de imagens, representações, identidades locais, nacionais e internacionais. Dirigindo um olhar para ações desencadeadas pelos diferentes sujeitos diante de um cotidiano educacional, implementados em outras esferas da sociedade, os textos iluminam os processos de criação, circulação, apropriação e de reinvenção.

No artigo **Multiculturalismo, discriminação e inclusão social na Amazônia: análise educacional**, centrado no ambiente educacional, no contexto da região Amazônica, os autores dialogaram com os sujeitos pesquisados sobre suas formas de pensar o multiculturalismo. Discorreram sobre concepções de Multiculturalismo e, ao mesmo tempo, visões e questões sobre a Inclusão Social. Apontam para a necessidade de análises e abordagens que se aproximem de uma visão político-histórica, distanciando-se de um referencial apenas focado na culinária, sotaque e cor da pele, entre outras diferenças.

Reunindo as três categorias: Informação, Cultura e Conhecimento, o artigo **A Cultura como estratégia de educação para o novo milênio** estabelece uma reflexão sobre o modo de transformar informação em conhecimento. Destaca desafios da atualidade, diante de uma multiplicidade de conteúdos publicados, de identificar as informações que devem ser transformadas em conhecimento e aquelas que deveriam ser descartadas. Aponta que, mesmo com o advento de ferramentas que ajudam a gerenciar os conteúdos, corre-se o risco de se consumir informações, sem as usar efetivamente.

O texto **As Festas escolares como lugares de sensibilidades e subjetividades**, ao discutir essas cerimônias realizadas no Estado de São Paulo, na primeira metade do século XX, estabelece uma reflexão sobre o modo pelo qual a historiografia da educação vem produzindo imagens e representações sobre estes rituais escolares. Aponta a produção de uma memória reificadora das comemorações escolares, configurando-as num caráter instrumental e aprisionadas pela esfera estatal, em sua plenitude. Sob uma concepção epistêmica ancorada em estudos oriundos da teoria literária e da estética da recepção, conclui que os sujeitos escolares se apropriaram de forma diversa dessas práticas escolares, dando lugar a usos diferentes dos mesmos bens e das mesmas ideias **dos profissionais da educação: a busca de um estereótipo ou a construção de um arquétipo?**, quando analisa os dilemas, impasses e suas perspectivas para

a formação dos profissionais da educação implementada nas escolas públicas antes e após a LDB19/96. Mapeia e analisa os dilemas da formação dos profissionais da educação e demonstra a importância das políticas públicas de formação docente e a prática pedagógica.

O tema é retomado em **Os novos paradigmas na formação de professores: da visão tradicional à holística do conhecimento**. As autoras discutem o candente tema da formação profissional que envolve uma prática pedagógica, fundamentada em paradigmas conservadores que se perpetuam no tempo. Enfatizam a necessidade de ações pedagógico-educacionais inovadoras que oportunizem uma aprendizagem crítica, criativa e transformadora, em sintonia com a sociedade moderna.

Preconizando a importância selada na formação de profissionais da Educação o artigo **Os Gestores Educacionais e a Formação Continuada** aponta que, por meio de diferentes ações investigativas, gestores educacionais (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e assistentes educacionais pedagógicos) revelaram o que esperam de uma formação continuada, o que os motiva e os desmotiva dentro de uma formação continuada. Os resultados revelaram uma distância entre as concepções dos idealizadores das formações e os sujeitos envolvidos, pois as ações oferecidas não correspondem às necessidades vivenciadas por esses gestores.

Reflexões sobre o Ensino e o Aprendizado estão contempladas neste exemplar. Reunindo dois artigos, oferecem ao leitor referenciais da psicologia e experiências para a eficácia do processo escolar. **O artigo Escolarização, aprendizagem e fracasso escolar: para além dos reducionismos psicológicos e sociais** estabelece uma discussão sobre os modos com que algumas das principais teorias psicológicas abordaram a aprendizagem e a escolarização. O tema é discutido integrando os diversos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem/escolarização, como cognitivos e afetivos, entre outros, e o contexto social mais amplo.

Os autores do texto **A anteposição do adjetivo ao substantivo na língua inglesa: verificação e aprimoramento do conhecimento dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II** destacam que, aprender uma língua estrangeira, exige uma metodologia adequada para suprir as necessidades dos alunos. Propõem uma metodologia de ensino que visa ensinar que, em inglês, o adjetivo, na posição adnominal, é anteposto ao substantivo. Por meio de teste diagnóstico e de intervenções em sala de aula, que houve entre os alunos investigados, os autores identificaram sucesso na assimilação a ordem adjetivo-substantivo, no inglês, quando o adjetivo está na posição adnominal.

Estudos sobre a Gestão Empresarial estão presentes nesta edição. Os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores, como eixo comum de abordagem das trajetórias ligadas à administração, tratam de temas das instituições econômicas e empresariais brasileiras, ressaltando as íntimas conexões entre as estratégias e decisões organizacionais e a dinâmica econômica e política. Destacam-se a compreensão da estrutura gerencial e de tomada de decisões das empresas como estratégia empresarial, cadeias produtivas e processos de organização profissional.

No artigo **A utilização de ferramentas da qualidade em arranjos produtivos locais: estudo do setor de bordados em Ibitinga – SP**, o autor discorre sobre a utilização de ferramentas da qualidade por pequenas e médias empresas pertencentes ao arranjo produtivo local na cidade de Ibitinga, situada no interior de São Paulo. Destaca algumas melhorias, como o aumento da produtividade. Aponta, porém, que a questão da qualidade não apresentou o mesmo desempenho, devido a alguns fatores restritivos.

Com o texto **Planejamento financeiro focado em deficiências que limitam a alavancagem dos resultados das empresas**, as autoras tratam o planejamento financeiro com o enfoque na alavancagem de resultados das empresas. Analisam conceitos sobre planejamento financeiro e o fluxo de caixa, seus conceitos e suas aplicações. Enfatizam a importância do planejamento do fluxo de caixa futuro, o que possibilitará às empresas atingir bons resultados. Destacam que a elaboração de um detalhado fluxo de caixa não livrará as empresas de problemas financeiros, mas ajudará a prevê-los.

Ainda neste eixo de estudos empresariais, o artigo **As profissões e a formação dos monopólios profissionais: algumas abordagens**, adotando os referenciais da sociologia das profissões, apresenta uma discussão sobre as categorias principais que permeiam os estudos sobre as profissões. Destaca modos pelos quais determinadas atividades intelectuais adquirem maior prestígio, alcançando diversos graus de institucionalização, formando os chamados monopólios profissionais.

Fechando os temas analisados o texto, ligado aos estudos agrônômicos, o artigo **Visitantes florais do cajueiro (*Anacardium occidentale*), em Ribeirão Preto, SP**, baseado em experimentos, visou identificar os visitantes florais na cultura do cajueiro (*Anacardium occidentale*), bem como seu comportamento de forrageamento nas flores (frequência e constância). Constata, por meio da observação, que a abelha *A. mellifera* foi o visitante floral mais frequente e constante. Por seu comportamento de forrageamento, foi considerado, pelos pesquisadores, um importante agente polinizador da cultura.

Com esta diversidade temática oferecida por pesquisadores oriundos de diferentes espaços acadêmicos, preocupados em trazer à tona, em seus textos, desafios, incertezas e esperanças, o leitor poderá abrir espaços de diálogos, compartilhando a difícil arte de interligar as diferentes áreas do conhecimento em diferentes contextos.



# CULTURA ESCOLAR



## MULTICULTURALISMO, DISCRIMINAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL NA AMZÔNIA: ANÁLISE EDUCACIONAL

LUCIANA FABIANO DOS SANTOS UCHÔ\*  
MARCÉLIO RODRIGUES UCHÔ\*\*  
NAIR FERREIRA GURGEL DO AMARAL\*\*\*

### Resumo

Discorre sobre concepções de Multiculturalismo, ao mesmo tempo em que estabelece, paralelamente, visões em torno da temática da Inclusão Social. A construção das idéias se contextualiza por meio da realidade interiorana, comum em todo o território brasileiro. Abrange o ambiente da Educação, potencializando uma intenção dos autores em dialogar com os indivíduos da Pesquisa de Campo, no sentido de extrair dos últimos suas formas de pensar sobre o objeto de estudo. Na caracterização da Inclusão Social surpreende a partir de um resultado que foge à regra da realidade nacional. A discriminação multicultural ameniza-se a cada dia ou está aperfeiçoando sua habilidade de dissimulação? Invoca uma análise e abordagem mais político-histórica no lugar do discurso comum em torno da culinária, sotaque, cor da pele e outros.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Discriminação; Inclusão Social; Educação.

## MULTICULTURALISM, DISCRIMINATION AND SOCIAL INCLUSION IN AMAZÔNIA: EDUCATIONAL ANALYSIS

### Abstract

This paper discusses the conceptions of Multiculturalism as well as establishes viewpoints on social inclusion. The construction of the ideas occurs through the provincial reality, common throughout the Brazilian territory.

*\*Graduada em Pedagogia. Bacharelado em Gestão Ambiental. Mestranda em "Ciências da Linguagem - Universidade Federal de Rondônia. Docente Universidade Federal de Rondônia.*

*Email: lucianafabiano1@hotmail.com*

*\*\* Graduação em Geografia pela Universidade Católica de Goiás/UCG  
Mestrando em Geografia- Universidade Federal de Rondônia.*

*nia. Docente da Universidade Federal de Rondônia.  
Email: marcelio.brasileiro@hotmail.com*

*\*\*\* Mestrado em Linguística - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa - Universidade Estadual Paulista - UNESP. Docente da Universidade Federal de Rondônia.*

This research embraces the educational environment and emphasizes the authors' intention to dialogue with the individuals from Field Research in order to be acquainted with their ways of thinking about the subject. Regarding Social Inclusion, the surprising result is an exception to the rule of national reality.

Does multicultural discrimination decrease more and more or is it improving its ability to dissimulate? This paper deals with an analysis and a political-historical approach instead of common discourse on the local cookery, accent, skin color and others.

**Keywords:** Multiculturalism; Social Inclusion; Discrimination; Education.

### Introdução

O Multiculturalismo conceitua-se pela presença de culturas diversificadas. O quantitativo amplo de trabalhos produzidos em torno do tema leva-nos à dúvida sobre o quanto será possível atribuir originalidade em mais um texto afim.

Sobre o primeiro: os diferentes aglomerados de pessoas, comunidades e povoados, as manifestações sociais de grupos por meio de hábitos, costumes, culinárias, danças, literaturas, artes, produções científicas e outros muitos, que poderiam ser elencados, formam o conjunto representativo do que seja esse chamado Multiculturalismo. Melhor que isso, consideremos um simples ato cotidiano, uma maneira de se expressar, a forma como se cuidam de enfermos, gestos, falas, ferramentas de trabalho, relações trabalhistas, leis, organizações políticas, arquitetura, manifestações religiosas, o patrimônio medicinal, a economia, a paisagem natural modificada, tudo isso e outra infindável relação de itens caracterizam o que se pode conceituar como sendo Multiculturalismo. Esse dinamismo e, sabemos a transformação constante dos mesmos, justificam a produção científica em torno do tema.

Sobre o segundo: da urgência na propriedade argumentativa não é preciso defender, tem sido a ação contínua do homem em busca do conhecimento em toda a história

da humanidade. A visão holística das coisas é das habilidades mais cobradas na atualidade. Sendo assim, indivíduos, massa, categorias e representatividades em geral precisam de constantes atualizações em torno do tema, para o que esse artigo se faça útil e oportuno.

### **A Discriminação - Um Efeito Negativo Do Multiculturalismo?**

Tanta diversidade representada por meios tão diferenciados não se faz aceitar de forma homogênea. O que a princípio deveria ser uma atitude natural de respeito e compreensão em relação às muitas diferenças existentes, na realidade aparece-nos em forma de intolerância e discriminação. São comuns as atitudes de desrespeito e discriminação para com o outro.

Uma vez que o respeito e a compreensão seriam provenientes de cada indivíduo - unidade formadora do todo Multicultural - era de se esperar 100%, senão de aceitação, ao menos de respeito ao outro. Estar ciente de que a condição do outro se equipara à mesma condição de igualdade de direitos do ciente é o estágio pleno de desenvolvimento do ser enquanto humano, almejado e idealizado pelos homens tidos de boa índole.

Significaria abandonar as vaidades, as individualidades, os egoísmos e as invejas, as quais, por menos latentes que sejam, sabemos, existem em todos os seres humanos.

Não seria exatamente a condição multicultural a única e própria gestora de todas as ações de discriminação? Não será o próprio multiculturalismo o responsável propulsor por atitudes discriminatórias? Pensemos o seguinte: como seria o espectro de um mundo livre de todo tipo de discriminação? É possível existir?

### **A Homogeneidade Questionada**

Hipoteticamente façamos a seguinte idealização:

1. Temos um território natural, um ambiente físico com elementos intrínsecos à sua formação e suas propriedades inerentes;
2. Nesse território inserimos uma comunidade de mesma formação étnica, descendentes sem nenhuma herança genética racial diferenciada, indivíduos etnicamente puros;
3. Atribuímos à comunidade condições materiais iguais de produção para desenvolverem trabalho.

A partir do último item, a comunidade vai a busca de

satisfazer necessidades básicas de sobrevivência: comer e beber. Em seguida, aspirará por abrigo, uma morada e, depois, primará pela higiene pessoal, seguindo daí para todos os outros anseios comuns da raça humana. Partindo do momento exato em que o último item foi disponibilizado: *condições materiais iguais de produção*, teremos então uma linha do tempo, teremos um espaço cronológico, teremos uma evolução histórica. Resultados encontrados depois de decorrido qualquer intervalo desse período serão culturas multifacetadas, serão multiculturalidades existentes. E teremos um resultado rico em diversidades por quê? Primeiro, porque é próprio do ser humano criar? Ou, segundo, porque é natural do processo evolutivo histórico desencadear processos diferenciados?

Parece-nos que a homogeneidade não é algo tão certo mediante a natureza criativa do ser humano. Dizer por aí que é preciso garantir direitos iguais para todos ou realmente concretizar e proporcionar efetivamente essa igualdade, se é que isso é possível, não impediria, caso conseguíssemos efetivar tal façanha, os indivíduos de vir a sofrer discriminação e preconceito. As opiniões contrárias, as divergências e as resistências seriam naturais. Uma vez que todos os indivíduos produzem de maneira singular e original, criando em torno de si uma redoma de especificidades, será quase instintivo estabelecer uma relação de identidade com o objeto de sua produção e, posteriormente, essa afinidade resultar em manifestações de defesa em favor das mesmas. Muitas vezes essas manifestações são confundidas com preconceito ou discriminação, quando na realidade apenas representam uma resistência.

Falar em multiculturalidade remete-nos às discriminações resultantes desse quadro. Multiculturalidade não é só riqueza de culturas e coisas boas, é ter que conviver com processo paralelo de estranhezas pelas coisas do outro, de resistência ao novo. À medida que cria, o homem produz coisas diferentes. Essas novidades provocam no mínimo sentimentos de dúvida sobre a legitimidade ou não do objeto em foco, uma vez que sua compreensão lhe foge à realidade vivida.

Dessa forma, não queremos aqui dizer *devem ser aceitos todos os atos discriminatórios que incidem sobre as diversidades conhecidas como multiculturalidades*, mas, sim, afirmar que, antes de um estágio de condutas discriminatórias, existe uma predisposição natural do indivíduo, de repulsa ao alheio. Uma repulsa justificada se assim a encarmos como uma tentativa do homem de

---

<sup>1</sup> Entenda-se, pelo termo "outro", não somente o indivíduo, mas toda e qualquer situação ou condição diferenciada.

defender aquilo que produz e, automaticamente, aquilo que ele é em oposição às realidades que negam sua essência.

A palavra *discriminação* vem sendo usada de forma indiscriminada em milhares de textos e discursos que sequer definem, antes de qualquer abordagem, o sentido do termo *discriminação*. Dessa forma, reduzem o sentido da palavra a um legado pejorativo. Entre os muitos significados da palavra *discriminação* temos os termos *discernimento* e *distinção*, os quais não estão necessariamente ligados, de forma negativa, a atitudes de discriminação.

### A Reciprocidade Da Discriminação Entre As Classes Sociais

Quando alguém discrimina uma pessoa porque ela está falando: “nós vai” ao invés de “nós vamos”, tal atitude representa uma negação de toda a história, a experiência e o cotidiano vivido por aquele que diz “nós vai”. Uma passagem de Cox e Assis-Peterson<sup>2</sup>:

“*No escopo da gramática tradicional, a língua confunde-se com a norma padrão e tudo o que escapa ao conjunto das prescrições é considerado erro, desvio, barbarismo, corrupção, não-língua, formas dialetais sem direito à existência.*”

Ser repellido por alguém que diz pura e simplesmente *está errado, não é assim que se fala leva ao seguinte pensamento: Como não é assim que se fala se eu mesmo falei a vida inteira? E outras pessoas perto de mim também falavam e falam até hoje?* Portanto, acreditar nisso seria negar a própria existência vivida, seria ir contra aquilo que acredita, contra suas convicções, contra sua essência.

Agora, retomemos a frase do penúltimo parágrafo:

*Uma repulsa justificada, se assim a encararmos como uma tentativa do homem em defender aquilo que produz e, automaticamente, aquilo que ele é, em oposição às realidades que negam sua essência.*

Vamos considerar o lado de quem reprovou a fala. Veio de alguém que aprendeu uma norma culta, por meio de uma convenção oficial, e na maioria das vezes, em uma instituição também tida como oficial. Este também foi cobrado por isso, em documentos chamados de avaliação, prova, teste..., fora inúmeras vezes repreendido para que aprendesse o fato de que, falar certo, é pronunciar e

escrever “nós vamos”. Para este, da mesma forma do primeiro, aceitar a fala diferente também seria negar sua experiência de vida, seria negar tudo aquilo em que passou a acreditar e, conseqüentemente, veio a ser.

Infelizmente os textos e escritos que lemos só fazem referência ao primeiro caso; ninguém defende dos linguistas radicais o indivíduo da classe média que teve *oportunidade* (essa palavra já está cheia de preconceito) de conhecer a norma culta que nada mais é do que outra realidade, diferente daquela do que fala: *nós vai*. E fazem isso porque acreditam que só o primeiro sofre preconceitos. Consideremos:

Nas comunidades ditas ‘minoritárias’ não é comum a resistência aos costumes e culturas taxadas de eruditas? Muitas vezes não nos deparamos com alguém rindo, caçoando de nossos modos de agir e pensar? Sim, remontam a tempos longínquos e há de perdurar ainda por muitos e muitos anos, senão para todo o sempre, a discriminação das classes populares para com as classes tidas como elitizadas.

Podemos, inclusive, caracterizar essa forma de discriminação utilizando um segmento representativo das camadas minoritárias, que muito pouco é alvo de nossa desconfiança: as crianças! Exemplificando: um adulto proveniente da civilização moderna e urbana, em visita a uma comunidade rural-provinciana, já fora quantas vezes ridicularizado por infantes curumins? O que é o preconceito senão um *conceito antecipado e sem fundamento, uma opinião formada sem reflexão*<sup>3</sup>. O prejulgar sem conhecer a realidade do outro é instintivo, não se pode fugir disso. Agora, o que se faz e tem sido feito, com muita força impositiva, é incutir nos desatentos a concepção de que discriminação incide em outros milhares de exemplos corriqueiros iguais ao supracitado. Com isso desviam nossos esforços no sentido de desenvolver atitudes mais conscientes de combate à verdadeira, e altamente cruel, discriminação existente.

Pelo contrário, aqueles que escrevem textos longos em defesa das minorias, os ditos teóricos e intelectuais, afirmando que não é o fato da classe média ou outra classe qualquer ter tido mais oportunidade que lhes dá o direito de discriminar alguém, também veiculam a discriminação através de uma frase cheia de preconceito! Porque na ótica, de quem está afirmando isso, conhecer a gramática em uma escola é ter mais oportunidade que os outros.

<sup>2</sup> COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON In: CAV-ALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (Orgs.). “Transculturalidade, linguagem e educação”. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2007. p. 36.

Talvez isso ocorra porque os membros da classe baixa não tenham interesse (não oportunidade!) de também proferir longos discursos sobre o quanto os média-alta perdem por: não nadar em rios, andar descalços, pular quintais, permanecer por mais tempo em casa, acompanhar literalmente o crescimento dos filhos e outras coisas mais, as quais, sob a ótica destes, é ter tido mais oportunidade de uma vida saudável e intensa, ao invés do clausulo em uma sala de aula estudando por mais de quatro horas diárias.

Antes de empunhar um discurso repelindo a discriminação, lembremos que combater a mesma será quase lutar contra nossa própria natureza, altamente capaz de produzir coisas diferenciadas e automaticamente munida de sistema próprio de defesa. Produzimos diferentemente, ou seja, criativamente, porque gostamos de nos destacar diante dos outros. Discriminar o outro, muitas vezes, é defender a própria identidade. Nesse caso, pouco acrescentam os jogos de expressões temáticas do tipo: *Combate à discriminação das minorias; As Minorias também discriminam a diferença inculcada na Maioria*. Ou, ainda: *Defesa contra as desigualdades e diferenças*.

Ao invés disso, do discurso batido, o que realmente precisamos é escancarar para o mundo inteiro sobre a discriminação carniceira existente, as atrocidades e atos desumanos de crueldades praticadas mundo afora.

Mas isso deve ser feito com o uso de outro tipo de linguagem, diferente da maioria utilizada até hoje: técnica, científica, acadêmica e tudo quanto é de jargão rebuscado e metido a erudito que não se constitui além de um pacote superficializado, a serviço de uma campanha capitalista e marketeira.

Agora podemos abordar o multiculturalismo, da acepção e reação de algumas pessoas sobre ele, longe do senso comum de sair repetindo, por aí, que o mundo vem se tornando cada vez mais discriminador e marginalizador das minorias.

### **O Contexto Educacional envolto No Discurso Vago Antidiscriminatório**

Não é possível um mundo harmônico. A desarmonia é natural, faz parte do processo evolutivo humano. Não teremos como alcançar a homogeneidade do respeito pleno, a harmonia da aceitação de todas as coisas. O que isso significa? Que precisamos parar de desviar a atenção de nossos alunos e sociedade em geral com ditos sem discussão aprofundada e passar a debater a discriminação em sua forma cruel existente. Confirmando nossa pro-

cupação, Cavalcanti e Bortoni-Ricardo argumentam<sup>4</sup>:

“ O Brasil é considerado, no discurso oficial e no discurso canônico acadêmico, como uma nação pluricultural, mas o tratamento dessa questão geralmente se esgota na referência a estereótipos relacionados ‘aos três grupos étnicos que construíram nossa nação: o branco, o negro e o índio’. (...) há a dimensão cultural, que não se pode esgotar numa lista de contribuições da cultura negra e indígena, na religião, na alimentação, no léxico do Português do Brasil e nas manifestações artísticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais reproduzem esse discurso estereotipado, dando ênfase à questão da pluriculturalidade, mas o tratamento da questão merece aprofundamento, para que não seja trivializada..”

O que temos ouvido dos estudantes e professores quando são convidados a abordar o tema da discriminação de um modo geral? O mesmo discurso solto representado pelas falas batidas já mencionadas.

O quadro piora no caso de uma pesquisa mais aprofundada, no sentido de descobrir quando e de que forma esse discurso se transforma, realmente, em atitudes de respeito ao próximo. Quase sempre as pessoas continuam individualistas, pouco se importando se o vizinho passa por grandes dificuldades, é vítima de injustiças ou não. Um aluno ou cidadão qualquer, quando convidado a citar atos de discriminação e preconceito, vai pouco além das seguintes indicações: *é, precisamos respeitar o próximo, não é porque ele fala diferente que a gente vai rir dele; não podemos ter preconceito com as pessoas só porque são de ‘cor’ diferente ou vieram de outro lugar*.

Enxergar o outro de maneira diferente será corriqueiro em nossas vidas porque isso é e sempre foi comum na história da sociedade. O trabalho educativo a ser feito em caráter urgente é formar esse conhecimento como princípio norteador: o indivíduo, todos os indivíduos são diferentes por si só. O que dizer de seus contextos, de suas realidades? O que queremos combater é a carnificina em que a discriminação se transforma em função dessa pouca ou quase nenhuma consciência de nossa parte. Os atos de crueldade estão por toda parte, mas passam despercebidos, tendo em vista nosso olhar para uma camada amena da questão, a sobrepor as demais: injustiça, fome, maus tratos, entre outros. Nosso combate não deve ser contra a discriminação, mas sim contra os pequenos

<sup>4</sup> Definição da palavra ‘preconceito’ em BUENO, Francisco da Silveira. Dicionário Escolar de Língua Portuguesa. 11 ed. Rio de Janeiro: FENAME. 1982. 1.263 p.; 24 cm.

grupos detentores de grandes riquezas.

A discriminação nada mais é do que nossa capacidade de discernimento e distinção das coisas alheias, pois é esse o cunho afim da maior parte dos termos encontrados nos dicionários a mostrar o significado da palavra.

Os editados mais recentemente têm incluído no final da lista a expressão *marginalização* como resultado de um processo de camuflagem. Nosso trabalho educativo deve ser orientado para percepção dos pequenos grupos étnicos que possibilitam toda estripe de maldades em nome do acúmulo de riquezas. A discriminação é, antes de qualquer coisa, uma questão econômica.

De que nos adiantará incutir nas massas populares a campanha do respeito ao próximo? Mesmo que sejam gastos algumas dezenas de anos e muitos recursos financeiros provenientes de campanhas nacionais organizadas pelos governos, o máximo que vamos obter é muito tempo perdido e uma população mundial mais tolerante no convívio em sociedade, especificamente as classes baixas, arruinadamente mais paupérrimas e carentes de tudo. E os roubos? E a corrupção? E a escravidão? E a exploração sexual? E a violência? Todas essas coisas terão continuado sem maiores problemas porque a pequena parcela capitalista terá seguido sua trajetória, acumulando muito capital, em detrimento dos demais.

Já observaram quantas autoridades têm-se mobilizado, discutindo dentro da Assembleia Legislativa, do Senado e da Câmara dos Deputados, Projetos de Leis que discutem cotas para negros ingressarem no ambiente escolar? Isso sem falar no desperdício de dinheiro público disponibilizado para essas reuniões. Sem perceberem a situação, instituições representativas da sociedade saem repetindo o feito Brasil a fora. Universidades, Sindicatos e Categorias se reúnem, imitativamente, para também discutir a problemática que já dura alguns anos, sem se darem conta do tempo e do quanto foram desviados do questionamento maior: *como acabar com o processo capitalista que viabiliza injustamente a distribuição de riqueza nas mãos de poucos?*

Esse, sim, deveria ser nosso foco. Do contrário, com o restante teremos muito tempo perdido. Todas as mazelas e dificuldades no desenvolvimento pleno do ser humano são desencadeadas a partir daí e não porque não dispomos de mais vagas para quaisquer grupos étnicos terem acesso à escola. Se os negros têm direito, os estrangeiros que se encontram em nosso país, os indígenas, os portadores de necessidades especiais, os semianalfabetos e os pobres, ou seja, aqueles de poucos recursos financeiros, também têm! E aí está nossa questão!

Nestes últimos, está a única razão (e o maior motivo) das

discriminações e dos preconceitos existirem de maneira cruel e avassaladora contra a dignidade humana: a maior doença de todos os séculos, o desejo incontrolável do homem de acumular e tomar para si tanto quanto ele nem dê conta de usufruir. Bilhões acumulados em contas correntes, milhões de alimentos estocados em armazéns, justificados através de uma única coisa, chamada capitalismo.

## A Inclusão Social

Interculturalidade, transculturalidade, multiculturalidade, multiculturalismo, pluralismo cultural e diversidade cultural são alguns dos termos usados para falar da existência de diferentes culturas no mundo. Não restam dúvidas de que é necessário atribuir substantivos para designar as coisas. Não fossem estes, como faríamos para prosseguir com a distinção de cada um? Entretanto, o objetivo não é clamar pela anulação do uso desses termos, mas considerar dubialidades que podem ser provocadas nos menos afeitos com o aprofundamento da temática.

Consideremos a seguinte passagem de Cox e Assis-Peterson<sup>5</sup> ao analisarem várias conceituações da palavra cultura:

“*Falamos de americanos, italianos, japoneses, como se fossem grupos monolíticos.*”

Em meio a tantas inter, trans, multi, e pluri – culturalidades, identificar grupos de pessoas usando os termos *européus, bolivianos, nordestinos* ou outros, contribui para uma rápida percepção de qual segmento cultural está se falando.

Porém, incorremos muito em associar a compreensão dessas muitas culturas como se elas fossem fechadas em si nas especificidades que as caracterizam. Precisamos aprender a fitá-las, enxergar o processo de dinamização de seu estado e enxergar as mudanças contínuas em sua constituição.

A ausência dessa consciência nos faz pensar nas culturas de maneira muito segmentada, como se elas permanecessem com as mesmas características primeiras.

A exemplo disso, relata-se a partir de agora uma pesquisa realizada pelo Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Federal de Rondônia, na

<sup>4</sup> CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2007. p. 14.

qual foi proposto pela disciplina de **Educação na Amazônia: Inclusão e Multiculturalismo** o estudo de *recortes temáticos*: negros, nordestinos, bolivianos, indígenas, ribeirinhos e outros. Cada grupo desenvolveria a seguinte problemática:

*O que é ser recorte temático na região do Vale do Mamoré? (De sua ótica e da ótica do outro).*

*Para uma educação multicultural (Como estamos? O que podemos melhorar?).*

Além da utilização da expressão recortes temáticos encontram-se, ainda, em meio ao questionário proposto, perguntas do tipo: Se você, ao acordar, se descobrisse recorte temático, como reagiria?

É preciso muito cuidado com esse tipo de abordagem, pois podemos provocar a ideia de que ser nordestino, boliviano ou europeu constitui-se em um fazer-se fechado, como se pouca transformação sofresse. Não cabe mais falar de culturas separadas. Gruzinski (2001: 30-1)<sup>6</sup> alerta:

“O virgem, o nativo, o autêntico, o original, o puro, o não-misturado não existe mais. Aliás, nunca existiu, (...) lembrando que a imagem de sociedades imóveis na tradição é produto de monografias e teorias acadêmicas.

Ainda no sentido de reforçar o exposto, aponta para a Antropologia dizendo sobre ela .. ao fazer da Amazônia o reservatório do pensamento selvagem esconjura as amazônias mais misturadas, contaminadas.

Sobre a *educação multicultural, como estamos e o que podemos melhorar*, o estudo demonstrou estarem longe, os indivíduos pesquisados, de uma abordagem consistente sobre o assunto dentro do ambiente escolar.

*O que se poderia melhorar?* A pesquisa pode sustentar que um dos elementos iniciais a serem experimentados é a mudança na forma como abordamos as culturas: atreladas a uma listagem restrita de fatores como linguagem, culinária e etnias, entre outros. Devemos munir os alunos de argumentos ligados às questões históricas e aos processos políticos!

Em análise às perguntas propostas, a serem realizadas com professores e alunos da região, cita-se a seguinte, dentre muitas que poderiam se fazer representar:

**1ª Questão:** *Você consegue perceber a presença da cul-*

*tura nordestina em nosso meio? De que forma?* Análise: 60% dos alunos da Escola Estadual Casimiro de Abreu identificam a cultura nordestina na Escola por meio do sotaque; 20% mediante atividades realizadas em salas de aula, porque nelas os nordestinos apresentam-se mais habilidosos e criativos; e 20% identificam a cultura por meio da comida, servida na Escola e também levada pelos alunos.

Com muita propriedade Cox e Assis Peterson discorrem<sup>7</sup>:

“A noção de cultura, assim como a noção de língua no campo da Linguística, é hoje matéria de muita controvérsia entre cientistas sociais. As críticas incidem sobre seu caráter redutor: ‘a noção reduz complexidades sócio-históricas em caracterizações simples e oculta as contradições morais e sociais que existem dentro e através das comunidades.’”

Como agravante das muitas distorções já citadas surge a terminologia Inclusão Social e seus derivados. Teóricos e afins adquiriram o hábito de falar em nome dos indivíduos que devem ser incluídos e com isso disseminam ainda mais o sentido de sua marginalização.

Não que não devamos fazer por estes, ou ainda que sua condição não seja fato, mas, sim, despontamos para os radicais “papagaios”, aqueles a sair por aí repetindo tudo quanto ouvem sem ao menos conhecer o assunto ou procurar saber o que os “excluídos” pensam disso. Partem da ideia de que a cultura de alguns é inferior e por isso precisa ser incluída em outra, uma superior àquela. Basta-lhes a diferença do outro para causar-lhes estranheza e, assim, concluírem pela necessidade de sua urgente adaptação. Sobre isso, sabiamente Paulo Freire nos disse<sup>8</sup>:

<sup>5</sup> COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (Orgs.). “Transculturalidade, linguagem e educação”. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2007. p. 30.

<sup>6</sup> GRUZINSKI, Serge “O pensamento mestiço”. São Paulo: Companhia das Letras. 2001. Apud COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (Orgs.). “Transculturalidade, linguagem e educação”. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2007. p. 33.

<sup>7</sup> COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (Orgs.). “Transculturalidade, linguagem e educação”. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2007. p. 29.



*Forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior. Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é só boa, mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. E o gosto irresistível de se opor às diferenças.”*

### Algumas Análises Da Pesquisa Que Merecem Destaque

#### Parte da pesquisa realizada com os professores:

##### 1ª questão:

1ª questão: 1ª QUESTÃO: Você concorda que ser nordestino é motivo de discriminação? Como?			
Item	Resposta	Quantidade	Porcentagem
01	Sim	-	
02	Não	05	100%
03	Em parte		
<b>Total</b>		<b>05</b>	<b>100%</b>

Apesar de tantos anos de Rondônia, 80% dos entrevistados se consideram nordestinos com muito orgulho e consideram Rondônia o Estado que os acolheu e lhes deu condições de criar sua família e progredir profissionalmente. Apenas 20% se consideram parte rondonienses e parte nordestinos. Amam Rondônia e sentem-se agradecidos pelo acolhimento que receberam no Estado.

##### 2ª questão:

2ª questão: 2ª questão: Em função de ser nordestino, já sofreu alguma discriminação? Exemplifique			
Respostas	Quantidade	Ações Discriminatórias	Porcentagem
Sim	02	Sotaque	40%
Não	02	-	40%
Em parte	01	Tomar emprego dos filhos da terra	20%
<b>Total</b>	<b>05</b>		<b>100%</b>

Dos entrevistados, 40% já sofreram discriminação devido ao sotaque característico da região nordestina, 40% responderam que não e 20% não sabem se consideram discriminação, ou não, a reclamação de muitos rondoni-

enses, de que os nordestinos estão tomando o espaço, principalmente na área educacional, do povo da terra.

##### 3ª questão:

3ª questão: Na escola já teve problemas por ser nordestino? Exemplifique.			
Respostas	Quantidade	Ações Discriminatórias	Porcentagem
Sim	05	-	100%
Não	-	-	-
<b>Total</b>	<b>05</b>		<b>100%</b>

Os entrevistados (100%) declararam nunca terem sofrido nenhuma discriminação na escola, nem eles, nem filhos e nem netos.

#### Parte da pesquisa realizada com os alunos:

##### Análise da 2ª questão

Escola Casimiro de Abreu

1ª questão: 1ª QUESTÃO: Você concorda que ser nordestino é motivo de discriminação? Como?			
Item	Resposta	Quantidade	Porcentagem
01	Sim	-	
02	Não	05	100%
03	Em parte		
<b>Total</b>		<b>05</b>	<b>100%</b>

Centro Educacional Paulo Freire

1ª questão: 1ª QUESTÃO: Você concorda que ser nordestino é motivo de discriminação? Como?			
Item	Resposta	Quantidade	Porcentagem
01	Não	05	
02	Sim	-	100%
03	Em parte	-	
<b>Total</b>		<b>05</b>	<b>100%</b>

Tanto os alunos da Escola Casimiro de Abreu quanto os alunos do Centro Educacional Paulo Freire (100%) con-

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. "Professora SIM Tia NÃO - Cartas a quem ousa ensinar". São Paulo: Olho D'água. 1993. p. 96.

cordaram *que ninguém é diferente de ninguém*. Que todos se relacionam muito bem e que a maioria deles, quando não são nordestinos, são filhos, netos ou possuem algum parentesco com os nordestinos.

### Análise da 3ª questão

Escola Casimiro de Abreu

Como esta discriminação se manifesta na escola?			
Item	Situações discriminatórias	Quantidade	Porcentagem
01	Não há preconceito	02	20%
02	No sotaque	03	60%
<b>Total</b>		<b>05</b>	<b>100%</b>

### Centro Educacional Paulo Freire

Como esta discriminação se manifesta na escola?			
Item	Situações discriminatórias	Quantidade	Porcentagem
01	Não há preconceito	02	40%
02	No sotaque	01	20%
03	Algumas brincadeiras	01	20%
04	Não consegue identificar	01	20%
<b>Total</b>		<b>05</b>	<b>100%</b>

É interessante que, na questão acima, verificamos unanimidade em dizer que todos são iguais e que ninguém é melhor ou pior. Mas, ao responder a questão seguinte, fica descoberta a hipocrisia, que é bem conhecida nas relações de classe. Apenas 20% afirmam que não há preconceito na escola Casimiro de Abreu, e 40%, correspondentes ao dobro, no Centro Educacional Paulo Freire, afirmam o mesmo. Contudo, a referida escola aponta uma discriminação de índice de 20% pelo sotaque, 20% pelas brincadeiras e 20% algo que eles não conseguem identificar. A escola Casimiro de Abreu demonstra um índice de 60% de discriminação, em relação ao sotaque.

## Considerações Finais

Em pesquisa realizada no município de Nova Mamoré, cidade interiorana, com pouco mais de 30.000 (trinta mil) habitantes, o recorte temático escolhido foi a pesquisa com os “nordestinos”. A cidade foi fundada por eles.

O primeiro, o segundo e muitos outros habitantes que vieram e até hoje constituem a maior parte da população, eram naturais do Nordeste.

Na pesquisa, os primeiros moradores, como José Francisco de Oliveira (Piraíba), procedente do estado do Maranhão, que chegou à região no ano de 1953, Perpétua Rodrigues dos Santos, 97 anos, nascida em Juazeiro do Norte, que chegou à cidade de Nova Mamoré (09/1954), e Maria Neuza Vieira Pinto, 91 anos, natural de São Francisco de Aburetama, no sertão nordestino e que chegou a Nova Mamoré em 1952, todos eles responderam com estranheza quando nos referíamos à discriminação e preconceito com sua cultura. Alegaram que nunca sofreram maiores problemas, nem na comunidade local, nem no ambiente escolar. Quando perguntávamos sobre a discriminação de sua cultura, pareceu-nos que quem estava levando a discriminação, trazendo-a à tona, éramos nós: os letrados, pesquisadores estudiosos das teorias da Ciência, porque lá, em Nova Mamoré, a comunidade e os nordestinos têm convivido, desde sua fundação, muito bem!

A história da humanidade está repleta de civilizações que progrediram em seu desenvolvimento e em sua expansão. A saga humana é a transformação. Estamos de acordo com Tânia Brasileiro<sup>9</sup>, quando afirma que cultura é o resultado da habilidade instintiva do homem de criar, ser criativo, inovador. *E, nesse sentido, é interminável esse processo de experiência humana.*

Sendo assim, por que grupos sociais chamados de minorias haveriam de desejar a estagnação? É comum, hoje, um índio ser avistado munido de aparelhos eletrônicos, como rádio e até mesmo celular. O novo nos é atrativo, sempre foi. Gostamos de evoluir. E quem não gosta? Entretanto, tantos defensores das chamadas minorias parecem mais tentar enquadrar esses grupos em modelos estagnados, fechados em sua caracterização primária, simplória, do que realmente contribuir para seu desenvolvimento.

Precisamos mudar a postura de alguns palestrantes do Multiculturalismo e da Inclusão Social para o posicionamento dos defensores de indivíduos vistos como seres de possibilidades! Ao menos permitir, se eles assim desejarem, que sejam vistos como pessoas misturadas e em constante movimento, diferentes do modelo padronizado das campanhas a enquadrar as minorias como portadoras de culturas fechadas para as transformações do

mundo. Importante para essa empreitada será lembrar as palavras consideradas por Tânia Brasileiro: *respeitar as multiculturalidades é não se incomodar porque um aluno se opõe a nosso modo de pensar; é, ainda, ter a capacidade de instigar os argumentos desse aluno para fazê-lo suscitar sua posição em contraposição a nosso raciocínio* (AMARAL e TEZZARI p108 ).

Quem realmente se importa com a preservação das culturas minoritárias? Quem, na verdade, está discutindo o desenvolvimento desses povos sem incorrer no erro do senso comum? Muitos dizem que são a favor das minorias e contra a discriminação só por dizerem. A despeito de tanto pessimismo, parabéns para as verdadeiras evoluções e inclusões sociais: o ingresso feminino no mercado de trabalho, o ingresso dos indígenas no cenário político, a globalização do artesanato oriundo de pequenos povoados, e até os mais remotos e seculares, do tipo: o encerramento de assassinatos de crianças portadoras de necessidades especiais, tidas como aberração da natureza e sinal de azar. Poderíamos continuar elencando, pois existe uma lista infindável de exemplos iguais a esse.

## **BIBLIOGRAFIA**

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel e TEZZARI, Neusa dos Santos (Orgs.). "Cultura, leitura e linguagem: discursos de letramentos". Porto-Velho/RO: Edufro. 2007, p. 99.

BUENO, Francisco da Silveira. Dicionário Escolar de Língua Portuguesa. 11 ed. Rio de Janeiro: FENAME. 1982, 1.263 p.; 24 cm.

CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (Orgs.). "Transculturalidade, linguagem e educação". Campinas-SP: Mercado de Letras. 2007, p. 36.

FREIRE, Paulo. "Professora SIM, Tia NÃO – Cartas a quem ousa ensinar". São Paulo: Olho D'água. 1993, p. 96.

GRUZINSKI, Serge. "O pensamento mestiço". São Paulo: Companhia das Letras. 2001

---

<sup>9</sup> BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo in: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel e TEZZARI, Neusa dos Santos (Orgs.). "Cultura, leitura e linguagem: discursos de letramentos". Porto-Velho/RO: Edufro. 2007. p. 99.



## A CULTURA COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA O NOVO MILÊNIO

SELSON GARUTTI \*

### Resumo

O artigo traz uma reflexão sobre o modo de transformar informação em conhecimento, sendo essa discussão um dos maiores desafios da atualidade analisava a necessidade de identificar quais informações devem ser transformadas em conhecimento e quais devem ser descartadas. Aponta que uma multiplicidade nos conteúdos são publicados cotidianamente, que pode empanar a capacidade de identificar o que realmente seja válido nesse universo de informações. Constata-se que, mesmo com o advento de ferramentas que ajudam a gerenciar os conteúdos, corre-se o risco de se consumir informações, sem as usá-las efetivamente.

**Palavras-chave:** Informação; Cultura; Conhecimento.

## CULTURE AS AN EDUCATIONAL STRATEGY FOR THE NEW MILLENNIUM

### Abstract

This research aims to discuss how to transform information into knowledge, and this debate is one of the biggest challenges today. A bibliographic survey discusses the need to identify which information must be transformed into knowledge and which should be discarded. A multiplicity of contents is published all the time, what may cloud the ability to discern what is valid in this infinite sea of information. It thus appears that even with the advent of so many tools that help manage this content, there is the risk of spending time consuming information without using them effectively.

**Keywords:** Information; Culture; Knowledge.

*\*Graduado em Filosofia pelo Sagrado Coração de Bauru (USC) e em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestrado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica PUC-SP. Doutorando pelo Programa de Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente de Filosofia pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED). Maringá, PR - Brasil. E-mail: sgarutti@bol.com.br.*

## Introdução

Estamos ingressando em um novo milênio, pelo menos de acordo com as contagens históricas do Ocidente Cristão, embora grandes problemas sociais ainda permaneçam em nosso mundo. Os países em desenvolvimento continuam alimentando formas de atraso, de desigualdade e de exclusão sociais inaceitáveis.

Quadro pior é o da educação, que ainda produz um dos piores índices de analfabetismo e, no caso brasileiro, observa-se uma negligência nos investimentos do setor, aliada à desvalorização dos profissionais da educação. Assim, pretende-se, neste texto constituir uma reflexão que considera a cultura como estratégia de reflexão no processo de construção da consciência educacional.

## A Cultura Como Estratégia De Educação Do Novo Milênio

Certamente a educação sempre será um valor necessário na sociedade, devido ao fato de ser a educação o meio pelo qual se transmitem valores e bens culturais às gerações vindouras, seres biológicos que vão se convertendo em atores sociais de uma determinada circunscrição cultural de uma dada sociedade.

Os novos sujeitos do grupo social precisam aprender os preceitos sociais e as linguagens praticadas nesse grupo, dividindo pela memória uma identidade, através dos mitos, filosofias e ciências aí praticados. Esses novos seres deverão ser orientados a crer em seus deuses e honrar suas pátrias, temer seus medos e sonhar seus sonhos, tentando ser, sempre, melhores que seus antepassados.

Fundamental nesse processo de educação cultural é a necessidade de aprender a ver com olhar crítico quem é e o que faz, bem como a não repetir erros outrora cometidos, evitando, assim, o retorno das barbáries já cometidas. Para tal nível da consciência se efetivar na sociedade faz-se necessário acreditar em um conceito cultural de educação fomentado pela escola, ensinando bem a todos, sem desigualdade e sem discriminação. Ser uma escola na qual se deva aprender com competência e responsabilidade aquilo que é o essencial: a consciência.

Entretanto, infelizmente, esse conceito educacional não é consenso na sociedade, pois é possível analisar que, ao longo da história, a arquitetura cultural da educação ora foi edificada com pedra, madeiras e democracia grega, ora com tijolos, grades e autoritarismo brutal. Isso nos põe a pensar: com qual noção de arquitetura os educado-

res constituem sua valorosa missão? Escolas são construídas com pedra, areia e cimento, mas também com ideias, ideologias e sonhos, entre realidades e utopias.

Pensando assim, a educação, a partir dos conceitos aristotélicos de um conhecimento universal culturalmente amplo na prática, esteve sempre recoberta de adjetivos ideológicos de identidade, sendo alguns sagrados e outros profanos. Então, educar consiste em assumir posturas e tomar decisões, ou assumir uma educação troiana da aristocracia grega destinada a uma elite, devotada a tornar meninos nobres em bons guerreiros carregados de sangue e honra, ou, ainda, assumir uma educação aristotélica dirigida ao homem livre das ruas e da Argora como cidadão devotado ao bem público. Ou, quem sabe, uma educação estoíca, que atinge sua plenitude com o Cristianismo.

Como tomar uma decisão correta, assumindo uma noção de educação em detrimento de outra noção? Como assumir um modelo de educação mais voltado para a formação de caráter cultural do cidadão em detrimento de uma noção voltada para a formação de caráter profissionalizante? Como formar um indivíduo, sujeito de sua própria história, capaz de desenvolver plenamente sua consciência existencial? Como oscilar entre os vários polos possíveis sem se fixar extremamente num ou noutro? Como optar por alternativas educacionais equilibradas? Como se decidir, compondo uma atmosfera cultural de um novo milênio que se vislumbra?

Cronologicamente, apenas acabamos um período e entramos em outro, nem pior e nem melhor. Mas, historicamente, essa passagem representa uma nova perspectiva sociocultural que se vislumbra, um outro paradigma toma conta dessa nova perspectiva temporal, o qual acaba recebendo uma carga de confiança e esperança exacerbada, intitulada “a era do conhecimento”.

## O Milênio Do Conhecimento

*Bem-vindos ao milênio do conhecimento.* É uma frase constantemente repetida na academia e, de fato, estamos nesse novo paradigma. Bem ou mal, primeiro estávamos no mundo da informação e, agora, *no mundo do conhecimento*, sendo que o divisor de águas entre esses dois conceitos (mundos) nada mais é do que a cultura, a qual desenvolve (ou não) uma consciência crítica no sujeito, levando-o a desenvolver instrumentais, aqui nominados de educação formal, capazes de fazer a passagem da *era da informação para a era do conhecimento*.

De um lado temos uma avalanche crescente de infor-

mações, um volume torrencial de informações das mais variadas possíveis. De outro, uma escassez de conhecimentos. Existe entre os dois sistemas (informação x conhecimento) um conflito explícito de poder. Nunca se valorizou tanto esses dois sistemas...

O problema consiste no fato de que um sistema só tem valor em relação ao outro. Um só existe por causa do outro. Só se constroem conhecimentos com informações bem constituídas se os conhecimentos se articularem de forma consciente. Portanto, é a relação entre os dois sistemas que vai constituir um meio de poder utilitário para a produção de conhecimento.

Atualmente, contemplamos algo mais do que a passagem de uma sociedade analógica para uma sociedade digital, vive-se em uma produção de sentidos e de significados, ou até de (re) significados, diante da possibilidade, cada vez mais real, de constituir um controle do próprio destino. Não se trata de uma visão ufanista de super-homem nietzschiano, mas sim de constituir um salto de qualidade na esperança de uma vida cada vez mais natural, duradoura e harmoniosa, numa relação entre os homens e o mundo. Trata-se de ousar nos aproximarmos da realidade, de criarmos a esfera do brilho da consciência envolvida em um sentir dialógico e solidário da consciência humana universal. Isso seria a vitória da vida sobre a barbárie constituída, vitória das ações sociais comunicativas sobre os sistemas controladores das ações sociais dirigidas, de fins utilitários e regidos por interesses de acumulação de poder e de bens.

Esses dilemas se tornaram desafios para todas as pessoas. Mais ainda para os educadores, que convivem com as angústias dessa realidade. Paralelamente a todas essas angústias e compreensões humanas sobre o conhecimento dos atributos atuais, vivemos, atualmente, surpreendentes descobertas dos saberes e da aquisição de conhecimento e sua aprendizagem, constituindo paradigmas transdisciplinares para mergulharmos nessa tal “era do conhecimento”.

Assim, nessa reflexão sobre o que nos espera na “era do conhecimento”, ficam as incógnitas. Como conseguiremos transformar os dados em informações? As informações em conhecimento? E o conhecimento em sabedoria? Como se reconhecer, por meio do exercício da educação, pessoas cada vez mais sábias, humanas e cultas?

## O Novo Paradigma Da Era do Conhecimento

Tal ânsia só será sanada mediante suas resoluções. Porém, como? Parece-nos que seja óbvia tal resposta... A tal *era do conhecimento* só se concretizará à medida em

que conseguirmos transformar esse tempo **no tempo da educação**. Alguns magos da administração de empresas já vislumbram isso e chamam esse acontecimento de **empreendedorismo**; na educação, preferimos chamar de **autonomia**.

Sempre, em todas as eras já passadas, a educação foi fator motivador de desenvolvimento. O que, então, essa nova concepção tem de diferente? A questão repousa na consciência avivada de toda a sociedade. Atualmente sabemos disso, temos consciência, o que faz toda a diferença, fazendo com que haja uma aderência atual cada vez maior. Nosso senso de sobrevivência é muito mais aguçado e menos instintivo e vivemos em um mundo de interações vividas em complexas teias e redes de intenções e tessituras de vocábulos e expressões carregadas de sentidos que nos atribuem muito mais sentido de significado do que outrora, sendo que as coisas e palavras agora têm significados maiores e mais amplos.

O pomo da questão está no lugar social em que emergem as possibilidades culturais que compartilhamos uns com os outros. A cultura se constitui, aqui, no amálgama de constituição / transformação da era da informação para a era do conhecimento, integrando, em conjuntos de saberes, valores e sentidos, o que constituímos em saberes aplicados à nossa existência de forma consciente e lúcida.

Essa atual conjuntura se compõe de múltiplas criações, cada vez mais complexas e interligadas entre todos os planos e em todos os campos do conhecimento, na mesma proporção e intensidade que as informações se tornaram cada vez mais frágeis, menos duradouras, mais desconfiáveis e, principalmente, mais efêmeras. Por quanto tempo ainda se acreditará em vertentes absolutas da educação, por exemplo? O que virá depois para desconstruir? Sob quais bases e para que alicerces se darão tais construções? Quais serão suas bases, seus alcances e seus propósitos?

É assim que a cultura assume função preponderante no processo cognitivo, pois só um sujeito antenado com seu tempo histórico conseguiria deixar de pensar mecanicamente, empilhando informações, para passar a pensar de forma digital, confluyente e holisticamente.

Com a velocidade geometricamente crescente de conhecimento, as novas gerações estão cada vez mais suscetíveis às transformações e trocas de paradigmas do que as que viveram há 500 anos. Isso nos leva a algumas conjecturas. Por exemplo, segundo que padrão e com que direito poderá pré-estabelecer o que um sujeito deve ou não aprender? O que devem, sucessivamente, saber, para ser quem se espera que sejam e como devem ser ensinadas?

Tais respostas só são postuladas se constituirmos uma

crescente reflexão no mundo cultural e múltiplo, onde aprender é cada vez menos acumular os conhecimentos dos outros e cada vez mais o saber construído e reconstruído, sendo ousado, criativo e autônomo. Por fim, pode-se concluir que devemos reformular de uma maneira corajosa o próprio sentido da educação...

Não se pode esquecer que a educação, bem como o conhecimento, está em uma tessitura capitalista com vistas para o mercado de trabalho, com predomínio cognitivo de instrumentais mecânicos de repetição e não de reflexão. Há um predomínio do competir (autonomia) em detrimento do cooperar (heteronímia); portanto, a educação passa a ser mecanismo de controle social, onde os alunos, além da cognição, aprendem a seguir regras, leis e interesses de grupos.

É incongruente uma escola que forma para a autonomia dentro de um mundo-mercado cuja competência mais exaltada e louvada é a do trabalho eficiente e submisso. De maneira intensa, sistemática e progressiva, a educação crítica vai ocupando as etapas efetivas na vida de cada pessoa, tornando a consciência social, algo real e concreto.

Eis o grande desafio da educação atual: revolucionar esses paradigmas fixados em conceitos capitalistas, sendo essa uma tarefa cotidiana viabilizada pela ciência, filosofia, arte, política e economia, ou seja, por uma nova cultura acadêmica solidária, reflexiva e fundadora de ideias e propostas, trazendo para o campo da cultura sua consequência mais relevante, deixando de ser pensada como *um meio para* e se transformando em uma finalidade em si mesma.

A questão está situada na contemporaneidade dada por uma extrema canalização de informações, que eram tão ínfimas e tão capazes de ser assimiladas e mantidas e acabaram *sendo atropeladas* pela modernidade que, por meio da mídia constituída pela Terceira Revolução Industrial, acabou por denotar uma nova dimensão incomensurável de volume, alterando de forma substancial a função da informação diante do conhecimento.

Até pouco tempo atrás, bastaria possuir informações especializadas de algumas questões socioculturais, apreendidas em estudos feitos por assimilação mecânica e decorativa. Atualmente, essa visão mecânica de retenção de informação já não está sendo mais adequada e necessária, devido ao fato de as informações transitarem por tantos meios e de diversas formas, sob um excepcional volume necessitando de contínua atualização. Assim, é necessário transformar todas essas informações em um único produto: transformá-la em conhecimento.

É necessário, então, mudar o paradigma sobre o conceito de informação para um novo conceito de conhecimento. Na verdade, esse conceito paradigmático nada mais é do

que trocar pedagogia da memorização para a pedagogia da interação, da construção de relações epistemológicas entre o sujeito que compreende e o mundo compreendido. Portanto, consiste em constituir um paradigma pedagógico atual que estabeleça uma visão de totalidade, provocando interações entre inteligência, memória, aprendizagem e vontade.

A nova conjuntura do extraordinário avanço das tecnologias e popularização dos saberes, associada às descobertas e avanços da mente humana no processo cognitivo, acaba por delinear um novo e distinto perfil de sujeito contemporâneo capaz de ser autônomo, colhendo informações, organizando-as em feixes mentais e redefinindo sua composição, de maneira a recolher conhecimentos ampliados pela cognição.

Portanto, não foi só o paradigma racionalista que mudou. A discussão entre racionalistas e empiristas acabou por propor um terceiro paradigma criticista, pelo qual Kant vai estabelecer uma posição nessa discussão, quando afirma que a epistemé não está nem no sujeito e nem no objeto, exclusivamente, mas sim na interação entre esses dois, ou seja, para a obtenção de conhecimento nesse novo paradigma, faz-se necessário que haja uma adequação em que tanto o sujeito quanto o objeto se amoldem e se transformem, necessitando, assim, de um sujeito muito mais ativo e analítico dos códigos temporais, capaz de codificar, decodificar e recodificar coisas, representações e linguagens deste mundo.

Esse outro paradigma exige uma nova conjuntura, em que a escola e, por consequência, o professor e o aluno, precisam mudar suas posturas de sujeitos passivos para ativos, reconfigurando uma nova sensibilidade de reflexão, tornando-se agentes de interação e transformação da realidade, constituindo uma nova prática pedagógica, cognitiva, a qual se torna instrumento essencial para construir novas e diferentes soluções criativas para os desafios impostos pela massificação da sociedade informativa.

Quem quiser se dar bem, na atualidade, precisa considerar essa nova dimensão cognitiva de elaboração de um conjunto de procedimentos que tem por objetivo constituir uma nova postura pedagógica perante as novas tendências, explorando cada vez melhor as múltiplas possibilidades e relações multidisciplinares dos sujeitos. Assim, é necessário mudar a postura epistemológica que se tinha até então, constituindo ações concretas e adaptadas às condições de cada contexto.

## Aprendizagem Significativa Ou Aprendizagem Mecânica

Na sociedade do século XVI até o séc. XIX cabia um aprendizado mecânico; na atual conjuntura social do séc. XXI não cabe mais esse tipo de aprendizagem. É preciso, atualmente, estabelecer uma real significação ao processo epistemológico, pelo qual uma nova informação interage em conformidade com a estrutura cognitiva do aprendizado. Conceber informações que vão se sedimentando sem interação, aprendizado por repetição incessante até que o cérebro registre via reflexo condicionado é uma pedagogia descabida; é necessário estabelecer associações e confrontações de conhecimentos, para construir conexões e não apenas repetições e/ ou memorizações.

O aprendizado mecânico era dado por um espaço de tempo efêmero, mas, graças aos processos de repetição do mundo do trabalho, o processo recebia novos estímulos e, assim, continuava operante e latente. Após a terceira onda da Revolução Industrial, a sociedade mecânica passou a ser a sociedade digital, colocando o trabalho mecânico de repetição ao encargo da automação industrial, aniquilando os processos mecânicos de repetição. E, por conseguinte, fazendo com que esse paradigma perdesse seu valor social e sua função prática nessa nova estrutura social.

O setor de serviços tornou-se um dos pilares que mais crescem no mundo do trabalho, pois a máquina substituiu o labor repetitivo. O novo conceito de Homos Faber precisa possuir uma “nova” capacidade memorial significativa, acionada por conexões cada vez mais complexas e de duração mais intensa, provocando coerências estruturais constituídas na longa duração.

Dessa forma, o sujeito pode ser tanto jovem quanto velho, que não tem mais tanta importância, pois o conhecimento não se dá apenas por sedimentação; precisa, sim, ser um atento pesquisador de saberes, tanto os acumulados quanto os agregados, relacionando-os em sua vida e com o mundo e, assim, produzir significação.

A aprendizagem significativa utiliza os vários e diferentes saberes para produzir um meio de compreender os novos conceitos utilizados atualmente. Pode-se constituir esse processo como sendo uma noção fomentada pela Pedagogia Histórico-Crítica ou, também, filosoficamente, chamá-la de Maiêutica Socrática.

Assim, para a boa consecução dessas ações, faz-se necessário usar e abusar das relações de competências e ha-

bilidades que operacionalizam o sistema. Quanto mais se necessita e se exige das diferentes habilidades operatórias no exercício das competências do aprendizado, mais complexas serão as sinapses produzidas.

A ação de análise comparativa, de classificação e de síntese vai exigir muito mais do cognitivo do que uma ação de repetição e sedimentação, sendo bem mais eficiente o processo de transformação das informações em conhecimento. Dessa forma, quando o sujeito produzir interlocução consigo, com o outro e/ou com o mundo, vai poder usar um arcabouço de recursos semântico cada vez maior, mais bem elaborado e de maior compreensão.

Existem um universo considerável de habilidades operatórias que podem e devem estabelecer diferentes estímulos para a cognição, sendo habilidades executadas por competências presentes nas explanações e interlocuções, estrategicamente exploradas durante o ato cognitivo constituído.

Também o ato pedagógico mudou de figura, no sentido de que, ao invés de o professor ficar transmitindo informações que deveriam ser reproduzidas na avaliação, o professor deve ser um facilitador de saberes, constituindo diferentes proposições aos alunos, propondo diferentes habilidades para construir sinapses como agentes autônomos de seu processo de aprendizagem.

Existem habilidades operatórias de diferentes níveis e intensidades, sendo evidente que qualquer uma dessas pode ser utilizada em qualquer situação de aprendizagem formal ou não formal. Assim, todas essas habilidades operatórias constituem múltiplas linguagens possíveis de serem usadas na compreensão da totalidade apresentada.

É necessário entender o conhecimento como um processo formatado por um sistema aberto, capaz de despertar no sujeito a percepção de que as proposições constituídas até então nada mais são do que mais uma possibilidade de conceber a noção de verdade, sendo essa proposição apenas mais uma possibilidade léxica de compreensão do mundo.

A educação, então, assumiu para si uma noção cultural de multiplicidade de formas pedagógicas capazes de comunicar tanto ideias diferentes quanto diferentes formas de comunicação da mesma ideia, sendo olhares alternados sob ponto de vista revelador de multifacetárias linguagens apropriadas e aprisionadas aos limites estreitos da realidade.

Tal movimento consiste em fazer uma (re) leitura das informações para, assim, operacionalizar a (trans) formação do processo constituído por uma ação de identificação do texto, do contexto e do pré-texto, para ser um cidadão leitor do mundo. Ler não pode se resumir apenas em identificar símbolos linguísticos, mas sim em identificar e decodificar os símbolos linguísticos para identificar

e decodificar o mundo. Constitui-se em uma relação de composição e decomposição tanto do signo quanto do significado, e de seu significante, circunscritos nas esferas de sintaxes de leitura do mundo em que vivemos e caracterizando o processo de (des) codificação como sendo uma ação pedagógica ativa de incorporação de saberes existentes na pessoa e no mundo.

O sujeito dessa nova era consiste em ser leitor do mundo, ou seja, identifica, interpreta e significa, permitindo uma experimentação de confluentes sensações capazes de estimular a pesquisa e (re) significação do mundo, posta ou transposta por linguagens díspares e camufladas. É o estímulo à dúvida e não à certeza, desenvolvendo o raciocínio ora intuitivo e ora dedutivo, em relação ao mundo cognoscível.

O mundo passa a ser o grande recurso de entendimento e de leitura criativa e recreativa, pois também estimula o prazer, transformando tanto as operações lógico-matemáticas quanto as operações visuais em competências capazes de transformar a informação em conhecimento, utilizando-se de sua inteligência sinestésica em habilidade natural postulada por valores e princípios ecológicos de ética social, pela sensibilidade estética e inteligência emocional.

Assim, conhecimento (significativo) não deve restringir-se a um instante estanque, não podendo apenas ser um tópico memorizado no arquivo memorial do cérebro, mas sim uma constante provocação epistemológica para a reflexão, sendo, portanto, sempre uma ação contextualizada no tempo e no espaço, buscando sempre ser atual e necessária, constituindo uma ação de percepção de sua realidade em seu meio, e a formação de uma noção de consciência (crítica) com reais possibilidades de aplicações em seu cotidiano.

É por meio da confluência entre conhecimento acumulado e informação atualizada que vão se formando os novos saberes, constituindo novas proposições competentes para provocar ebulições intelectuais capazes de formar novos paradigmas.

Todo ato pedagógico (verdadeiro) requer uma posição de aceitação do outro numa abertura epistemológica de atitude investigativa, onde o sujeito do processo cognitivo passe a ser sujeito ativo do processo, desenvolvendo sua capacidade de problematizar, muito mais que responder aos estímulos. Constituem-se em uma pedagogia do desafio pela dúvida dada, pelas divergências constituídas e pelas contradições existenciais. Essa pedagogia do desafio constitui-se em um fundamento de aprendizagem dado por ações, por meio de uma perspectiva de digressões provocativas constituídas mediante proposições. Essa

pedagogia do desafio se estrutura por uma engenharia dialética assimétrica, nem retilínea, nem cíclica, apenas dialética, constituída pelos próprios movimentos contraditórios existentes nos seres e nas coisas, compondo vários movimentos, inclusive opostos. Constitui-se em movimentos simétricos, dessimétricos e assimétricos, sendo seus movimentos formados por conceitos e por hipóteses, suscitando possibilidades.

Observamos que, falta à essa digressão, a constituição de uma noção de avaliação processual, a qual deixou de ser somatória para ser formativa, rompendo com a relação direta entre *nota e conhecimento*, bem como, levar o aluno a compreender a totalidade do saber e não apenas o peso capitalista do quanto vale o saber.

Assim como a aprendizagem se constrói mediante a maleabilidade de encarar um problema e pensar soluções hipotéticas, assim também o conceito de avaliação deve ser constituído não mais por um único paradigma direto, mas sim por paradigmas constituídos por conexões de habilidades de sensibilidades contextualizadas por diferentes linguagens e conceitos. Isso significa assumir um paradigma de avaliação do desempenho permanente, concreto e contínuo, de caráter diagnóstico e nunca apenas de somatória ocasional excludente; constitui-se, assim, em centrar o foco nos registros dos passos efetivos do processo e não apenas na aferição de certo ou errado.

Avaliar, então, constitui-se em registrar a distância entre o nível de conhecimento atual em relação as suas capacidades de resolução de problemas, ao nível de autonomia e desenvolvimento dessas capacidades. Assim, chegando à atual função acadêmica do mestre, o professor não é mais aquele que *passa conteúdos*, mas aquele que ajuda o acadêmico a gerenciar e elaborar as informações em conhecimento, sendo o convergente desse processo, e não o centralizador que detém a verdade do Bem e do Mal.

Finalização essa reflexão, faz-se necessário constituir o entendimento de dois significados pelos quais é norteado o processo pedagógico: o conceito de *sequência didática* e o conceito de *estratégia pedagógica*, sendo que os dois elementos podem fundir-se em uma só estratégia de mediação, de caráter diversificado e múltiplo.

O professor deve planejar suas aulas seguindo a proposta didática da pedagogia da provocação, que é um recurso de aprendizagem significativa, sempre usando como ferramentas as várias estratégias pedagógicas constituídas por uma sequência didática, gerando um envolvimento cada vez mais significativo por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Sabemos que tais processos não existem prontos e acabados em algum site, já que muitos pensam que a internet vai re-

solver todos os problemas do mundo. É fundamental que esse processo seja dialeticamente constituído por uma metodologia histórico-crítica, em que tanto alunos quanto professores constituam uma ação pedagógica de investigação epistemologicamente contextualizada.

### Considerações Finais

Existe na atual sociedade um embate dicotômico nos sistemas de poder e de produção de bens, o qual atropela a vida. Essa luta se trava no âmbito da coerção da sociedade política versus a resistência ativa da sociedade civil e é exatamente nesse emaranhado que a educação deve propor-se multidisciplinar, sendo esse um dos dilemas fundadores dos debates sobre atualidade e os horizontes da educação vigente.

Em todos os momentos, somos obrigados a escolher entre a vida e o sistema, e de que forma integrar nossas escolhas em um corpo coerente e consistente de fundamentos culturais de consciência planetária? Precisamos constituir um sentido de vida e de presença da pessoa na sociedade, em termos de participação solidária com a missão de educar a nós mesmos e aos outros. Somente uma educação consciente e ancorada na experiência da vida planetária, relacionada com cada mundo cotidiano de cultura, ao longo de seu ciclo de vida, é capaz de constituir uma educação destinada a criar sujeitos capazes de viver a cada momento a plenitude de sua existência planetária.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria I. M. e EUGENIO, Fernanda. Culturas Jovens: Novos mapas do afeto. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.
- ASSMANN, Hugo. Reencantando a educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DELORS, Jacques. et al. Educação: Um Tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. Tecnologia e Ciência enquanto ideologia. São Paulo: Abril, 1998. (Os pensadores).
- LIBANIO, João Batista. Jovens em tempos de pós-modernidade: Considerações socioculturais e pastorais. São Paulo, Loyola, 2004.
- MACHADO, Nilson José. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 1999.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro. José Olympio, 1998.

## FESTAS ESCOLARES COMO LUGARES DE SENSIBILIDADES E SUBJETIVIDADES.\*

MARIA APARECIDA JUNQUEIRA VEIGA GAETA\*\*

### Resumo

O texto discute as festas escolares realizadas no estado de São Paulo, na primeira metade do século XX. Dirige-se, inicialmente, para uma reflexão sobre o modo pelo qual a historiografia da educação vem produzindo imagens e representações sobre as festas descritas durante esse momento histórico, criando paradigmas sobre a educação escolar republicana. Aponta que, em determinadas escritas, tais representações contribuíram para a produção de uma memória reificadora das comemorações escolares, configurando-as como aprisionadas numa esfera instrumental. Analisa estes rituais sob uma concepção epistêmica, ancorada em estudos oriundos da teoria literária e da estética da recepção nos quais os conceitos de apropriação e recepção adquirem um estatuto de centralidade. Conclui que as práticas se apropriam de forma diversa dos materiais que circulam numa determinada sociedade, dando lugar a usos diferentes dos mesmos bens e das mesmas ideias

Palavras chave: História da Educação; Cultura Escolar; São Paulo; Século XX; Festas Escolares; Historiografia.

### SCHOOL PARTY AS A PLACE OF SENSITIVITY AND SUBJECTIVITY.

#### Abstract

This paper discusses the school parties held in São Paulo in the first half of the twentieth century. Initially, it is aimed to consider the way in which historiography of education has been producing images and representations of the parties during this historical moment by creating paradigms about the Republican school education. This article shows that in certain writings, such representations contributed to produce a reifying memory of school celebrations, shaping them in an instrumental scope.

\*. *Versão revisitada do texto apresentado no VII Congresso Luso- Brasileiro de História da Educação, na cidade do Porto-Portugal.*

\*\* *Doutorado em História USP-SP e Livre-Docente em História UNESP/SP. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto/ SP.*

This paper analyzes these rituals in an epistemic conception grounded in studies from literary theory and aesthetics of reception, in which the concepts of ownership and reception play a central role. It concludes that the practices, in a different way, appropriate the materials surrounding a given society, which leads to different uses of the same goods and ideas.

**Keywords:** History of Education; School Culture; São Paulo; Nineteenth Century; School Parties; Historiography.

Uma leitura historiográfica sobre festas escolares, ocorridas no passado, evidenciou-nos que se tornou lugar comum, em alguns trabalhos, a afirmação de que esses rituais constituíam-se num construto do aparelho ideológico estatal e configuradas como um braço de legitimação dos poderes dominantes. São identificadas como elementos primordiais para a disciplinização dos corpos e para a introjeção dos valores do patriotismo e do civismo. Alguns deles chegam a inferir que as festas foram introduzidas nos currículos escolares para perseguir o ideal de nação civilizada e de identidade nacional.

De maneira genérica, tais escrituras visualizam, no âmbito escolar em geral, e nas festas, em particular, uma trama composta por mecanismos de imposição, de dominação passiva e pela sujeição mecânica desses rituais às teias dos poderes hegemônicos. Tais visões trazem subjacentes uma concepção epistêmica baseada nas grandes teorias de corte estruturalista, bem como numa visão mecanicista da sociedade que, nessa percepção, move-se linearmente sob o império de duas grandes clivagens polares e antagônicas: dos dominantes e dos dominados. Tais sentidos adquirem maior monumentalidade quando o período enfocado refere-se ao período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) ou durante a ditadura militar brasileira (1964-1984).

Emerge, nesses olhares, uma reificação das festas, dos sujeitos nelas envolvidos, de seus expectadores e, simultaneamente, uma perspectiva instrumental que imprime às construções simbólicas um estatuto de tradições inventadas sob uma única lógica, forjada na engenharia política do Estado. Este, de forma abstrata, caracteriza-se como o único protagonista da festa, enquanto que, para os demais sujeitos, estariam reservadas a passividade e a conformação.

Subjaz, portanto, nessa literatura, a suposição de uma recepção unívoca e uníssona do mesmo objeto cultural e, neste caso, as festas se mostram aprisionadas pelo consensual. Não há lugar para as alteridades, para as diferentes formas de apropriação e de recepção, negando aos

rituais seu caráter multifacetado e polissêmico.

Nesse paradigma, as descrições se mostram reduzidas, obliterando a análise do tecido das relações sociais que as engendraram. Habitadas a pensar a historicidade em termos globais, em análises de macrosescala de observação, obliteram-se, muitas vezes, que os dados históricos podem ser lidos em termos completamente diferentes se tentarmos apreendê-los por intermédio das estratégias individuais, das trajetórias biográficas, que não se tornam por isso menos importantes, mas são construídos de maneiras diferentes como aponta Jacques Revel.

Entretanto, a *festa não se deixa captar docilmente, sem apresentar uma resistência muda na leitura de seus códigos*, afirma Mona Ozouf, e, nesse caso, toda festa é ritualizada nos imperativos que permitem identificá-la, mas ultrapassa o rito por meio de invenções e recriações nos elementos livres. Ao mudar a escala de observação, as realidades que aparecem podem ser muito diferentes e sugerir outras interpretações.

Afastando-nos de visões e versões que buscam sentidos fixos nos artefatos culturais (CHARTIER,1988) discutimos, neste texto, as festas escolares realizadas no estado de São Paulo, na primeira metade do século XX, entendendo-as como lugares de produção de discursos e de imagens que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam.

Adotamos os referenciais da História Cultural, que propiciaram uma nova concepção epistemológica aos estudos da História da Educação, inserindo o conceito de sensibilidade sob o signo da alteridade e da diferença no tempo, ou seja, as *sensibilidades* de um *outro tempo* e de um outro no tempo, fazendo o passado existir no presente. Paul Ricoeur enfatizou que esse princípio instaurador da hermenêutica é o de ultrapassar a distância temporal e cultural do passado, compreendendo esse *outro no tempo* e buscando seus sentidos ocultos (PESAVENTO,2004).

As sensibilidades lidam com as subjetividades, com os valores e sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não somente as racionais. O mundo sensível, construído em sintonia com o espectador, não se rege por leis ou razões, mas pelos sentimentos e emoções, que se colocam como uma alteridade ao historiador. As sensibilidades se relacionam, portanto, com a História, com as identidades e com as alteridades. As festas são, por excelência, um fenômeno cultural, ou seja, integradas a esse princípio de atribuição de significados do mundo. Pressupõem a construção de um *ethos*, o que implica a atribuição de valores para aquilo que chamamos de cultura escolar. (SOUZA,p.241).

Contudo, como apontou Pesavento, lidar com as sen-

sibilidades é uma tarefa instigante,mas complexa, pois não permanece apenas no explícito,mas nas insinuações, nos silêncios e nos recursos metafóricos da linguagem. Os historiadores reconhecem que, para a construção de uma versão sobre o passado, além de uma atitude hermenêutica é preciso encontrar a tradução externa de tais sensibilidades. Emoções e sentimentos precisam ser expressos e materializados em formas de registros na escritura do historiador. A tradução do sensível, das emoções e sentimentos passa pelos caminhos da percepção, implicando processos mentais de interpretação, qualificações, significações e de práticas sociais e culturais. A tradução histórica das representações sobre a educação escolar e sobre as festas vivenciadas nos espaços escolares necessitam, portanto, de mediações, de rastros, de indícios, que permitam compreender os modos pelos quais o olhar do outro foi estruturado no tempo e no espaço.

Essa dimensão das sensibilidades oferece aos rituais o estatuto de fontes para a história da cultura escolar. As festas deixam, então, de ser meros objetos descritivos e se transformam em fontes para o estudo de sensibilidades geradas no passado escolar. São entendidas como rastros de culturas que mobilizaram práticas cotidianas e produziram códigos de civilidade e de conduta.

Estudos baseados na teoria literária, e desenvolvidos por teóricos da estética da recepção (Bahktin 1987; Chartier,1988; Certeau,1994), também contribuíram para uma análise transversalizada dos rituais escolares. Com esses autores, os conceitos de apropriação e recepção adquirem centralidade, indiciando que as práticas se apropriam de forma diversa dos materiais que circulam numa determinada sociedade, dando lugar a usos diferentes, até opostos dos mesmos bens e das mesmas ideias. Ampliando o foco de análise, sinalizam que as práticas de *apropriação cultural* podem ser reconhecidas como formas diferenciadas de interpretação, que substituem a tradicional suposição de recepção passiva por formas diferenciadas de apropriação. Enfatizam, dessa forma, não apenas a transmissão mecânica, uníssona, mas a possibilidade de diferentes interpretações pelo receptor. Iluminam não somente os mecanismos de produção mas, também, os de recepção e os de reinvenção dos discursos e das práticas. A História Cultural aponta que sempre existe uma distância entre os modelos impostos e a construção da significação, pois, a apropriação pode mesmo contradizer o sentido pretendido, diz Chartier (2000,p.10).

As festas, segundo Pierre Nora, constituem-se em lugares da memória, pois criam formas e espaços carregados de afetos e de instantâneos memoráveis, que são rememora-

dos com sentimentos. Na obra **Les Lieux de Mémoire**, enfatizou que os *lugares da memória* constituem-se em tríplice acepção: são *lugares materiais*, onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são *lugares funcionais*, porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas, e são *lugares simbólicos*, onde essa memória coletiva – ou seja, essa identidade se aloja (NEVES s/d). São, portanto, *lugares* carregados de uma vontade de memória e vivem do sentimento e, nesse caso, estão os museus, arquivos e coleções, cemitérios, festas, monumentos, santuários, associações [...] como lugares de memória, caracterizando-se como uma construção histórica (NORA, 1993, p.13).

A aproximação dos historiadores da cultura aos *lugares de memória* implica, contudo, uma operação crítica metódica que permita construir uma historicidade, com os fragmentos que esses *lugares de memória* representam. Sem negar o cariz ideológico que, de forma sutil ou explícita, emoldura os rituais, iluminaremos, neste texto, outras facetas das festas escolares, explorando a dimensão sensível que as envolve e identificando formas de recepção e de apropriação das linguagens metafóricas que os rituais emanam.

### Os sentidos das Festas

Festas comemorativas e celebrativas, exposições de trabalhos e desfiles de batalhões, faziam parte das rotinas escolares. Durante os rituais, quando a escola era chamada a mostrar –se e a dar uma imagem de si, adotava diferentes linguagens. Nessas experiências, as sensibilidades não só se instalavam no centro do processo de representação do mundo, como iluminaram, para o historiador da cultura, o objeto a ser capturado no passado, uma vez que tudo o que toca o sensível é, por sua vez, remetido e inserido à cultura.

Rompendo com o tempo pautado pela austeridade das salas de aulas, os rituais adentravam pelos pátios, salões, ruas e praças, possibilitando a vivência do tempo extraordinário da festa, com suas permissões efêmeras.

Visando recompor espaços de sensibilidades e de subjetividades expressos pelas festas escolares ocorridas no passado, apropriamo-nos da retórica deixada pelos jornais da época, por documentos escolares, por registros fotográficos e depoimentos de ex- alunos (as) que viveram esses rituais, na cidade de Ribeirão Preto-SP, na primeira metade do século XX. Cruzando seus múltiplos fios, numa trama, foi possível estabelecer tempos e espaços da cultura escolar vivenciados, efetuando uma das leituras possíveis do processo histórico que os revestiu.

As Festas são, antes de tudo, *cronotopos*, expressão utilizada por Mikhail Bakhtin: elas são unidades de tempo e espaço. Nesse caso, as construções imaginárias de sentido que se estabelecem com relação à festa são históricas, datadas e, nesse olhar, é importante destacar que elas são produzidas em uma temporalidade e uma espacialidade determinada.

### Códigos de sensibilidades

Os jornais em circulação, na cidade, descreviam, com detalhes, as festividades escolares ocorridas na cidade, exaltando seus sentidos e seus significados codificados nas danças, na musicalidade, nos hinos sacros e cívicos, nos desfiles pelas ruas e nas exposições dos trabalhos escolares, produtores do belo e do sublime. Ressaltavam a importância desses eventos, incitando a população a prestigiá-los, conhecendo e visitando os espaços escolares que se transformavam, então, em lugares de sensibilidades e sociabilidades.

Em contrapartida, as escolas honravam essa exaltação e adesão cidadinas, explorando as imagens visuais, exacerbando os sentidos, permitindo, assim, ao espectador, observar o mundo escolar com a força da imaginação, criadora de grande visibilidade social.

São recorrentes imagens e descrições produzidas pela imprensa destacando os lugares simbólicos que a musicalidade e a educação estética ocupavam nos cenários festivos escolares, exaltando a presença dessas novas sensibilidades, configuradas nas poesias, pequenas peças teatrais e, sobretudo, no canto coral formado pelos alunos.

Na cerimônia de formatura da Escola Profissional, um jornal local registrava a centralidade que ocupava o orfeão na cultura e nas festas escolares, sobretudo quando o público e o privado se apropriavam dos mesmos espaços, comungando os mesmos sentidos: *pelo orpheão, dirigido com mestria pelo professor, deu-se execução ao hymno nacional. “O nosso luar” e “Baile da flor”, duas delicadas canções, obtiveram do orpheão linda interpretação e em conseqüência, fartas palmas. Após vários outros números orpheonicos, todos de sucesso, o corpo coral entoou o hymno à Bandeira Paulista.* (Jornal Diário da Manhã. Ribeirão Preto, 2/12/1934, p. 3). A comoção oferecida pelo canto orfeônico, na cultura escolar imprimia uma glamouralização aos rituais. O belo e o sublime perfilavam –se como novas emoções estéticas apresentadas à população, produzindo identidades individuais e coletivas.

Observamos, nas falas de alunas que frequentaram os antigos cursos de formação para o magistério, conheci-

dos como Curso Normal, nas décadas de 1930 a 1960, uma certa nostalgia em relação ao Canto Orfeônico, tão presente nas cerimônias escolares de então. Foi surpreendente a apreensão desse sentimento diante de uma disciplina que, criada durante o Estado Novo, tornou-se polêmica, sendo criticada por educadores e historiadores por seu caráter ideológico, instrumentalizador, apontado como um agente do aparelho estatal e destinado à injeção do patriotismo e do civismo nacionalistas.

Leda se revelou uma entusiasta: *além de educar a voz, no final do ano o professor fazia um canto maravilhoso e até hoje a gente lembra e sente saudade. Lucila afirmou: lembro-me do Canto Orfeônico, participava do coro da escola. Vera reiterou: Gosto muito de música, seja, folclórica, popular, clássica. Fui estimulada para a música por pessoas maravilhosas, me lembro da professora regendo. Ela surpreendia a todos, conseguindo que nos engajássemos na preparação e na participação das festas. Sônia também expressou seus sentimentos: Formei vários cadernos com cantos infantis. Eu formei uns três, quatro, de rodas, cantos infantis e de datas comemorativas, porque naquele tempo se comemorava toda e qualquer data.*

Nas comemorações efetuadas em um Colégio confessional feminino, a imprensa reiterava as sensibilidades, materializadas, como diria Michel de Certeau, nas artes de dizer e nas artes de fazer dos corpos ali representados: *Neste collegio realisa-se amanhã uma festa em homenagem ao Revmo. Bispo desta Diocese e com que serão também encerradas as aulas.*

### O programa é o seguinte:

Homenagem a S. Exc. D. Alberto - (Chant).  
O dia dos annos (Monologo)  
L'Ursulinette (Chants des internes)  
Le phonographe enchanté (Dialogue)  
P. Wahs - (Marche des Muscadins - Pianos)  
O anniversario querido - (Comedia em tres actos)  
Poésies françaises des petites filies  
Comedia (Segundo acto)  
Le petit Jesus travaille - (Poésie)  
Meyerbeer - Marche aux flambeaux - Piano  
Comedia - (Terceiro acto)  
Ronde d'Avril - (Chant enfantin)  
La bague et le dé - Dialogue  
Discurso a S. Excia. D. Alberto  
Numero de Gymnastica (Collégio Santa Ursula Jornal)

Como se denota e se conota a festa é sempre um lugar no tempo, na medida em que é um espaço com reconhecimento e significação estabelecidos na temporalidade; ela é também um momento no espaço, pois expõe um tempo materializado em uma superfície dada (Pesavento, 2004).

*Em sessão cívico-literário, realizada às 10 horas da manhã de hontem, foi comemorado festivamente o dia 12 de outubro no Gymnasio Moura Lacerda. Com a presença do diretor do estabelecimento e do presidente do Centro Acadêmico "XV de Junho. O evento contou com a apresentação de poesias, canto, bailado por um grupo de alumnas e uma prelecção sobre a data.*

### O programma foi executado obedecendo à seguinte ordem:

- 1º- A casa
- 2º- Primavera no rio
- 3º- Mãe
- 4º- Espalhando por ahi,
- 5º- 7 de Setembro
- 6º- Bando da lua, canto por um grupo de alumnas,
- 7º- Bandeira Paulista
- 8º- Na serra da Mantiqueira
- 9º- Circulo Vicioso
- 10º- A São Paulo
- 11º- Bonequinhas, bailado por um grupo de alumnas.
- 12º- Prelecção sobre a data (Jornal Diário da Manhã, Ribeirão Preto, 13/10/1935, p. 2).

As cerimônias comemorativas do Dia da Árvore e das Aves são emblemáticas dos sentidos para com a natureza como representação da pátria brasileira, imaginada e homenageada, por meio de poesias, cantos e discursos, onde as características edênicas, de terra generosa, abençoada e possuidora de uma eterna primavera eram metaforizadas, construindo tradições. Ensinar o amor e o respeito à natureza e preservação da vegetação, segundo os educadores da época, tinha os mesmos sentidos de disseminar atitudes cívicas ambientais de preservação do meio ambiente. A imprensa registrava esses eventos sensibilizando a comunidade:

## O Dia da Árvore

A festa da Arvore obedecerá ao seguinte programma:

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

As imagens produzidas pelos jornais encontram ressonância entre depoentes que vivenciaram essas festas enquanto estudantes. Ex -aluno de um Grupo Escolar relatou: *No Dia da Árvore, no ano de 1944, tive a honra de plantar na escola a pequenina muda, que foi crescendo no decorrer dos anos, e que hoje a vemos frondosa, enfeitando e abrigando pátio com sua sombra.Fico emocionado ao vê-la* (Relato de Jair).

Inesquecível para muitos (as) alunos (as) é o trecho cantado e repetido por várias décadas e por diferentes gerações durante as cerimônias festivas:

*Cavemos a terra, plantemos nossa árvore,  
Que amiga frondosa ela aqui nos será!  
Um dia ao voltarmos, pedindo-lhe abrigo,  
Com flores, bons frutos ou sombra dará!*

Não buscando o consenso e nem a unanimidade nas vozes, tentamos esquadrihar diversas formas de recepção e de apropriação das festas escolares,entre seus sujeitos, prospectando os sentidos móveis das práticas culturais. Recorremos, ainda a falas de antigos professores e diretores que, na qualidade de sujeitos e de agentes institucionais, produziram imagens e representações sobre os rituais e as conservaram na memória:

*(...) Havia muita festa, eu adorava, era no salão, na capela, com muita disciplina também, muitas flores os pais podiam também participar, era muito bonito mesmo, sinto saudades. Como era bonito esse dia, o pátio era decorado com flores, com exposições de quadros religiosos, havia muitos doces, e as famílias podiam ir nesse dia prestigiar. Era um dia especial para todos* (Relato de Leda).

*(...) Era um dia muito bonito. Todas nos gostávamos quando chegava esse dia, nós não estávamos acostumadas com movimento e esse dia era especial. Imagine você um jardim todo florido, com muitas flores, algumas mesinhas com doces, alguns altares com velas e muita felicidade. Era assim, maravilhoso me sentia no céu de tão bom* (Relato de Joana); *Xênia apontou que era tudo muito bonito, me lembro das músicas tocadas nos dias de festas, das pessoas indo visitar o Colégio era bonito mesmo* ( Relatos de ex alunas do Colégio Santa Úrsula – 1945-1960).

Ao lado dos alunos coletamos falas de outros sujeitos escolares: *(...) Ainda sinto a movimentação e animação dos diretores, professores e funcionários que se dedicavam com carinho esmeros nas festas e comemorações que se realizavam na escola. Todos participavam, inclusive os familiares, trazendo flores, doces, salgados e incentivando as crianças na participação do coral e das peças teatrais e mesmo preparando os vestuários usados. Difícil esquecer a felicidade e animação das crianças que, ainda hoje sinto emoções.Lembro-me da ansiedade durante os ensaios de pequenas peças e poesias que seriam apresentadas aos convidados.* (Relato de Antonia, ex- professora de um antigo Grupo Escolar).

Observa-se, por meio dessas falas, que a reconsideração da experiência dos atores sociais adquire toda a sua significação sinalizando que, para além de uma intenção didática e civilizadora, espaços de sensibilidades eram produzidos no tempo e nos espaços das festas. Sentir, olhar, imaginar e emocionar, constituem-se em manifestações essenciais para se entender o mundo.Evidencia se que o sistema de representações desencadeado pela imprensa e/ou pelos sujeitos escolares não consistia apenas em ordenar o sistema de apreciação, mas determinava as modalidades de observação do mundo, da sociedade e de si próprio.

Esses signos culturais valorizados pela sociedade, metaforizados nos aplausos e na emoções, engendraram um imaginário social e produziam sensibilidades e subjetividades entre os protagonistas e expectadores. Geravam imagens e suscitavam conceitos que os agentes escolares queriam dar de si mesmo e das instituições representadas. Imaginários que se construíam nas festas e sobre as festas e que se revelavam pela percepção de emoções, sentimentos, utopias e esperanças individuais e coletivas.

Nesse sentido, Alain Corbin enfatiza que o historiador da cultura deve entender essa complexidade, essa simultaneidade de atitudes que se apresentam de formas diferentes segundo indivíduos e segundo os grupos. Ações desencadeadas pelos diferentes sujeitos, diante de um co-

tidiano pautado por diferentes esferas, iluminam os processos de criação, circulação, apropriação e reinvenção de um produto cultural. Essa percepção nos fez considerar que membros de um mesmo grupo se apropriam de maneira desigual de um estoque simbólico comum.

### As Exposições escolares: imagens e imaginários

As festas de encerramento do ano letivo, conhecidas como Exposições de Trabalhos, revestiam-se de um esmerado caráter festivo. Por sua própria denominação, a exposição era o mote para a exibição dos trabalhos escolares, no sentido duplo de promover a educação estética de alunos e visitantes, dando visibilidade à educação escolar.

A cidade e a escola se irmanavam durante esse tempo da festa. As Exposições imprimiam uma aura de modernidade ao espaço pedagógico. A imprensa local registrava, reiteradamente, as datas e a duração das Exposições, e até indicavam a temporalidade dos eventos, recomendando que a duração de três dias seria o tempo para que a cidade se mobilizasse, comparecesse e apreciasse os eventos caracterizados como “festas – feiras, de finais de ano”, pois elas se transformavam em locais de compra e venda de objetos produzidos em salas de aulas.

A imprensa sugeria, ainda, que a população visitasse de morosamente as Exposições, rompendo com o tempo ordinário do cotidiano, e, sem pressa, adentrassem no tempo utópico da festa. Os relatos jornalísticos produziam imagens de compartilhamento entre escolas e sociedade, durante as festas, quando se instaurava uma comunhão de valores, de interesses, de ideias, produtores de desejos e de imaginários com os quais um conjunto de atores se identificavam:

*Será inaugurada hoje a exposição de Mappas e trabalhos Carthographicos. Terá lugar, hoje, às 15 horas, no Gymnasio Progresso grandes exposições. Em duas salas serão expostos os trabalhos que, concorrendo a diversos prêmios, estarão sujeitos a julgamento de uma comissão, composta professores locais (Jornal Diário da Manhã. Ribeirão Preto, 6/11/35.p5).*

Observamos que a tradição de expor aos visitantes produtos culturais resultantes de saberes curriculares remonta ao início do século XX, indiciando práticas pedagógicas de longa duração. O Colégio Santa Úrsula uma das mais antigas instituições confessionais femininas da cidade, desde o início do século, se abria à comunidade, dando visibilidade a sua vitrine de saberes.

*Tem sido muito visitada a exposição de trabalhos de py-*

*rogravura sobre madeira, fustanella e velludo, varso “cloutage” sobre cobre, pintura a oleo, desenho, etc.*

*Todos os trabalhos, pela grande perfeição com que foram confeccionados, têm sido justamente apreciados pelo avultado numero de visitantes. As visitas poderão ser iniciadas às 9 horas.*

*A exposição do Collegio Santa Ursula é, não ha duvida, uma prova incontestavel dos seus seus optimos methodos de ensino. O magnifico certamen será encerrado hoje ás 17 horas. (Jornal A Cidade. Ribeirão Preto, 01/05/1913, p.1).*

Verificamos que essas experiências vinham sendo hauridas durante décadas, instalando-se não apenas nos calendários escolares, mas também nos cenários urbanos e familiares, configurando –se como acontecimentos culturais e sociais com percursos próprios. Rompendo com uma suposta imobilidade dos rituais, eram atualizados e reinventados:

*Abre hoje, às 9 horas, à visita do publico de Ribeirão Preto, uma esplendida exposição de trabalhos de costura, bordado, desenho, e pintura num harmonioso conjunto artístico demonstrativo de incansável labor durante o anno lectivo que estas prestes a findar-se.*

*Todas as exposições do collegio Santa Ursula agradam. Esta, porém, está destinada a realçar-se entre as já vistas, quer pelo grande numero de trabalhos expostos, quer pela delicadeza originalidade e fino acabamento de maioria delles.*

*O visitante encontra, de cada qual mais bello e mais atraentes do que o outro. São toalhas de chá, guarnições de mesa, , frivolité, rendas, quadros de esmeralda pintura, almofadas lindíssimas, e, como se isso não bastasse para attrair por uma boa hora a atenção do visitante, os trabalhos do centro de interesse do 1º anno do curso profissional, cujos temas: café, alimentação, algodão, industria e commercio em geral – interessam indistintamente e revelam adiantado grau intellectual das alumnas que os organizaram. Uma lista completa dos trabalhos expostos seria excessivamente extensa (...).*

*No encerramento lectivo se fará com uma sessão litero-musical. O Collegio Santa Ursula convida a quantos se interessam pela sua exposição, bem como, na mesma ocasião, os interessados que assim desejarem, poderão visitar o estabelecimento em todas as suas secções. Nosso agradecimento à fineza do convite e parabéns às alumnas pelo seu esmero e às mestras pela sua dedicação. (Jornal Diário da Manhã., Ribeirão Preto, 28/11/1934,p.1).*

A retórica jornalística, com suas sintaxes exaltadoras dos espaços escolares, dos trabalhos expostos, das personalidades presentes que prestigiavam a instituição, a programação detalhada com o nome dos participantes e dos discursos das autoridades políticas contribuía para a construção de lugares simbólicos da memória. Como lembra François Hartog, *descrever é ver, fazer ver* (2003).

Os documentos escolares revelam que as salas expostas com trabalhos de alunos eram apreciadas por pessoas *ilustres* que, quando visitavam a cidade, também percorriam as escolas. É o caso do Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo (1944), o qual, segundo o registro, visitou o Colégio religioso assistindo a uma cerimônia festiva perpassada por poesias e cantos, além de um *garboso desfile* de alunas. Percorreu, demoradamente, por uma *esplêndida e variadíssima exposição de trabalhos manuais e pintura*. Os documentos registram, com ufanismo, as manifestações de *admiração e louvor* expressas pelo ilustre visitante. (Documentos do Colégio Auxiliadora de Ribeirão Preto, 1944).

As Exposições remetiam os sujeitos escolares e visitantes à experiência do olhar, ressaltando o belo e expondo à sociedade o produto gerado dentro de si e derivado de suas práticas e de experiências escolares (Souza, p.241). As Exposições, como espetáculos, apresentavam uma variedade de estímulos para os sentidos dos visitantes, que nelas encontravam uma multiplicidade de cores, matizes e formas, tocando nos objetos e sentindo o aroma das madeiras e das tintas. Nesse universo simbólico, projetava-se o valor da Educação escolar:

*Inúmeras pessoas da nossa sociedade assistiram à cerimônia tendo todos saído agradavelmente impressionadas com a interessante exposição dos alumnos daquele conceituado estabelecimento de ensino. O que mais tem impressionado os inúmeros visitantes que ali ocorreram são os trabalhos de bordados confeccionados sob a direção da distinta professora que foi bastante cumprimentada* (Colégio Metodista. Jornal Diário da Manhã. Ribeirão Preto, 08/10/1947).

As Exposições, como vitrines, algumas até envidraçadas, com mercadorias expostas ao público visitante, celebravam as maravilhas escolares, suscitando imagens da educação como um pilar da modernidade. Criavam, então, imaginários, e construíam representações escolares. Depoentes registraram imagens e memórias sobre esses eventos. Revelaram: *Era maravilhoso; E nas exposições meus pais adoram os trabalhos, mesmo que não ficasse, assim, aquelas coisas mais eles ficavam felizes* (Relato de Elizabeth).

Assim, cada festa consistia num repertório de histórias contadas sobre si mesma, que revelavam algo sobre o tempo de sua construção, suas razões e as sensibilidades que mobilizaram a construção desses registros. Nesse processo de superposição de tramas e enredos, as memórias são dinâmicas, desfazendo a imagem de imobilidade dos fatos. Personagens e acontecimentos são sucessivamente reavaliados para ceder espaços a novas interpretações e configurações, dando voz e visibilidade a atores e lugares.

### As Festas cívicas: história e memórias

As festas cívicas, comemoradas nos espaços escolares e nos espaços públicos com enfática centralidade e monumentalidade, abrem pistas historiográficas para privilegiar a experiência dos atores, reconstruindo em torno delas os contextos que lhes deram sentidos e formas. Obviamente, não obliteramos a complexidade e o peso das ações estatais e institucionais de caráter prescritivo e punitivo que perpassavam pela cultura escolar. A proposta é de reconhecer o embaralhamento das lógicas políticas, sociais e educacionais e resistir melhor à tentação de uma reificação das ações e das relações que permeiam o cotidiano escolar. Não há, também, a pretensão de deduzir que aqueles que aceitaram e aderiram essas experiências estiveram de acordo em todos os momentos.

Registros escolares revelaram que, no âmbito escolar, as comemorações cívicas eram objetos de extensas Reuniões Pedagógicas quando, então, eram discutidos modos e formas de comemoração nos espaços privados, e com especial empenho quando se tratavam de comparecimentos simultâneos em espaços públicos:

A Reunião Pedagógica do 1º Grupo Escolar, realizada pelo Diretor efetivo, com assistência das senhoras professoras, registrava a preocupação com a comemoração da Independência da Pátria:

*Nas comemorações alusivas à semana da Pátria que irão de 1 a 6 de setembro, devem constar de trabalhos gráficos que ressaltem os vultos que se destacaram na campanha de nossa emancipação política. Estas festividades culminarão com um desfile no dia 7 de setembro. Para isto as professoras deverão ir desde já treinando seus alunos para que no desfile os mesmos se destaquem pela disciplina, alinhamento e igualdade de uniformes.* (Ata de Reunião do Grupo Escolar Guimarães Júnior, em 08/08/1948).

A imprensa local, atenta à divulgação dos eventos escolares, iluminava as celebrações sensibilizando a população:

*Realizou-se com todo entusiasmo, a festa em comemoração ao “Dia da Pátria”, no Gymnasio Progresso.*

*Às 8 horas da manhã foi dado início à sessão cívica com a presença de diversos jornalistas e de outras pessoas gradas. Uma prelecção sobre a data, relembrou os factos mais importantes que rodearam os acontecimentos de 7 de Setembro de 22, illudiu com entusiasmo a figura de José Bonifácio que sacrificou o melhor de sua mocidade para dar ao Brasil a emancipação política.*

*Usaram da palavra, os professores, o orador do grêmio gymnasial e alunos, representante da classe “Santos Dumont”, demonstrando um grande ardor cívico e vasto conhecimento de historia pátria.*

*Terminada a sessão os alumnos se dirigiram para o pateo do gymnasio onde teve lugar à cerimônia do juramento à Bandeira, solennidade determinada em telegramma a directoria do gymnasio progresso, pelo exmo.sr.dr. Major Agrícola Bethlém, D.D. superintendente do Ensino Secundário. Em seguida os alumnos desfilarão pelas ruas da cidade, dando uma demonstração viva do seu ardor cívico. Foram batidas algumas chapas photographicas (Jornal Diário da Manhã. Ribeirão Preto, 09/09/1934 p.2).*

Divulgadas amplamente, pelos jornais da cidade, as festas cívicas escolares eram acontecimentos sociais de grande importância urbana. As figuras de retórica jornalística registradas por seus representantes, convidados para os eventos, mobilizando a população emulando a comparecer e prestigiá-los. A descrição detalhada, combinada com um exercício de retórica, denotavam a preocupação do articulista em selar os aspectos que produziam significados e expressão social.

Deixando os espaços privados das escolas e adentrando pela esfera pública, as festas cívicas, com seus desfiles pelas ruas da cidade, em comemoração ao dia da Pátria ou da Bandeira, provocavam emoções e suscitavam sensibilidades. Apesar de seu carácter obrigatório, as festas produziam sentimentos e sensações produtoras de marcas memoráveis. Eram imaginadas, sonhadas, desejadas e esperadas. Constituem –se num dos lugares da memória.

Ex -aluno de um Grupo Escolar, na década de 1950, ofereceu um relato que se tornou emblemático de muitos outros coletados:

*Quando chegava o Dia da Independência era um alvoroço para o desfile. Ensaiávamos ao redor da escola marchando e, no dia, em frente ao Teatro D. Pedro II onde acontecia*

*a comemoração cívica. O que eu mais gostava era do 7 de Setembro. A escola fervilhava de entusiasmo. Levantávamos cedo e nos arrumávamos (tudo impecável) e passávamos antes na escola para as professoras conferirem. Depois íamos a pé para o centro da cidade com a professora e a substituta.*

*Desfilávamos no centro da cidade; cada escola com sua banda. Os alunos marchavam em um mesmo compasso para fazer bonito para as pessoas que iam assistir. Todas as datas históricas eram comemoradas, mas não era a mesma coisa que o 7 de Setembro.*

*Hoje gosto de passar em frente à escola e, às vezes, encontro algum colega que estudou comigo. O que fazemos? Lembremos deste tempo bom que ficou na saudade e na memória.*

A apropriação da festa era concreta, pois, ao se rever os lugares da memória, as festas ressurgem imbricadas em diferentes linguagens. As traduções da memória reinventam, no presente, novas sensibilidades. A dimensão sensível é, portanto, responsável pela atribuição de sentidos e significados que se realizam na e sobre a festa, isto é, no tempo e no espaço. É por esse processo mental de abordagem que o ritual se transforma num lugar, como apontou Nora, ou seja, portador de significados e de memórias.

Os relatos sobre os desfiles constituem –se num repertório de histórias recontadas, reinventadas e imaginadas:

*Nós tínhamos que participar; Ensaiávamos bastante, o uniforme tinha que estar impecável, algumas alunas eram escolhidas para irem na frente como destaque. Não pelas notas mais pelo tipo, altura etc; Tínhamos que ir todas uniformizadas, bem penteadas e preparadas para ser a melhor escola, na verdade todas iam para ser a melhor, mas nós particularmente saíamos muito bem, era muito bem organizado;*

*Era muito bonito. Tudo muito bem organizado.. Que dia!!!!; Todas as alunas esperavam muito pelo desfile. Nós não saíamos muito para passear, então nos desfiles cívicos era tanta gente que às vezes para ser sincera eu ficava meio perdida, mas era tão gostoso que foi uma das coisas que mais marcou a minha infância (se emocionou ao lembrar); Acho que era um dos dias mais esperados para nós, pois nesse dia podíamos sair e ver outros estudantes de outros Colégios; Eu adorava esse dia, íamos todas com os uniformes, com algumas faixas era muito bom. Mais o que*

*a gente mais gostava era para vêr os meninos do Colégio Marista. Eram inesquecíveis esses dias, a gente aproveitava para ver os namoradinhos; Comecei a paquerar meu marido quando ele desfilava com o Colégio Marista.*

Esses relatos nos remetem, como diria Michel de Certeau, para as artes do fazer, isto é, a arte de dar novos significados àqueles impostos, criando um conjunto de táticas e astúcias que rompiam com a visão mecanicista dos sentidos únicos da recepção, e atribuir como tarefa explicar a lógica da significação dessas experiências em sua singularidade.

Embora marcados pela imposição institucional, os desfiles cívicos propiciaram diversas formas de recepção entre diferentes sujeitos. Nessas passagens ocorria uma reinvenção da festa imposta, imprimindo-lhe novos significados e múltiplos sentidos em suas formas de recepção. Os valores estéticos se moviam entre a imposição e a recepção. Permanece a percepção, já apontada por Jean Duvignaud, de *valorizar as coisas sem preço*, ou seja, de iluminar o aparente e o insignificante.

Esses procedimentos são fundamentais para se evitar determinismos ou ideologismos apressados, no processo de análise. O importante é reconhecer que uma realidade social não é a mesma, dependendo do nível de análise, isto é, da escala de observação em que nos situamos. É dar conta de suas linguagens, quer como barulhentas estratégias de desejos, quer como silenciosas e táticas, como enfatizava Certeau. É, portanto, essa dimensão da sensibilidade, imanente e transcendente, que as festas carregam, que se pode recuperar para uma história da cultura escolar.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cecília. Identidade; a identidade nacional em questão. In ABREU, Marta e SOIHET, Rachel (orgs).

**Ensino de História: conceitos, temática e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **A Cultura Popular na Idade Média e Moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRESCIANI, Stella NAXARA Márcia(orgs)., **Memória(res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas: UNICAMP, 2001.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa, 1990.

A História hoje: propostas e desafios. **Estudos Históricos.**

Rio de Janeiro, 7(13) 1994. p106.

Educação e História: rompendo as fronteiras. **Presença Pedagógica**, vol. 06, n. 31, jan/fev 2000.

CORBIN, Alain. **O Prazer do Historiador.** Revista Brasileira de História, vol 25, n. 49, São Paulo. jan/june 2005

DUVIGNAUD, Jean. **Festas e civilizações.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1983.

HARTOG, François. **O século XIX e a História, O - Caso Fustel de Coulanges.** Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2003

Jornal **A Cidade**, Ribeirão Preto. Período 1916-1942.

Jornal **A Tarde**, Ribeirão Preto. Período 1942.

Jornal **Diário da Manhã**, Ribeirão Preto. 1930-1945

KUHLMANN, JÚNIOR, Moysés. **As Grandes festas didáticas – A educação brasileira e as Exposições internacionais (1862-1922).** Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NEVES, Margarida de S. **Lugares de Memória da Medicina no Brasil.** História, Rio de Janeiro- PUC. s/d Disponível em <http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito> NORÁ, Pierre. **Les Lieux de Mémoire** (org). Paris, Gallimard, 1994.

OZOUEF, Mona. A Festa sob a Revolução Francesa. In :LEGOFF, Jacques e NORÁ, Pierre. **História: Novos Objetos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PESAVENTO, Sandra et LANGUE, Frédérique. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Journée d'étude**, Représentations et sensibilités dans les Amériques et la Caraïbe (XVIIe.-XXIe. Siècles). Mémoires singulières et identités sociales », EHESS, jeudi, 4 mars 2004.

PESAVENTO, Sandra. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias **Revista Brasileira de História.** v.27 n.53 São Paulo jan./jun. 2007.

Ressentimento e ufânismo: sensibilidade do Sul profundo. In BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. **Memória e(res) sentimento: indagações sobre uma questão sensível.** Campinas. UNICAMP-SP, 2001.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas; a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**. Paris: Seuil, 1984.

SARLO, Beatriz. **Paisagens Imaginárias, Arte e Meios de Comunicação**. São Paulo, EDUSP, 2005

SOUZA, Rosa de F. **Templos de Civilização: A implantação da escola primária, Graduada em São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

## A LÓGICA DAS PARCERIAS NA RELAÇÃO “ESCOLA – PODER LOCAL” NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

ERNESTO CANDEIAS MARTINS\*

### Resumo:

Neste estudo é tratado o paradigma da relação ‘escola - comunidade educativa’ no sistema educativo português, destacando a importância das parcerias na política educativa local, no contexto da descentralização educativa. Valoriza as lógicas de acção e de participação dos actores educativos no modelo de autonomia das escolas, principalmente na relação ‘escola - poder local’ na promoção da qualidade da educação/ensino. Aponta que o papel das autarquias na área da educação está regulamentado no Quadro de Transferência de Atribuições e Competências do poder central para o poder local. Percebe-se que na prática percebemos que essa intervenção do poder local na educação se processa numa perspectiva instrumental para o desenvolvimento local e para a coesão social. Destaca que a relação ‘escola - poder local’ desenvolve-se numa interacção participativa de laços redutores e promotores de dinâmicas educativas na dimensão local. O enquadramento da intervenção das autarquias insere-se numa matriz de política educativa local que por vezes é problemática.

**Palavras-chave:** Autonomia da Escola; Parcerias Educativas; Partenariado; Política Educativa; Escola-Poder Local; Participação dos Actores Educativos.

## THE LOGIC OF PARTNERSHIPS IN THE “SCHOOL – LOCAL POWER” CONTEXT IN PORTUGUESE EDUCATION

### Abstract

The author addresses the ‘school- educational community’ paradigm in Portuguese education, emphasising the importance of partnerships in local education politics in the context of local management of education. Action and participation of educational actors are highlighted in the school autonomy model in particular in what concerns the ‘school-local power’ relation for the promotion of quality in education/teaching.

\* *Doutorado em Ciências da Educação. Docente do Instituto Politécnico Castelo Branco. Castelo Branco-Portugal*

The role of local authorities in education is ruled by the Framework for the Transference of Responsibilities and Competencies from central power to local power. In practical terms, it becomes clear that the intervention of local power in education is instrumental for local development and social cohesion. The ‘school-local power’ relation operates from within participate action that both reduces and promotes local educational dynamics. Within the scope of local authorities local education politics, may sometimes appear as creating some problems.

**Keywords:** School Autonomy; Partnerships in Education; Partnerships; School Politics; School-Local Power; Participation of Educational Actors.

### Introdução

A educação caracteriza-se, na sua dimensão sistémica social, por políticas e conjunturas a que subjaz um ideário composto por princípios, tais como a autonomia, a participação, a responsabilidade e a responsabilização individual e colectiva e a descentralização, com destaque para as acções educativas ao nível local.

Historicamente o sistema educativo português caracterizou-se por uma excessiva centralização e uniformização (Nóvoa, 1992, p. 6), de tal modo que a gestão das escolas só ganhou visibilidade pós-25 de abril de 1974, com a consagração legal do modelo democrático de gestão das escolas, plasmado posteriormente na Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), no âmbito da Reforma do Sistema Educativo (RSE), que desencadeou debates acesos sobre a administração e gestão escolar (Afonso, 1994).

Foi nesse contexto reformista, de mudança de paradigma educativo em nível da gestão e administração das escolas, que se desenvolveu, por um lado, o processo de autonomização das escolas e, por outro lado, a implementação de novos modelos de administração, direcção e gestão das escolas públicas. Desse modo, a descentralização administrativa passou a integrar os discursos políticos e o aparecimento de legislação avulsa nas últimas três décadas. O marco subjacente a essa perspectiva descentralizadora implicou, em primeiro lugar, a autonomia das escolas e, em segundo lugar, a focalização e localização das políticas educativas, o que equivale a um alargamento das atribuições e competências para o poder local (municípios, autarquias) na área da educação (Costa, 1997; Sarmiento, 1999).

Por conseguinte, as autarquias passaram a ser o parceiro fundamental no contexto da descentralização educativa,

que, no dizer de J. Formosinho et al. (2000, p. 323), *assumiram um papel de crescente importância no domínio da administração educativa e na vida das comunidades educativas*. Portanto, os municípios/autarquias identificam-se com um processo interventivo do poder local na educação, mais visível desde a democratização social (1974) e, pouco a pouco, tem-se desenvolvido, desde finais de 90, com um suporte legal substantivado no quadro que define o alargamento de atribuições e competências do poder local na área da educação (Lei n.º 159/ 99, 14 de setembro).

Na verdade, a intervenção do poder local na educação tem ocorrido num cenário conjuntural e de orientação política e administrativa, em que o discurso da territorialização está presente nas decisões educativas (Estará, 2001, p. 13). Nesse entendimento, a realidade escolar debate-se no dia a dia com a problemática da autonomia das escolas, num processo de abertura à comunidade, verificando-se um *crescente alargamento da participação dos vários parceiros na vida das comunidades educativas* (Lemos e Figueira, 2002, p. 7), mormente dos municípios / autarquias.

É óbvio que o papel das autarquias não enjeita de todo assumir o alargamento de competências, desde que advenham daí as devidas contrapartidas. As intenções da posição autárquica perpassam nas reivindicações associadas aos propósitos e medidas efectivas de alargamento de atribuições e competências para a área da educação, por exemplo: contrapartida favorável nomeadamente de natureza financeira, que importa equacionar e descortinar nas intenções e nos fundamentos dos decisores da política educativa, em particular dos actores autarcas. Nesse sentido de necessidades e implicações, entende A. Matos (1999, p. 2) que *não é possível uma política bem sucedida na educação, sem que sejam conferidos aos municípios os meios financeiros compatíveis com a exigência das responsabilidades que lhes estão a ser cometidas pela Administração Central*.

A propósito das resistências à participação dos municípios em áreas educativas, António Sousa Fernandes (1999a, p. 161) constatou que *se construíram estereótipos municipais nada condizentes com as realidades vividas que pretendiam relatar e que tornam as relações entre escola, município e governo um campo ainda envolto em incompreensões e mal-entendidos*. Nesse âmbito das relações entre o governo central, a escola e os municípios/autarquias e da aplicação da política educativa no concernente à gestão das escolas, têm-se verificado avanços e recuos na descentralização, nos últimos anos, designadamente em nível das disposições legislativas e das orientações avul-

sas. Num questionamento reflexivo sobre as atribuições das autarquias locais na gestão do sistema educativo, A. Matos (1996, p. 62-63) afirma que as autarquias: *fazem hoje bastante mais do que a lei claramente determina (...)* *Por todo o País, e ainda bem, há um conjunto de competências morais que as Câmaras querem assumir, que são diversas e que vão muito para além da Lei*.

Entretanto, o quadro de transferências de atribuições e competências para as autarquias na área da educação (Lei n.º159/99, 14 de setembro) não teve a exigível e reivindicada correspondência financeira nem a necessária reestruturação e organização de serviços, para que o efectivo cumprimento das obrigações autárquicas na educação se processe com a eficiência e a qualidade desejadas. É bom dizer que parece emergir no contexto local uma aproximação institucional traduzida por atitudes e práticas de colaboração. A este propósito retomamos a posição de A. Sousa Fernandes (1999b, p. 170) sobre a realidade relacional e interventiva dos municípios, em particular: *O que está, de facto, a alterar a representação tradicional do município com reflexos legislativos é a política municipal de investimento na educação, a sua nova imagem perante os munícipes e as crescentes relações de cooperação horizontal ente escolas e câmaras municipais*.

Por conseguinte, dada a proximidade dos actores sociais, podemos equacionar essa envolvimento das autarquias na definição e gestão das políticas educativas locais como contribuinte para a realização da qualidade da educação e promoção da coesão social ou da identidade, autonomia e eficácia da escola (Alves, 1999). Nessa intervenção das autarquias na educação, no concernente à autonomia das escolas, João Barroso (1996, p. II) defende que:

*O processo de transferência de competências para as escolas, no quadro do reforço da sua autonomia, deve ser articulado com as medidas a tomar nos seguintes domínios: reorganização e redefinição funcional do aparelho de Estado, a nível central e regional; processo de transferência de competências para as autarquias; co-responsabilização da sociedade local na prestação do serviço público de educação nacional, através de múltiplas parcerias de natureza socioeducativa*.

Se é facto que o processo educativo e a realização escolar em nível local têm sido marcados ao longo dos tempos, em Portugal, pela diversidade nas relações escola-autarquias e professores-autarcas, é também real hoje a participação das autarquias na educação local (Barroso, 1995). Essa participação e o alargamento de intervenção

das autarquias na educação têm suscitado reacções de exigências de clarificação e contrapartidas, por parte de autarcas, e de algum protesto, nomeadamente por parte dos professores.

Após esses desideratos argumentativos de contextualização do estudo, propomos analisar os limites de intervenção do poder local na educação, até porque, como sublinha João Barroso (2000, p. 209):

*o reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão. É que o espectro destas alterações organizacionais leva-nos a perceber, tanto quanto for possível, o papel das parcerias na relação 'escola - comunidade educativa'. Este é o cerne do nosso estudo: analisar a implementação da autonomia das escolas públicas portuguesas e seu entrosamento na complexidade do desenvolvimento da territorialização educativa, por meio das parcerias.*

Intentaremos centralizar nossa argumentação no nível da compatibilidade entre os processos da gestão da autonomia das escolas e dos caminhos da descentralização educativa, em consequência do surgimento de evidentes lógicas de acção e de atitudes por parte dos professores e autarcas, em função da intervenção do poder local na área da educação (políticas educativas), no cenário da relação 'escola - poder local' (Fernandes, 1996).

### Os laços entre os termos **Parceria** e **Partenariado**

Em primeiro lugar, importa clarificar o conceito de parceria, para facilitar sua compreensão e respectiva aplicabilidade no domínio educacional. Também se torna útil abordar o significado da parceria em contraponto ao de 'partenariado socioeducativo'. A parceria é definida por Amaro (1999, p. 17) como processo de acção conjunta com vários actores ou protagonistas, colectivos ou individuais, que se aglutinam à volta de um objectivo partilhado, disponibilizando recursos para, em conjunto, definirem e negociarem estratégias e caminhos que viabilizam o (s) referido (s) objectivo (s), avaliando continuamente seus resultados. Contextualizando o conceito de parceria com a escola, Diogo (1998: 72) define-o como:

*...a atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a 0 qualidade dos serviços prestados.*

Pode-se considerar que, no âmbito da dimensão social que caracteriza a parceria, esta tem também uma "dimensão democrática" (Estaço, 2001, p. 56) no quadro organizacional e formativo dos actores sociais envolvidos. A parceria é enformada por todo um conjunto de princípios e valores, com destaque para a participação, em apelo ao sentido de corresponsabilidade, de efectividade da envolvimento dos cidadãos e das instituições na tomada de decisão e na realização dos projectos, que constituem os ingredientes estruturantes fundamentais da parceria e por certo necessários para seu bom e normal desenvolvimento.

Identificada a pertinência da abordagem ao conceito de 'parceria', vejamos, para melhor compreensão de sua significação e no enquadramento das parcerias no campo da educação, um outro termo recorrente na abordagem e que dá pela designação de partenariado.

Nesses pressupostos, mencionamos o entendimento de parceria em correlação com o do termo 'partenariado', que significa, no dizer de M. Beatriz Canário (1995, p. 165):

*O partenariado, como prática social inovadora, estabelece um novo tipo de colaboração entre os parceiros; (...) o partenariado pressupõe a paridade entre os parceiros; eles contribuem para objectivos comuns, mas têm também os seus objectivos próprios e cada um deles pode legitimamente retirar vantagens particulares; compromissos e benefícios resultam de um acordo, a que se chega através de negociação. Para poder negociar, cada parceiro tem de deter uma margem de autonomia considerável.*

Deste significado depreendemos que lhe está associado todo um conjunto de outros conceitos, tais como: participação, cor--responsabilização e comunicação, numa execução que envolve um trabalho de equipa, uma acção dinâmica, interactiva. Tudo isto ilustra bem o quanto a ideia de parceria no concreto se define como um conceito dinâmico, traduzido pela designação de partenariado (Costa, 1991; Marques, 1996).

Na verdade, a palavra **partenariado** (em francês 'partenariat', em inglês 'partnership') designa a situação de colaboração entre membros de organismos diferentes. No âmbito educativo, essa colaboração visa objectivos educacionais, pois o partenariado baseia-se na constatação pelas diferentes partes da sua convergência de interesses no lançamento de uma acção, no reconhecimento de objectivos comuns, na identificação dos meios que uns e outros são susceptíveis de utilizar em conjunto e na construção de projectos comuns, mas portadores de significações múltip-

las (Canário, 1995, p. 152). Daí que o desenvolvimento das parcerias acontece associado inevitavelmente a uma lógica de acção específica e a culturas próprias.

Percebe-se, assim, que a participação está implícita no desenvolvimento das parcerias e é potenciada pela partilha de objectivos e interesses comuns aos implicados no processamento da parceria. Entendemos que desta acção conjunta resultem efeitos geradores de toda uma dinâmica social. Nesse sentido, parece-nos útil registar que Mackintosh entende o partenariado como *uma batalha bilateral pela transformação* (Hatcher e Leblond, 2000, p. 11), em que é necessário aprofundar os efeitos sobre as identidades individuais e colectivas, umas vezes positivos, outras vezes nefastos. Como diz Odete Valente (1998, pp. 11-14), devemos reconhecer que o partenariado assenta no desenvolvimento de *acções onde os actores provenientes de instituições ou organizações diferentes se propõem elaborar em comum uma estratégia de trabalho para a resolução de problemas; implica portanto um envolvimento comum e reciprocidade de benefícios e de dificuldades*.

É, pois, num quadro de transformação da própria escola e das realidades educativa, num desejo de mudança no interior da própria Escola e entendida esta como potenciadora de mudança social, no reconhecimento do papel da educação para o desenvolvimento local, em que a parceria socioeducativa ganha força e se justifica em plenitude.

Dos argumentos expostos, torna-se fácil a extensão do conceito de parceria à realidade socioeducativa, em adopção do termo partenariado socioeducativo, como *parceria de parceiros sociais com fins educativos* (Marques, 1998, p. 126), e que, segundo Rui Canário (1993, p. 151), *é uma prática social inovadora que assume importância crescente nas sociedades contemporâneas*.

Importa referir que o partenariado se desenvolve em nível de relação vertical, ao invés das relações horizontais da parceria (Rodrigues e Stoer, 1998). É assim, com base nesses pressupostos de colaboração entre os parceiros, para consecução de objectivos comuns na área da educação, que se desenvolve o conceito de partenariado na educação e que Marques (1998, p. 126) sintetiza do seguinte modo: O partenariado socioeducativo emerge na complexidade da organização social, no desenvolvimento de valores, tais como a participação em diferentes níveis da educação; e, ainda, da descentralização, enquanto transferência de competências e de poderes para níveis mais próximos do local e do regional.

Assim, o partenariado socioeducativo apresenta-se como uma forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos no campo das

relações entre o sistema educativo e o sistema económico social (Borges, 1992). Nesse desenvolvimento conceptual de *partenariado socioeducativo* coloca-se o enfoque no valor da participação social dos cidadãos, no entendimento de que o partenariado educativo se inscreve num movimento mais amplo de renovação das formas de participação dos cidadãos nos diferentes aspectos da vida social, no sentido do aprofundamento da democracia, numa lógica favorecedora de longo prazo a práticas sociais de partenariado, imprimindo-lhe um carácter essencialmente dinâmico, de transformação nas suas formas e nos seus conceitos (Canário, 1995, pp. 154 -155).

Nesse enquadramento, é suposto que os actores implicados numa parceria partilhem objectivos, propugnem interesses comuns, definam estratégias concertadas, como sustenta Odete Valente (1998, p. 13): A parceria não é um fim em si ou um objectivo a atingir. É, quanto a nós, um modo de funcionamento e de organização das relações entre os actores de instituições diferentes. Enquanto tal, a orientação e sentido que tomam ficam dependentes dos objectivos perseguidos pelos actores e das dinâmicas de conjunto em que se inscrevem. Temos então um processo que exige e resulta de participação efectiva, em que há diluição de poderes únicos e exclusivos em favor de tomadas de decisão negociadas, da responsabilidade dos envolvidos no processo, em conjugação de sinergias para que, enfim, a parceria socioeducativa seja factor de transformações locais.

Estamos convictos de que o estabelecimento de parcerias na educação, implicando acordos com diversos actores sociais, num processo de dinâmica social, seja capaz de dar resposta positiva às necessidades educativas e formativas dos destinatários/sujeitos do sistema educativo, desde as famílias, em particular, até às empresas, autarquias e sociedade em geral.

Do mesmo modo podemos aplicar o mesmo entendimento e transferir esse quadro conceptual das parcerias para o desenvolvimento da educação com a intervenção concreta das autarquias ou municípios. Às autarquias, a quem é outorgado o direito de intervenção na educação, é-lhes reconhecida o importante papel de parceiro socioeducativo. Esse papel do 'Poder Local', como parceiro na educação, é tanto mais relevante quanto mais se afirma a convicção, no dizer de Canário (1998, pp. 155-158), que o partenariado tem um papel importante num processo de territorialização, de modo que este processo de territorialização da acção educativa não pode passar ao lado das questões do desenvolvimento local.

Nesse reconhecimento do importante papel, quer das parcerias quer do partenariado, no desenvolvimento local

e no processo de territorialização por razão do efeito local, é pois curial e aceitável a imprescindível participação do poder local nessas relações de parceria e de partenariado em nível local e na área da educação, como comenta e recomenda o Conselho Nacional da Educação:

*(...) é suposto o poder local ter e assumir responsabilidades territorializadas de desenvolvimento das diversas áreas sociais, nomeadamente de ser mentor e agente indutor e fazedor do desenvolvimento local; portanto, a intervenção do Poder Local (autarquias) na área da educação justifica-se num processo de parceria na educação contextualizado num processo de territorialização da acção educativa e de desenvolvimento local, na certeza de que o papel da Educação é determinante para corrigir determinadas assimetrias ainda existentes (CNE, 1995, p. 23).*

É, assim, nesse pressuposto, que se entende o apelo à intervenção do Poder Local na área educação (Brito, 1991). Entretanto, a importância das autarquias locais, enquanto parceiro socioeducativo na área da educação e, em particular, da escola, tem vindo a ser reconhecida e sua intervenção alargada, com solicitação e abertura a outros níveis de participação. Cientes da relevância dessa participação e das relações de poder nas parcerias, desenvolvemos a seguir as lógicas e dinâmicas para o estabelecimento e realização das referidas parcerias.

### Lógicas e dinâmicas das parcerias na área da educação

O desenvolvimento da autonomia da escola, da participação social e da própria descentralização passa também pelo estabelecimento de parcerias aos mais diversos níveis institucionais e organizacionais, na convicção de ser um potencial contribuinte para fazer da escola o *centro privilegiado das políticas educativas* (Martins, 1996, p. 21), de modo a promover a coesão social. Nessa perspectiva, a implementação e afirmação da descentralização educativa requer o desenvolvimento de parcerias entre os agentes locais, em particular, envolvendo as instituições com responsabilidades na prossecução do processo educativo em contexto escolar e empenhadas no desenvolvimento local.

Como é sabido, a educação realiza-se, hoje, com forte envolvimento social e dinâmica comunitária aos diversos níveis, implicando cada vez mais agentes sociais dos diversos sectores, desde os agentes económicos e culturais ao associativismo local e às autarquias.

Isabel M. Estaço (2001, p. 24) esclarece que: *Tal como o*

*conceito de mudança, o de parceria inscreve-se, hoje, na multidimensionalidade dos actos humanos e o seu uso parece não ter limites ao cobrir sectores tão variados como o económico, o social, o publicitário, o educacional, etc.. Estamos em crer que tal perspectiva decorre dum entendimento diferente acerca da problemática que é a Educação – função social eminente num processo em que é iniludível a emergência do papel central da educação no desenvolvimento (Teodoro, 1994, p. 20).*

É nesse quadro de filosofia educativa e processo dinâmico de participação sociocomunitária na escola actual, em que a *própria educação propende a mudar de horizonte: de retrospectiva passa a prospectiva* (Carneiro, 2001, p. 1), que são criadas condições favoráveis ao desenvolvimento de parcerias na educação, seja em nível estrutural ou organizacional.

A premência social da parceria e pertinência do recurso ao estabelecimento de parcerias são ideias reforçadas por Hatcher & Leblond (2000, p. 11): *A quelque niveau que ce soit, le partenariat est omniprésent dans les discours actuels du management.* Porém, não basta que se fale de parceria e partenariado no papel; é fundamental sua praticabilidade e o exercício assente no mesmo, ou seja, esses conceitos têm de ser levados à prática num contexto organizacional e de dinâmica sistémica. É, aliás, nessa premissa empírica entre ideologia e desejo de eficácia que se constrói o termo **partenariado**, definido como *um modo de colaboração entre organizações e os seus actores para a realização de uma acção comum* (Estaço, 2001, p. 25).

Por conseguinte, importa reter sobretudo a ideia de que a *parceria não é um fim em si ou um objectivo a atingir. É um modo de funcionamento e de organização das relações entre os actores de instituições diferentes no contexto educativo* (Valente, 1998, pp. 11-14). E que o modelo de parceria a estabelecer exige como pré-requisitos mudanças políticas e de atitudes nos agentes ou actores educativos no sentido do respeito mútuo e de partilha. É pois nesse quadro de mudanças políticas e de grandes alterações de ordem cultural que em Portugal se deram os passos significativos para a constituição de parcerias.

Esse passo é de certo modo consequente da democratização da sociedade portuguesa, fenómeno pelo qual *assistimos à emergência de novos actores e à institucionalização de espaços de concertação e de negociação* (Marques, 1996, p. 5), *por sua vez directamente associados e requerentes de participação dos implicados no processo. O desenvolvimento desse processo participativo é directamente conexo ao estabelecimento de parcerias de natureza local - institucional para as dimensões social e educativa.*

## Parceria, Participação e Poder local:

O conceito de participação é geralmente associado ao conceito de democracia política, estando conotado com a capacidade dos actores em colaborar nos processos decisórios da vida social. Este conceito reveste-se de imediato, em seu desenvolvimento, de um carácter eminentemente formativo e consubstancial à educação.

No mesmo princípio da parceria emergente no processo social e em convergência de interesses e objectivos, a participação na Educação, mormente na dinâmica e realização da Escola, surge como fenómeno caracterizado por negociações e acordos suportados por partilha de recursos e conjugação de esforços e sinergias, na linha do desenvolvimento da participação na escola, fenómeno que tem sido visto como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar (Teixeira, 1995; Teodoro, 1997 e 2001).

O apelo à participação, e em concreto o desenvolvimento do direito de participação, é algo que não só decorre naturalmente da essência que caracteriza uma parceria mas que efectivamente se aplica inteiramente às parcerias na área da educação. De facto, a Educação, entenda-se, em concreto, a Escola enquanto espaço e instituição, é um campo específico onde os implicados directos estão por motivações individuais de relevo e onde são estabelecidas fortes relações em diversos níveis. Por isso, numa perspectiva psicossocial das organizações, é importante considerar que toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento quer este seja traduzido em formas de acção e de comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do activismo que cede lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade (Lima, 1992, p. 182).

Na consideração do exposto, de que a participação consiste na implicação mental e atitudinal de uma pessoa numa situação de grupo que a estimula a contribuir para os objectivos do grupo e a partilhar as responsabilidades com eles, a participação na educação e formação de adultos configura-se como um autêntico acto social. Por isso, na área da educação, a escola pode ser vista como potencial locus de participação, pois reúne condições físicas, temporais e grupais para o fomento da participação e desenvolvimento de competências indutoras do exercício de cidadania.

Nesse contexto, e considerando que a participação é um direito mas também um dever cívico, podemos considerar o conceito de participação nas seguintes dimensões (Clímaco, 1992, p. 44):

*(...) participação, na tomada de decisão, no que se refere ao projecto de escola, é uma dimensão da colegialidade, e tem sido apontada como característica que se associa às escolas eficazes; a participação nos processos decisórios é ainda referida (...) como uma condição para o reforço das motivações de quantos trabalham na escola; os objectos ao nível da participação podem ilustrar a coesão e a cooperação da comunidade escolar; na perspectiva da coesão, a participação caracteriza-se pela convergência de atitudes e comportamentos ao longo dos processos decisórios em ordem à realização dos objectivos de um projecto comum.*

Assim, somos remetidos para o entendimento da participação como *a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais* (Diogo, 1998, p. 67). Com base nesta definição de participação social, ganha consistência a ideia de parceria socio-educativo, segundo o entendimento de ser uma parceria de parceiros com fins educativos (Marques, 1996, p. 5). É pois aqui que reside a pertinência das parcerias na educação, em cujo desenvolvimento é suposto haver uma efectiva participação social. Ora, uma educação realizada com participação social, em parceria, seguramente se traduz em desenvolvimento de educação participada, que integra os termos de parceria, de partilha, de responsabilidades e de participação.

O enquadramento desses conceitos de participação social e de parcerias é tanto mais justificado no desenvolvimento da Educação quanto mais reconhecido é o papel desta na formação individual e na consciencialização colectiva para a construção social e desenvolvimento local. Nesse sentido, com a participação social, e sobretudo no entendimento da educação participada, enfatizamos a participação *na sua acepção fundamental ou nuclear, como a partilha do poder de decisão, i.e., a capacidade de um ou mais agentes poderem intervir em todos ou em quaisquer momentos do processo de formulação e tomadas de decisão como co-autores* (Serra, 1999, p. 18).

Mas se a participação é uma forma de exercício da liberdade, enquanto direito e dever individuais, é só por si a afirmação do acto de se ser livre; também não podemos ignorar que o uso pleno desse exercício da liberdade é tanto mais e melhor conseguido quanto mais e melhor estiver preparado o cidadão para esse mesmo exercício social.

Ora, essa formação cívica comporta uma relação directa

de valores no sentido do direito e do dever deontológico, entre a capacidade de participação como acto de liberdade individual e a formação do indivíduo como ser social e enquanto cidadão, numa perspectiva de educação participada. Por isso, o estabelecimento de parcerias na educação vem potenciar as condições de relação social e de exercitação do acto social de ser cidadão, nomeadamente pelo desenvolvimento das múltiplas actividades comunitárias e de desenvolvimento curricular próprios das diversas modalidades de desenvolvimento da educação: Educação escolar (formal e não formal), educação e formação de Adultos, da alfabetização à formação em alternância até à formação profissional (competências básicas), e, por extensão, à educação e formação ao longo da vida ou, como diz Roberto Carneiro (2001, p. 245) *a Educação Vitalícia*.

Na verdade, a realização dessas modalidades de educação e formação requer seguramente a aposta numa educação participada e cooperativa, e no tocante à gestão das escolas, o paradigma enforma-se na gestão participativa. Essa educação participada entronca inelutavelmente nas funções e objectivos da educação e formação do cidadão, com reforço pelas características do próprio processo educativo e formativo do cidadão (dimensão individual e social), gerando mudanças culturais e dinâmicas locais. Mas, para que a participação dos actores aconteça com a normalidade e regularidade desejadas, é conveniente que, por todos os meios, se identifiquem, conheçam e respeitem as representações dos envolvidos no processo de parceria, porque o conhecimento do sistema de representação dos diferentes parceiros é fundamental para conduzir o processo de negociação que chegue a um *parceria bem sucedido* (Marques, 1998, p. 136).

Na medida em que a parceria socioeducativa tiver êxito, assim também a educação, em seu todo, beneficiar-se-á do efeito parceria para alcançar os resultados esperados, de modo que a escola possa cumprir seu papel formativo e ser factor de dinamização local e coesão social, em suma, causa de desenvolvimento. A importância das parcerias no desenvolvimento da educação deverá ser o enquadramento da escola-organização como espaço de interacção e na perspectiva do paradigma 'escola-comunidade educativa', no pressuposto de que:

*(...) a educação participada emerge no sistema de interacções permanentes, que se estabelecem entre os diferentes actores envolvidos nas tarefas de socialização e formação dos jovens, como uma das chaves-mestras da melhoria da qualidade de educação em Portugal. A participação dos actores pode ser importante, quer para facilitar o contacto*

*com os agentes locais e mobilizar recursos, quer para reforçar o prestígio local da escola. Por isso, a ideia da educação participada assenta num paradigma de escola entendida como Comunidade Educativa* (Diogo (1998, p. 74).

Em síntese, a parceria socioeducativa pode ser considerada potencial factor de indução da participação dos indivíduos não só nos processos da própria educação e formação, mas também na participação do indivíduo enquanto cidadão, na comunidade e na vida escolar. Como derivada desse processo, a ideia de parceria na educação tem enfoque na construção conceptual de escola em parceria, como refere Zay (1996, p. 156): *o facto de a expressão escola em parceria, apoiando-se na elaboração conjunta de diferenças entre conceitos de equipa, de rede, de parceria, suceder a expressões como abertura da escola e comunidade educativa, traduz talvez uma mudança de paradigma*.

É que essa mudança de paradigma inscreve-se no conceito de escola compósita, caracterizada por uma gestão descentralizada e participativa, mas em cujo contexto se impõem regras de conduta, lógicas de acção, lógicas de cultura e lógicas de poder coexistem, gerando tensões e conflitos nas situações de processamento sistémico e nas relações interpessoais e institucionais, no pressuposto de que os diferentes parceiros *se movem em sistemas de referência, representações diferentes* (Marques, 1996, p. 31).

Em seguida, desenvolveremos o papel da participação nas parcerias, como potencial dispositivo de controlo social e de poder.

### **Participação e controlo social nas parcerias**

O ser e estar no quotidiano da organização social associa-se, como já referimos, ao conceito de participação e, no processo relacional, à interacção, com vários significados: *O modo como as pessoas se situam – investem ou desinvestem participam ou não participam, se constroem ou se destroem – nas organizações é, certamente, variável de pessoa para pessoa e de organização para organização* (Teixeira, 1995, p.162).

Para compreender a forma de estar de alguém em dado momento e lugar enquanto membro da organização - sistema, deve-se considerar e as intenções e mais geralmente os objectivos desse membro da organização, os meios de que ele dispõe ou crê dispor; a avaliação que esse membro da organização faz desses diferentes meios. Nesse contexto, e considerando a escola um espaço de interacção, há que olhar para as interacções sociais sob dois pontos de vista: o de cooperação (distinto da parceria,

como já referimos antes) e o de controlo social.

Enquanto na parceria se participa com objectivos comuns, já na cooperação emerge um conjunto de interesses diferentes, com referenciais valorativos e comportamentais no plano do controlo social, de certo modo em relação com a cultura e posicionamento social do indivíduo, em paridade com o outro a quem se presta colaboração ou então numa posição de subalternidade, submissão, e ainda ao nível dos conflitos inerentes a uma relação social, mas também no referente ao tipo de participação (Lima, 1992, pp. 179-184).

Portanto, se pelas formas de estar se define a cooperação e, por sua vez, o nível de controlo social emergente dessa relação, também pelas características inseridas no quadro se distingue a parceria da mera cooperação. Na verdade, a parceria assenta em princípios de convergência e corresponsabilidade tomados por manifestos interesses em comum, ainda que os fins sejam diferentes. Tal como na cooperação, a parceria requer lealdade e conjugação de sinergias, pois, não pode reduzir-se a atitudes e comportamentos de simples colaboração; não deve realizar-se em níveis de participação divergente ou de participação passiva, nem pode confundir-se com outras noções como **solidariedade e cooperação**'

Por conseguinte, podemos rematar que, do paradigma da **escola-comunidade educativa**, decorre a emergência da escola como organização que implica a participação dos implicados, sobretudo das autarquias, na resposta adequada às aspirações da própria escola e da comunidade externa. É que uma educação desenvolvida com parcerias concretiza-se na indução do envolvimento dos implicados no processo, pelo assumir de corresponsabilidades, e resulta, seguramente, em rentabilização de recursos, por conjugação de vontades e esforços. Além disso, traduzir-se-á num fomento cultural, com risco inevitável de 'controlo social', minimizado pela formação cívica e cultura democrática construídas e promovidas pela realização do parceria para o desenvolvimento e para a coesão social, no princípio de causa-efeito de mais educação e formação mais e melhor desenvolvimento (local).

### **O cenário de interacção das parcerias educativas na escola**

A escola, enquanto organização social, sistémica e complexa, é uma realidade social onde se estabelecem relações pessoais e grupais nas quais são visíveis os elementos constituintes da cultura escolar e social (global) que im-

porta compreender sociologicamente. Daí que, a escola sendo um espaço privilegiado de participação no desenvolvimento de um projecto social comum aos indivíduos, contribua para uma sociedade melhor e para um futuro melhor (Pinto, 1998, p. 15-20). Na senda da importância das parcerias para a realização da Educação, é na relação com a Escola em particular e demais instâncias educativas que decorre um outro sentido de realização por via do envolvimento de cada um, consoante as suas representações, necessidades e expectativas.

Entendemos que esta ideia de participação em interacção entre os intervenientes é tanto mais relevante se considerarmos que, nos nossos dias, a escola - os contextos da educação/formação caracterizam-se por uma convergência de culturas na qual, para que o interveniente participe neste processo, *terá de passar pela compreensão do que se passa na organização e tomar em consideração as acções dos seus membros, ou melhor, os seus comportamentos intencionais* (Pinto, 1991, p. 41). A participação interfere no clima organizacional de uma escola. Este clima, por sua vez, transpira os valores subjacentes às condutas dos actores, valores que os alunos aprendem. Por isso, talvez o grande princípio básico do ensino dos valores seja aproveitar situações do quotidiano como contradições entre um valor e uma atitude, consciencializando e procurando que o aluno encontre a solução que lhe permita ficar bem em relação àquela contradição.

Há que fazer uma reflexão sobre a compreensão da forma de estar nas organizações, cientes de que a participação tem sido vista como uma forma de distribuição e de partilha do poder e da autoridade no seio da organização escolar.

Ao analisar a interacção social (influência recíproca de acções sociais), vamos encará-la como um fenómeno institucional, estudando o modo como a instituição influencia as relações interpessoais, como a Escola constitui ao mesmo tempo uma forma estruturada e estável de instituição e o local no qual se desenrola uma grande parte das interacções diárias. Ora, nesse acto de interagir no processo educativo, em que estão presentes representações e atitudes que condicionam e caracterizam a participação como dimensão de uma relação social, emerge o entendimento de que essa participação implica o designado contrato tácito ou formal de que toda a relação social se reveste.

Mas como nesse contrato há uma dimensão de cooperação e outra dimensão de interdependências, e o princípio de que a parceria desenvolve-se num contexto, simultaneamente, de crise, de lutas e debates sociais, em que se tem de negociar entre parceiros sociais (isto é, que, à

partida, não estão de acordo, mas que não se pode contornar), e de uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito (Zay, 1996, p. 156), é fundamental também ter presentes as formas de estar na escola. Perante o assumir de uma ou outra forma de estar na Escola, mas também na sociedade, é importante que a parceria na educação contribua para possíveis e eventuais alterações nas formas de ser e estar dos cidadãos, ou, por outro lado, promova a realização da escola e a qualidade da educação, no sentido de uma maior qualidade do nível de participação dos indivíduos e parceiros nas diferentes dimensões da relação social.

Na base da relação socioinstitucional em contexto de parceria, desenvolvemos a seguir uma pequena abordagem à relação da escola com a autarquia ('poder local').

### **Parceria escola-autarquia local: dispositivo de proximidade ao quotidiano:**

Em seus desenvolvimentos mais recentes, os programas de parceria assentam numa filosofia de constituição de parcerias a que subjaz o princípio de funcionamento em rede, por envolvimento de número alargado de parceiros. Todos os cidadãos, estruturas e organizações sociais/comunitárias são reconhecidamente membros 'ativos' de um sistema global que é a sociedade, mas também membros de subsistemas que interagem entre si e se condicionam, que têm necessidades específicas de actualização, aprofundamento de conhecimentos, aquisição de novos saberes e desenvolvimento de competências que decorrem dum processo formativo educacional.

É, pois, nesse quadro que se desenvolve a localização educativa que é hoje já tão inegavelmente marcante da educação. Essa característica local da realização da educação, patente em particular no contexto escolar e por estabelecimento de relações institucionais do **poder local** com a Escola, não só requer o estabelecimento de parcerias, como é campo propício à constituição de parcerias na educação, com todas as consequências e implicações económicas, culturais, sociais e educacionais.

Já o Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de março, havia determinado um primeiro passo de transferência de responsabilidades e competências para as câmaras (municípios), no sector da educação e tempos livres. À luz desse diploma, as autarquias passaram a ter em sua alçada a possibilidade de implementação de dispositivos para ocupação de tempos livres; é-lhes imputada a responsabilidade de proprietária do parque escolar, onde já detinham o dever de manutenção e restauração de edifícios, bem como o

encargo de apetrechamento e fornecimento de mobiliário e os transportes escolares. Nesse domínio, a intervenção autárquica em relação ao sector pré-escolar vem a ter um desenvolvimento expressivo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que estabeleceu as atribuições e competências das autarquias na educação pré-escolar, ainda assim em regime de protocolo de cooperação com o Governo central, designadamente por meio de parcerias com os Serviços da Segurança Social.

Foi nesse sentido da cooperação e localização da educação que o Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu Parecer n.º 3/99, salienta a necessidade de alargar a colaboração entre os sectores da educação e da *formação e de apostar em novos actores, novas parcerias, novas formas de organização*. O desenvolvimento dessas parcerias torna-se tanto mais relevante se considerarmos que a parceria tem a propriedade de contribuir para melhor poder resolver problemas prementes de ensino-aprendizagem dos alunos, de promover a rentabilização de recursos, de minimizar ou mesmo solucionar problemas logísticos e outros que se deparam às escolas no quotidiano da sua realização. O estabelecimento de parcerias na Educação encontra justificação plena no facto de, em princípio, ser factor de elevação pessoal e institucional, de contribuir para o desenvolvimento local e a coesão social (Weiler, 1999, p. 99-104).

Por outro lado, a envolvimento acrescentada das autarquias na educação local tem suscitado receios e reacções de protesto por parte dos professores; do campo dos autarcas, como refere Fernandes (1999c, p.24): *esta participação do município como parceiro nos órgãos das escolas suscitou algumas reservas da parte dos municípios*. A compreensão para a manifestação dessas reservas pelos autarcas pode associar-se a apelos à clarificação de atribuições e competências, reivindicações e alusão a necessárias contrapartidas que suportem o alargamento da intervenção do poder autárquico na educação local.

A. Sousa Fernandes sublinha que *o município é referido como uma das instituições relevantes do espaço local que não pode estar ausente da acção educativa* (Fernandes, 1999c, p.21). O desenvolvimento das relações escola-autarquia e professor-autarca é marcado por uma determinada cultura antropológica e por uma certa ideografia política e atitudes de natureza eminentemente culturais e dimensão profissional (Fernandes, 2003, pp. 11-19).

Podemos considerar, aprioristicamente, por via da observação empírica em contexto relacional situacionista, que a cultura vigente nas autarquias, relativamente à educação, é díspar no conceito e na prática. Efectivamente, a visão dos autarcas acerca do papel das autarquias lo-

cais na educação e respectiva intervenção nas escolas surge suportada por diferentes interpretações de Lei, e, em alguns casos, enformada por princípios e valores não prescritos. Parece haver, actualmente, uma extremosa atenção para com a causa da educação, mormente dando cumprimento à implementação dos Conselhos Municipais de Educação e à obrigação de liderança na elaboração da Carta Educativa [Nota].

Porém, verifica-se que, enquanto alguns autarcas primam mesmo pelo incumprimento de obrigações, mais pelo acto da omissão que pela acção, outros extravasam nas competências para com os estabelecimentos escolares, e até mesmo nas relações com os professores e os representantes concelhios dos serviços desconcentrados da educação.

Num passado recente (anos 80 e 90), as escolas e em particular os professores viram-se confrontados com intenções e medidas políticas do poder central estatuintes de transferência de atribuições e competências para as autarquias em alguns domínios da gestão educacional.

Tal como no passado, uma desconcentração administrativa e da política educativa mereceu repulsa e contestação por parte das organizações de professores e foi evidente a permanente preocupação destes em relação a algumas intenções e medidas, conforme perpassava nas reflexões em grupo e opiniões expressas em reuniões, encontros de professores e na comunicação social.

Agora, similares atitudes se observam em relação à Lei n.º 159/99, cujo objecto é o Quadro de transferência de competências e atribuições para as autarquias locais na área da educação. A propósito das resistências à participação dos municípios em áreas educativas, A. Sousa Fernandes (1999a, p. 161) entende que *esta intervenção depara com resistências de vária ordem baseadas em interpretações distorcidas que construíram estereótipos municipais nada condizentes com as realidades vividas que pretendiam relatar e que tornam as relações entre escola, município e governo um campo ainda envolto em incompreensões, e mal-entendidos.*

De facto, o desenvolvimento de parcerias na educação é tanto mais justificável se considerarmos a educação como a raiz do desenvolvimento, a garantia do futuro; a resultante desejável é a eficácia formativa alicerçada na parceria, no princípio da realização educativa com envolvimento colectivo e participação comunitária no desenvolvimento de projectos educativos. Nesse quadro, é imprescindível ter consciência de que a parceria fundamenta-se no princípio de que as boas ideias estão regularmente distribuídas por todos os grupos sociais e que a colaboração conduz a melhores ideias.

## Algumas ideias (in) conclusivas

Foi longo e sinuoso o caminho percorrido pelo sistema educativo português até se chegar ao actual nível de descentralização (ainda quase só decretada) e suposta territorialização educativa em fase de implementação. No contexto educativo e realidade escolar actuais, estamos confrontados com um quadro de mudança de paradigmas, consubstanciado num processo de territorialização educativa, conjugado na autonomia conferida às escolas e no quadro de transferência de atribuições e competências para o Poder Local.

Por conseguinte, importa definir os limites de intervenção do Poder Local na educação, para que esta não venha a sobrepor-se ao normal exercício da autonomia escolar, mas sim que a autonomia seja o corolário da descentralização na assunção plena de uma devolução de poderes, na garantia da concretização dos princípios da *descentralização administrativa e da autonomia do poder local* (Lei 159/99, artº 1º). A defesa dessa descentralização, enquanto projecto em construção na perspectiva da territorialização da educação, impõe que se actue com cautela, bom senso e sentido de responsabilidade na transferência de poderes para as autoridades locais, para que se evitem tensões e conflitos desnecessários e muito menos para que não se ponha em causa todo um ideário educacional, democrático e humanista do pós-25 de Abril de 1974.

Portanto, a transferência de atribuições e competências exige definição prévia de regras reguladoras do exercício do poder cometido aos reconhecidos decisores das políticas educativas ao nível local. Nessa perspectiva de desenvolvimento da territorialização educativa pelo processo de construção da autonomia escolar, em escola de parcerias, devem ser assegurados os mecanismos de cultura democrática na gestão da educação, de dispositivos para a realização da escola num contexto socioeducativo que, pela relação **escola-autarquia** ou **escola-poder local**, promove o desenvolvimento local, e a coesão social.

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA:

AFONSO, Natércio G. **A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

ALVES, José Matias. **A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte**. Porto: Edições ASA, 1999.

AMARO, R. Roque. “Descentralização e Desenvolvimento em Portugal - algumas perspectivas, tende especialmente em conta a questão da educação”. In: J. BARROSO (org.), **A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização**. Lisboa: Edições Colibri, 1999, pp. 15-24.

BARROSO, João. “A Administração Escolar: reflexões em confronto”. In: **Inovação**, vol.8, 1-2, pp.7-40, 1995.

\_\_\_\_\_. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. “A Escola como espaço público”. In: A. TEODORO, **Educar, promover, emancipar, os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000, pp. 201-222.

BORGES, Paula. “Os desafios do Novo Modelo de Direcção e Gestão”. **Noesis**, 25, p.25-26, 1992.

BRITO, Carlos. **Gestão escolar participada – na escola todos somos gestores**. Lisboa: Texto Editora, 1991.

CANÁRIO, M. Beatriz. “Partenariado Local e Mudança Educativa”. In: **Inovação**, vol.8, 1-2, pp.151-166, 1995.

\_\_\_\_\_. “Descentralização e Projecto Educativo Local”. In: J. BARROSO (org.), **A Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização**. Lisboa: Edições Colibri, 1996, pp. 67-74.

CANÁRIO, Rui. “O Professor e a Produção de Inovações”. In: **Colóquio Educação e Sociedade**, 4, pp. 96-121, 1993.

\_\_\_\_\_. “Educação e território”. In: **Noesis** 48, pp. 18, 1998.

CARNEIRO, Roberto. **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CLÍMACO, M. Carmo & SANTOS, João. **Monitorização das Escolas – Observar o Desempenho Conduzir a Mudança**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1992.

CLÍMACO, M. Carmo. “Uma gestão para os anos 90?” In: **Noesis** 25, pp.12-14, 1993.

CNE. **Parecer n.º 4/90, de 13 de Dezembro, sobre o**

**novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação, Comunidade e Poder Local, actas do seminário realizado em 6 e 7 de Dezembro de 1994**. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 1995.

COSTA, Jorge Adelino. **Gestão Escolar - Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola**. Lisboa: Texto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discursos e práticas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997.

DIOGO, José M. de Lemos. **Parceria Escola-Família, a caminho de uma educação participada**. Porto: Porto Editora, 1998.

ESTAÇO, Isabel Maria Ramos. **A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática – contributo de um estudo empírico**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

FERNANDES, António Sousa. “Os municípios portugueses e a educação: as normas e as práticas”. In: J. BARROSO e J. PINHAL (orgs.), **A Administração da Educação, os caminhos da descentralização**. Lisboa: Edições Colibri, 1996, pp. 113-124.

\_\_\_\_\_. “Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização”. In: J. FORMOSINHO et al., **Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica**. Braga: Livraria Minho, 1999<sup>a</sup>, pp. 181-198.

\_\_\_\_\_. “Os Municípios Portugueses e a Educação: entre as representações do passado e os desafios do presente”. In: J. FORMOSINHO et al., **Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação Básica**. Braga: Livraria Minho, 1999<sup>b</sup>, pp. 159-180.

\_\_\_\_\_. “Descentralização Educativa e Intervenção Municipal”. In: **Noesis** 50, pp.21-25, 1999<sup>c</sup>.

\_\_\_\_\_. “O actual ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas - potencialidades e limites. Administração e Avaliação das Escolas”. In: **Notícias da Federação 2**. Porto: Federação Nacional

dos Sindicatos da Educação, 2003, pp. 7-24.

FORMOSINHO, João et al. **Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas**. Porto: Edições ASA, 2000.

HATCHER, Richard & LEBLOND, Dominique. 'Education Action Zones et Zones d'Education Prioritaires.' **Contribution présentée au colloque European Conference on Educational Research, 20-23 Septembre**. Edinbourg : Université d'Edinbourg, 2000.

LEMOS, Jorge & FIGUEIRA, Joaquina. **Estatuto dos Parceiros da Comunidade Educativa – legislação anotada**. Porto: Porto Editora, 2002.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho, 1992.

MARQUES, Margarida. **O Partenariado na Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional 1996, Cadernos de Organização e Gestão Escolar 5.

\_\_\_\_\_. "Comunidades Educativas e Parcerias". In: **Colóquio Educação e Sociedade**, 4 – nova série, pp.123-140, 1998.

MARTINS, Guilherme Oliveira. "Uma Ideia Aberta de «Pacto»". In: **Pacto Educativo aspirações e controvérsias**. Lisboa: Texto Editora, 1996, pp. 17-24.

MATOS, António. "Autarquias e Educação: das competências às experiências". In: J. BARROSO e J. PINHAL (orgs.), **A Administração da Educação, os caminhos da descentralização**. Lisboa: Colibri, 1996, pp. 61-66.

ME- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Modelo de Administração, Direcção e Gestão - Construir uma outra escola**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1992.

NÓVOA, António (coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PINTO, Conceição Alves (1991). "Formas de estar na escola". In: **Notícias da Federação** (Nov.). Porto: Federação Nacional dos Sindicatos da Educação, 1991, pp. 14-15.

\_\_\_\_\_. (1998). "Escola e Autonomia". In: A. G. DIAS et al., **Autonomia das Escolas**. Lisboa:

Texto Editora, 1998, pp. 9-24.

RODRIGUES, Fernanda & STOER, Stephen. **Entre Parceria e Partenariado: Amigos Amigos, Negócios à Parte**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

SARMENTO, Manuel J. **A Escola e as Autonomias**. 2ª edição. Porto: Edições ASA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Autonomia da escola, Política e Práticas**. Porto: Edições ASA, 1999.

SERRA, Fernando Santos. "Fazer a escola acontecer: pl-anificação e participação". In: **Noesis** 50, pp.18-20, 1999

TEIXEIRA, Manuela. **O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais**. Lisboa: McGraw Hill, 1995.

TEODORO, António. **Política Educativa em Portugal, Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Poder e Participação em Educação**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Construção Política da Educação - Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

VALENTE, M. Odete. 'Síntese'. In: **Colóquio Educação e Sociedade**, 4 – nova série, pp.11-14, 1998,.

WEILER, Hans N. 'Perspectivas comparadas em descentralização educativa'. In: M. J. SARMENTO (org.), **Autonomia da escola. Política e práticas**. Porto: ASA, 1999, pp.95-122

ZAY, Danielle. "A Escola em Parceria: conceito e dispositivo". In: J. BARROSO (org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996, pp. 151-166.

## A CONFLITUOSA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

MARIA ELENA PINHEIRO MAIA\*

### Resumo

Esta pesquisa buscou identificar as razões do conflituoso relacionamento entre a família e a escola. Tanto os pais quanto os professores não sabem lidar com esse novo perfil de crianças e adolescentes que desafiam os modelos tradicionais de educação. No entanto, para que a escola e a família alcancem seu intento, é necessária uma parceria eficaz e eficiente.

**Palavras-chave:** Escola; Família; Conflito; Psicopedagogia; Política Educacional.

### THE CONFLICTING RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

### Abstract

This research attempts to identify the reasons for the conflicting relationship between family and school. Neither the parents nor the teachers know how to deal with this new profile of children and adolescents that defy the traditional patterns of education. However, in order to the school and the family fulfill their purpose, it is necessary an effective and efficient partnership.

**Keywords:** School; Family; Conflict; Psychopedagogy; Educational Policy.

### Introdução

A educação se constrói numa história de convivência, de forma que a maneira como vivemos caracteriza o modo como educamos. Assim a aceitação do outro como legítimo na relação constitui uma garantia de que o outro irá aceitar-se a si mesmo, a respeitar-se, a aceitar e a respeitar o outro. (MARQUEZAN, 2008, p.5)

\* *Mestrado e Doutorado em Estudos Literários-UNESP/Arar-SP. Docente da Faculdade Educacional e Cultural de Itápolis- FACITA. Itápolis-SP. Email: mepmaia@ig.com.br*

A família e a escola passam por momentos de crise de valores, pois, diante das profundas, significativas e constantes transformações sociais, econômicas e culturais trazidas pela globalização, não é mais possível ficarem presas a paradigmas tradicionais, já ultrapassados.

Tem-se visto “in loco”, e também veiculadas pela mídia, situações de extrema insatisfação e violência nas escolas públicas, principalmente. Professores são agredidos e agridem; além da agressão externa (assaltos, sequestros, narcotráfico), são fatos que parecem tornar-se comuns nos ambientes escolares. Esse estado de tensão que, felizmente, ainda não é visto como “natural”, pois causa indignação na população e um grande estado de estresse na equipe escolar e na família, que não considera mais a escola como um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalha.

Tanto pais como professores não sabem lidar com esse novo perfil de crianças e adolescentes que desafiam os modelos tradicionais de educação. É preciso que sejam feitas mudanças em todas as áreas educacionais. A sociedade do século XXI exige professores e pais com novas posturas éticas e novas habilidades que os instrumentalizem para enfrentar os problemas decorrentes das mudanças sociais, econômicas e culturais desta era globalizada.

Os pais e a escola, esta, principalmente, por ser uma instituição educacional que visa atingir os objetivos propostos de acordo com seu papel social, precisam refletir sobre as mudanças decorrentes das novas tecnologias, dominá-las, para que eles próprios se sintam autoconfiantes e aptos para auxiliar seus filhos e seus alunos a adquirirem saberes e comportamentos essenciais para sua melhor adaptação nesta sociedade de constantes transformações. Caso contrário, esses jovens serão segregados pelo próprio sistema familiar e/ou escolar, constituindo uma massa alheia ao desenvolvimento econômico, sem condições mínimas de sobrevivência e de acesso ao capital cultural. Tornar-se-ão os agentes geradores de instabilidade, de insegurança e até mesmo de violência, pela impossibilidade de serem assimilados pelo sistema social.

Mas, infelizmente, a relação entre família e escola tem sido tensa e conflituosa; não há confiança mútua, nem colaboração eficiente. O descontentamento é recíproco, o diálogo incompreensível. Ambas sofrem as arbitrariedades de uma política educacional equivocada, de uma sociedade injusta. A escola, sem muita reflexão, ataca a família, pela ausência; e a família culpa a escola pelo não encaminhamento de seu filho para a vida profissional.

A família, muitas vezes, perde a tranquilidade quando os filhos vão para a escola, pois é na idade escolar que as dificuldades de aprendizagem e desvios comportamen-

tais vão aparecer.

A família, muitas vezes, perde a tranquilidade quando os filhos vão para a escola, pois é na idade escolar que as dificuldades de aprendizagem e desvios comportamentais vão aparecer.

Os pais, ao criticarem a escola, sabem definir o que desejam, sabem apontar qual instituição desejariam para seus filhos; não se pode dizer, então, que eles são indiferentes ao processo ensino/aprendizagem.

Ao indagarmos<sup>1</sup> algumas alunas (10) do curso de Pedagogia<sup>2</sup>, que são mães cujos filhos estudam em escola pública, pudemos perceber a preocupação em relação à qualidade de ensino que seus filhos recebem. Transcrevemos, a seguir, alguns depoimentos:

### Como vêm a escola pública?

#### Esmeia:

*Ela é fundamental porque a maioria da população não tem condições de estudar na particular. Há vagas suficientes para atender a todos que a procuram e as escolas públicas estão cada vez mais modernizadas, principalmente as municipais.*

#### Solange:

*A escola pública é muito importante para a Educação, principalmente porque é a única instituição de ensino para a maioria da população; portanto, deveria ser mais bem valorizada e respeitada por todos.*

#### Beth:

*Ela está preocupada em adequar-se às necessidades de uma sociedade exigente no que se refere à igualdade de oportunidades, e veloz em suas mudanças e inovações. Nesse sentido se incluem também a capacidade e a prática, num universo diversificado, que quer reflexão, flexibilidade e atualização contínua. Isso implica desenvolver uma série de competências necessárias ao processo de renovação, em que se incluem o respeito às dificuldades e o incentivo para que todos participem do processo.*

#### Lidinalva:

*Infelizmente a escola pública, hoje, tem deixado muito a desejar em relação a sua função de transmitir conhecimentos, além da falta de diálogo entre pais, professores e alunos.*

### A escola pública atende ou não às expectativas dos pais?

#### Ivonete:

*Não. Quanto ao conteúdo programático é nítida a diferença entre a escola pública e a particular. Meu filho cursa, hoje, a 7ª série. A cobrança é muito pequena em relação à aprendizagem. Seria necessário ensinar e exigir mais.*

#### Cristina:

*Não, quando diz respeito às exigências da aprendizagem de conteúdos.*

#### Luciana:

*Em parte sim, mas o grande número de alunos por classe tem atrapalhado bastante o resultado da aprendizagem e a atuação do professor.*

#### Fabiana:

*Parcialmente, pois falta segurança nas escolas. A Ronda Escolar é falha.*

### Razões para colocar o filho em escola pública?

#### Fabiana:

*Não tenho condições de pagar uma escola particular.*

#### Beth:

*O custo de uma escola particular é alto e isso afetaria o orçamento familiar. Mas sempre dou o respaldo necessário para sanar as dificuldades encontradas por meus filhos em relação à aprendizagem.*

#### Cristina:

*Porque, apesar de achar que a escola pública deixa a desejar em relação ao conteúdo (que tento suprir em casa), acho importante como experiência social.*

#### Ivonete:

#### Ivonete:

*Por motivo financeiro. Mas será que meu filho, saído de uma 6ª série fraca, consegue seguir o ritmo de uma escola particular?*

### Mudanças necessárias para tornar a escola pública um espaço de aprendizagem eficaz:

#### Lidinalva:

*A escola poderia ser muito boa. Faltam o interesse e o apoio dos governantes.*

<sup>1</sup> Vide questionário em anexo, p. 14.

<sup>2</sup> Associação Educacional e Cultural de Itápolis (SP). Faculdade de Pedagogia (FACITA).

**Solange:**

*É preciso que haja investimento para ter qualidade na educação, criar condições para que o professor desempenhe seu trabalho com eficiência.*

**Esmeia:**

*Que os pais tenham condições de educar seus filhos, pois dão muito trabalho aos professores, fazendo-os perder muito tempo chamando a atenção e não conseguem, assim, ensinar o que é necessário.”*

**Fabiana:**

*As classes são numerosas e um professor somente não tem condições, realmente, de dar atenção a cada aluno. Seria necessário um ajudante.*

**Em relação ao método usado na alfabetização (construtivismo):****Luciana:**

*A resistência em não interligar outros métodos para a alfabetização deveria ser revista e repensada.*

**Beth:**

*Para os bons alunos o construtivismo facilita, pois eles aprendem a ler o mundo com maior rapidez, tornando-se críticos e conscientes, neste mundo globalizado.*

*Para os que apresentam um ritmo mais lento, prejudica, não a oralidade, mas a leitura e a escrita, porque, com a progressão continuada, eles vão para a série seguinte apresentando muitas dificuldades, e como as classes são numerosas fica difícil dar atendimento individualizado.*

**Ivonete:**

*Sou a favor do construtivismo, mas o método tradicional alfabetizou todos nós; então, por que não ser um professor eclético?”*

**Fabiana:**

*Se ele fosse realmente aplicado corretamente, facilitaria muito, mas na escola pública isso não acontece.*

*Podemos perceber, pelos depoimentos, que os pais sabem apontar as condições necessárias para que o ensino público seja de qualidade: política educacional realmente interessada na melhoria da educação, classes menos numerosas, apoio pedagógico para a escolha e aplicação de métodos adequados para ensinar a ler e escrever, valorização da escola e do professor, segurança e melhoria econômica das famílias dos alunos, pois isso refletiria no comportamento das crianças em sala de aula, enfim, respeito de toda a sociedade.*

*Diante do caos em que se encontra o ensino público, a equipe escolar vê com apatia ou mesmo com antipatia qualquer interferência dos pais, ao mesmo tempo em que reclama de sua negligência. A escola deseja realmente sua parceria? Ou julga que a família não sabe educar seus filhos para os padrões da vida escolar? Os pais são chamados à escola para serem recebidos como reais colaboradores ou para ouvirem as mesmas eternas queixas dos educadores?*

Ao indagarmos<sup>3</sup> alunos (54) do curso de Pedagogia<sup>4</sup> que, durante o dia, trabalham na área da educação, a respeito da influência da família na aprendizagem escolar, da relação entre a escola e a família e que tipo de interação seria ideal, obtivemos respostas bastante homogêneas. Todos afirmam que o apoio da família é imprescindível para o sucesso do aluno, embora haja exceções. Os alunos mais difíceis em relação ao comportamento e ao relacionamento com os outros, e que apresentam baixo nível de rendimento escolar são oriundos de famílias ausentes, desestruturadas, desprivilegiadas economicamente e que não valorizam a escola. Quanto à relação família/escola, notamos, ainda, que os momentos de interação são escassos e ineficazes: reuniões realizadas bimestralmente, embora poucos pais compareçam, cadernos de recado, chamadas esporádicas para noticiar sobre comportamentos não adequados ou dificuldades de aprendizagem, ou, finalmente, para serem homenageados em datas especiais e festividades de término de ano. Embora esses professores/alunos enfatizem a necessidade de uma relação mais próxima, menos desarmada, com participação eficiente dos pais, percebemos que isto está longe de acontecer, na realidade, pela impossibilidade da família mudar sua visão sobre a escola sem um trabalho eficaz direcionado a elas e, principalmente, sem uma política educacional que valorize o professor e a escola.

Transcrevemos, abaixo, alguns depoimentos que sintetizam o pensamento do grupo focalizado:

**A respeito da influência da família na aprendizagem:****Stella:**

*O maior incentivo do aluno está na família. Ela é o exemplo concreto de influência, espelhando a verdadeira importância da aquisição do saber. Uma família estruturada facilita a aprendizagem dos alunos.*

<sup>3</sup>Vide questionário em anexo, p.15.

<sup>4</sup>Associação Educacional e Cultural de Itápolis (SP), Faculdade de Pedagogia (FACITA).

**Sônia:**

*A família exerce muita influência na aprendizagem escolar, pois ela é a primeira instituição com que a criança tem contato e deve estabelecer regras, normas, limites e educação, para que o papel da escola, que é transmitir conhecimento, seja realizado, e não transformando-a numa instituição assistencialista.*

**Luzia:**

*A união família/escola é essencial para o sucesso da aprendizagem, porque é notório que a criança traz de casa tudo o que aprendeu a ser. A formação de sua personalidade se dá no curso da escola; portanto, é imprescindível que a família participe da vida escolar de seu filho, para que sua formação seja de qualidade e o sucesso garantido. Portanto, dividir responsabilidades seria o ideal.*

**A respeito da relação família/escola:****Selma:**

*Uma relação formal, do tipo em que pais só são convocados a irem à escola nas reuniões de Pais e Mestres, que geralmente são feitas durante o dia e muitos não podem ir porque estão trabalhando.*

**Roseli:**

*Geralmente o contato que a maioria das escolas mantém com a família é na reunião de Pais e Mestres. Essas reuniões são feitas bimestralmente e nelas são apresentados os trabalhos dos alunos, as notas e recados sobre as normas da escola. Também se comenta sobre o comportamento dos alunos.*

**Roselaine:**

*As famílias, em sua maioria, apenas “depositam” seus filhos nas escolas (creches). Pensam que eles estão lá para comer, dormir e tomar banho. Não têm noção de que a creche também tem função de educar.*

*Poucas famílias participam das reuniões de Pais e Mestres feitas bimestralmente. Poucas, também, participam de festas organizadas pela escola.*

*Há um caderno de recados para pais e professores se comunicarem.*

**A respeito da relação ideal:****Danieli:**

*O relacionamento ideal entre família e escola deveria ser aquele em que os pais se preocupassem com o desenvolvim-*

*ento de seus filhos, acompanhassem o andamento dos estudos realizados em sala de aula e comparecessem mais vezes à escola, não apenas em reuniões ou homenagens.*

**Alessandra:**

*O ideal seria que a família entendesse que a verdadeira função da escola é proporcionar, mediar o acesso ao saber. Hoje os pais estão transferindo toda a responsabilidade de educar para a escola.*

**Isabel:**

*Penso que poderia ser melhor por parte de alguns pais que não dão valor à escola onde o filho passa 10 horas por dia, 5 dias na semana e 310 dias no ano. A grande maioria atribui a educação de seu filho à escola.*

*Há uma inversão e uma grande perda de valores, tanto da família quanto da escola.*

*A relação ideal seria a participação dos pais na resolução de problemas escolares e uma melhor interação com professores para, juntos, sanarem as dificuldades que normalmente aparecem.*

Como vimos, a escola admite que sozinha não tem conseguido alcançar seus objetivos e, não confiando na família, tem procurado articular-se com outras instâncias, como Conselhos Tutelares e até mesmo apoio policial. Entretanto, pelo que se pode notar, essas ajudas externas dificilmente tornam mais fácil o relacionamento escola – aluno – família. A família pode auxiliar o professor a conhecer melhor o aluno, ver suas possibilidades e impossibilidades, captando indícios que revelam as causas de suas dificuldades, mas para isso o professor deve adotar uma postura aberta para a comunicação, sem juízos pré-concebidos, e, desse modo, o aluno, com certeza, deixar-se-á conhecer em sua identidade pessoal, no momento pedagógico.

Cada membro exerce uma função na família na qual ele está inserido; é nesse ambiente que ele apreende os seus papéis sociais, o primeiro, é claro, o papel de filho que, submetido à autoridade e ao afeto dos pais, procura moldar seus impulsos no sentido de atender a suas expectativas. Portanto.

*A relação de obediência aos pais se transforma em norma social familiar e passa a ser aceita, também defendida e depois transferida para as extrafamiliares-escolares, profissionais, esportivas. Essas relações familiares se tornam naturais, assim como os papéis sociais também se naturalizam, conduzindo a família a funcionar como matriz biológica e identitária. (MARQUEZAN, 2008, p.4).*

É preciso refletir e pesquisar seriamente quais são os obstáculos que dificultam uma aproximação eficaz entre escola e família, para que possa ser possível surgir uma parceria saudável, que favoreça a socialização e aprendizagem do aluno.

A escola, como detentora do saber erudito, precisa compreender melhor o abismo cultural existente entre ambas, e não pode exigir que uma população carente compreenda a complexidade da situação do ensino público e porque seu filho não encontra na escola o que procura.

Essa distância aumenta quando a família se sente ameaçada pela ordem e poder existentes no sistema burocrático escolar, já que, muitas vezes, ela vive em total ilegalidade (moradia sem registro, cedida, alugada, mas sem condições de pagar o aluguel, água e luz, ou obtidos por meios não oficiais, moradias inseguras, invadidas frequentemente pelas águas das enchentes, emprego temporário, ordenado irrisório por ser mão de obra não qualificada, convivência indesejável com o tráfico de drogas, roubos e violências). Assim, vivendo num ambiente hostil e lutando pela própria sobrevivência, dificilmente terão condições de colaborar com o desenvolvimento intelectual de seus filhos.

Considere-se, também, que a escola não valoriza a cultura da comunidade na qual seus alunos estão inseridos; desse modo, nem eles nem seus pais conseguem identificar-se com os conteúdos ensinados, aumentando ainda mais essa distância.

A equipe escolar, para poder minimizar os problemas cruciais que enfrenta no momento e cumprir sua missão de educar, necessita refletir sobre a política docente e sobre todo o sistema social, econômico e cultural da comunidade na qual a escola está inserida, e adquirir um alto grau de determinação e muita flexibilidade. Não há como sair do caos em que se encontra a sociedade, sem uma educação pública eficiente e eficaz.

Para se compreender a situação atual, deve-se considerar, também, que a configuração familiar, durante boa parte do século XX, era predominantemente nuclear: pai – mãe – filhos. Com a independência da mulher pela conquista de seu mercado de trabalho, pela liberdade de opção sexual, alcançada nas últimas décadas, a família nuclear vem perdendo sua hegemonia, permitindo o surgimento de novos arranjos familiares: monoparentais, homoparentais e outros tipos de estrutura organizacional. Assim, os padrões de certo e errado em relação à formação da estrutura familiar ficam diluídos. E eles, com certeza, influem na relação escola/família. *A socialização das crianças é fator do desenvolvimento que mais se mostra influenciada pelos novos arranjos familiares que cada*

*classe social implementa.* (MARQUEZAN, 2008,p.4). A escola terá que ser flexível porque, provavelmente, deparar-se-á com crianças menos seguras, menos obedientes e mais agressivas, e terá que se adaptar às novas funções para poder proporcionar um ambiente de equilíbrio e de proteção aos alunos, diante das rápidas mudanças sociais.

Embora, hoje, a família esteja muito ausente e não represente mais um modelo divino ou social, por estar des-sacralizada, ela, ainda, permanece como uma das instituições mais sólidas da sociedade. Segundo Roudinesco (2003, p. 198), *ela é amada, sonhada e desejada por homens, mulheres, crianças de todas as idades, de todas as orientações sexuais e de todas as condições.*

O sucesso ou insucesso que alcançamos ao longo de nossa trajetória como aluno e, mais tarde, como profissional, dependerá, em grande parte, das relações que estabelecermos entre os membros da família e de como esta família reage diante das dificuldades que a vida apresenta nos momentos de crise. Perissé (2008, p.28), indignado com as consequências geradas pela desestruturação da família na atual sociedade capitalista, na qual ninguém tem tempo, pois é sempre necessário ganhar melhor para consumir mais, chega ao radicalismo de afirmar que a falta de tempo para conviver em família faz da família uma farsa entediante, e da educação familiar uma perigosa ilusão. *Não basta coincidir algumas horas sob o mesmo teto.*

Apesar de nos parecer um posicionamento radical, a família, realmente, contribuiu e contribui muito para gerar desequilíbrios emocionais. Fernandez (1990, p.33), além da família, inclui, com ressalvas, a escola, ponderando que, *embora concordemos com M. Mannoni quanto a que a escola, depois da família, converteu-se no lugar escolhido para fabricar neuroses, que se tratam depois em escolas paralelas* ou consultórios psicológicos, não podemos colocar no mesmo saco o professor e a instituição escolar. Daí a necessidade, ao se analisar as dificuldades ou problemas de aprendizagem, de considerar os fatos de vários ângulos, como todos os membros da família se relacionam com a criança, qual o lugar que ela ocupa nos grupos de convivência, como a equipe escolar a vê, enfim, refletir sobre todos os conflitos e confrontos que surgem no dia a dia e como eles são solucionados; caso contrário, a criança será o bode expiatório de problemáticas que, na realidade, envolvem os ensinantes e as condições sociais e econômicas. Diante das rápidas mudanças que têm ocorrido na sociedade, talvez seja necessário reinventar novas estruturas familiares e escolares que possam contribuir melhor na construção do conhecimento e da identidade dos aprendentes.

Por ter uma formação mais abrangente e estar preparado

para observar com isenção de juízos pré-concebidos os dois polos, a família e a escola, o psicopedagogo pode diagnosticar com maior objetividade os problemas de aprendizagem por considerar a criança como um todo (físico, biológico, psicológico e social) e estar ciente da complexidade da educação infantil e dos conflitos inerentes ao processo de socialização.

*É preciso enxergar o aluno e suas formas de aprendizagem não como algo isolado de sua relação, mas como um todo que perpassa suas redes interacionais; perceber a família e a escola como co-responsáveis e básicas para a ampliação deste mundo em formação; perceber que “profecias auto-cumpridoras” determinam e inscrevem lugares desde a comunicação inicial mãe-filho, já que os instrumentos da aprendizagem da criança têm relação com seus objetos originais; no entanto, precisamos cuidar de nossas palavras e ações. (KORTMANN, 2006, p. 106).*

É necessário que a relação de afeto entre educadores (pais e mestres) e aprendentes seja harmoniosa, equilibrada, pois é a partir da relação com o outro que a criança constrói seu saber. Como afirma Marquezan (2008, p.5), *as ações humanas são movidas pela emoção e o amor é o fundamento do social, que só se efetiva como social, indispensável para o desenvolvimento, na aceitação do outro como legítimo na relação.*

A violência familiar é decorrente da perda de sua função simbólica. A criança vítima da violência doméstica, principalmente de abuso sexual, não possui essa relação harmoniosa e, muitas vezes, mantém o fato em segredo, por medo, cumplicidade, sentimento de culpa, vergonha; conseqüentemente, apresenta dificuldade de aprender e é levada a profissionais da saúde, tachadas como criança que possui deficiências cognitivas, já que os sintomas não revelam os fatos reais, dificultando, assim, um diagnóstico correto.

WREGÉ (2003, p. 86), após três anos com pesquisas de campo que incluem a violência doméstica, conclui que:

*Os profissionais necessitam não apenas de formação teórica para trabalhar com pacientes vítimas de violência. Os profissionais também necessitam de sustentação da sua equipe e/ou de uma rede de suporte, pois tanto as reticências<sup>5</sup> profissionais quanto os aspectos contratransferências<sup>6</sup> influenciam diretamente no tratamento e podem desencadear um abandono/paralização do/no tratamento!*

<sup>5</sup>As reticências profissionais referem-se, principalmente, aos sentimentos de dúvidas, de medo à represália.

<sup>6</sup>Associação Educacional e Cultural de Itápolis (SP), Faculdade de Pedagogia (FACITA).

guiada pelas leis da reprodução biológica. Decorrentes dessas funções, Roudinesco (2003, p. 17) afirma que toda relação incestuosa parece ser condenada universalmente. Assim:

*[...] é preciso de fato admitir que foi no seio das duas grandes ordens do biológico (diferença sexual) e do simbólico (proibição do incesto e outros interditos) que se desenvolveram durante séculos não apenas as transformações próprias da instituição familiar, como também as modificações do olhar para ela voltado ao longo das gerações.*

A família possui dados, nem sempre revelados, que podem fornecer ao psicopedagogo outro prisma para analisar o comportamento e a não-aprendizagem da criança ou do jovem aprendente. O olhar através da família, de acordo com Fernández (1990, p.92), deve levar em conta ao mesmo tempo os níveis: individual (aquele que visa às especificidades do sujeito, a inter-relação organismo-corpo-inteligência-desejo); vincular (o modo como o conhecimento e as informações são veiculadas entre os membros da família) e dinâmico (que sistema de papéis e modelo de interação são escolhidos para o funcionamento e manutenção da estrutura familiar).

Antes de mais nada é preciso observar, com intencionalidade, o comportamento das crianças, identificar o que é normal, isto é, justificado como normal pela faixa etária em que se encontram e o que está além dos limites de agressividade desejada.

Sabemos que a criança reproduz o comportamento imprevisível e violento que os pais possam, por ventura, apresentar. E isso, com certeza, será reproduzido no âmbito escolar, ao relacionar-se com os outros. O professor deve estar atento a qualquer alteração do comportamento infantil: brigas, discussões, incapacidade de enfrentar desafios, ansiedade diante do fracasso, arrogância na relação com os demais, insegurança e timidez decorrentes de baixa autoestima. Toda criança que não se sente amada pelos pais ou cuidadores e não é aceita pelo grupo a que pseudamente pertence, tende a reagir de forma violenta, que é uma maneira de se defender e sobreviver num ambiente que lhe é hostil. Se o professor, mesmo dando-lhe atenção especial e carinho, não resolver, é hora de procurar ajuda, um outro profissional que lhe dê suporte: psicólogo, psicopedagogo ou outro especialista, de acordo com o problema detectado.

Há casos que só poderão ser solucionados se houver o encaminhamento para profissionais especializados, pois ultrapassam o raio de ação e a competência do profes-

sor, exigindo conhecimento e habilidades que não possui, sendo assim, portanto, justificável esta atitude. Caso contrário, não estamos diante de dificuldades de aprendizagem, mas sim de ensinagem, como afirma Alicia Fernández (1990).

É importante que o professor reavalie sempre sua atuação em sala de aula, e analise com prudência as potenciais dificuldades de seus alunos, pois julgamentos apressados e superficiais podem marcar para sempre o processo de aprendizagem desses alunos que, por alguma razão, não apresentam um padrão de comportamento esperado ou desejado pela escola e pela família.

Os psicopedagogos, os professores e os pais precisam estar conscientes da necessidade de se unirem e se completarem no sentido de auxiliar o desenvolvimento cognitivo da criança, descortinando o que há por trás do não aprender. O psicopedagogo habilidoso e competente ajudará a família e a escola a solucionar, muitas vezes, problemas que elas mesmas criaram, mas não têm competência para solucioná-los, por não terem consciência da situação ou, mesmo tendo, não possuem habilidades para minimizá-los. A escola deve estimular a parceria de pais e educadores para que o processo ensino/aprendizagem flua de modo mais harmonioso, e proporcionar ao professor meios de criar estratégias eficientes para atingir seus objetivos.

Tanto a família quanto o educador são responsáveis por promover ambientes sadios para as crianças, onde predominam o respeito, a solidariedade, as regras, os limites e a promoção de autoconfiança, devendo guiar-se pelos princípios da ética para fundamentar sua relação com o outro, pois, como diz Fernández (1990, p.52), *não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.*

Enfim, pode-se caracterizar a não aprendizagem, segundo Fernández (1990, p.49), dependendo dos fatores que predominam em sua etiologia. Se decorrentes de fatores internos – problemas de aprendizagem-sintoma –, inerentes ao paciente ou ao grupo familiar, ou de ordem educativa – problemas de aprendizagem-reativo –, relacionados à instituição que, na realidade, não conhece seu aprendente de modo pleno.

Quanto à carência econômica, embora afete a aprendizagem, é necessário analisar seus efeitos sob outro ângulo, porque não podemos associar simplesmente a não aprendizagem às classes sociais, já que ela se manifesta em todos os níveis. Echeverría (apud Fernandez, 1990, p. 50) afirma:

*Contrariamente ao que se poderia pensar, os meios mais desfavorecidos economicamente não são sempre os mais ‘pobres’ em estímulos. Ao contrário, classes economicamente altas, que oferecem hiperestimulação de objetos de consumo, não são constitutivamente favoráveis ao sujeito.*

Mas, com certeza, se houvesse políticas públicas sérias voltadas para a educação e para a população carente, com planejamento a curto, médio e longo prazo, com investimento na formação continuada do professor, em tecnologias e, principalmente, em política econômica que proporcionasse condições dignas de sobrevivência, não estaríamos hoje nessa visível defasagem de escolaridade entre a idade da criança e o conhecimento que ela domina, como lemos nas manchetes dos jornais: *Um terço dos estudantes de 4ª série sabe o equivalente a um aluno da 1ª 1ª* (PARAGUASSÚ, 2008, p.A5), ou, ainda, *No Saeb, 71% ficaram abaixo da média ideal* (PARAGUASSÚ, 2008, p.A27), além da violência e da pobreza que atingem grande número dos que frequentam as instituições escolares, como comprovam também as estatísticas dos resultados SARESP: Unidades com desempenho ruim no SARESP também estão em área de vulnerabilidade social (IWASSO; REHDER, 2008, p. A14).

Se tivéssemos uma real vontade política e não apenas medidas paliativas e ineficientes como lemos no jornal<sup>7</sup>, a família e a escola não estariam tão desamparadas e não teriam, portanto, esse sentimento de impotência para solucionar um dos problemas mais cruciais da sociedade, a formação educacional das crianças e jovens, visto que a educação é um instrumento eficaz de superação da pobreza, da violência, da falta de ética e da mediocridade a que está condenada grande parte da população brasileira.

## Referências

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

IWASSO, Simone; REHDER, Maria. Escolas de São Paulo com mais falta de professor têm piores notas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 abr.2008, Vida, p.A14.

<sup>7</sup>“Para reduzir o absenteísmo docente, o governador José Serra sancionou na semana passada a lei que restringe o limite de faltas a seis por ano. Até agora, a legislação permitia 15 faltas mensais, desde que ocorridas em dias não consecutivos e justificadas por atestado médico. E, para estimular os docentes da rede estadual, a Secretaria de Educação passou a conceder adicional salarial a quem leciona em ‘áreas vulneráveis’.” (O Estado de São Paulo, 30 abr.2008, p.A3).

KORTMANN, Gilca Lucena. **Psicopedagogia:** um entendimento sistêmico. In: PORTELLA, Fabiani Ortiz; FRANCESCHINI, Ingrid Schröder (Orgs.). *A família e aprendizagem: uma relação necessária*. Rio de Janeiro: Wak, 2006, p.89-108.

MARQUEZAN, Reinoldo. Enfoque psicopedagógico na relação família e escola. **Revista do Centro de Educação**. n.28, 2006. Disponível em : <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a9.htm>. > Acesso em : 7 abr.,2008.

PARAGUASSÚ, Lisandra. Um terço dos estudantes de 4ª série sabe o equivalente a um aluno da 1ª. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. 23 mar, 2008, Vida& p.A25.

\_\_\_\_\_.No Saeb, 71% ficaram abaixo da média ideal. **O Estado de São Paulo**, São Paulo. 23 mar.2008. Vida& p.A27.

PERISSÉ, Gabriel. A educação e a família...Mas que família? **Profissão Mestre**, ano 9, n.102. mar., 2008, p.28

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WREGE, Iara Abreu. Quando a família não é espaço de proteção: repercussões na aprendizagem. In: PORTELLA, Fabiani Ortiz; FRANCESCHINI, Ingrid Schröder (Orgs.). **Família e aprendizagem:** uma relação necessária. Rio de Janeiro: Wak, 2006, p.81-87.

#### Anexo A:

	Nome: _____ Data: _____
	Termo: _____ Curso: _____

•Local em que leciona: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

•Categoria da I.E. : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

•Série: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

#### Questionário:

01) Qual seu conceito sobre dificuldade e transtorno de aprendizagem?

02) A partir de sua experiência e observação, quais são as causas das dificuldades ou transtornos de aprendizagem?

03) A família exerce alguma influência na aprendizagem escolar?

04) Que tipo de relação sua escola mantém com as famílias dos discentes? Quais são os momentos de contacto?. Como eles são organizados?

05) Qual é a relação ideal entre a família e escola?

#### Anexo B:

	Nome: _____ Data: _____
	Curso: Pegagia - Termo _____
	Data _____

01) Qual é sua opinião a respeito do papel da escola pública, hoje?

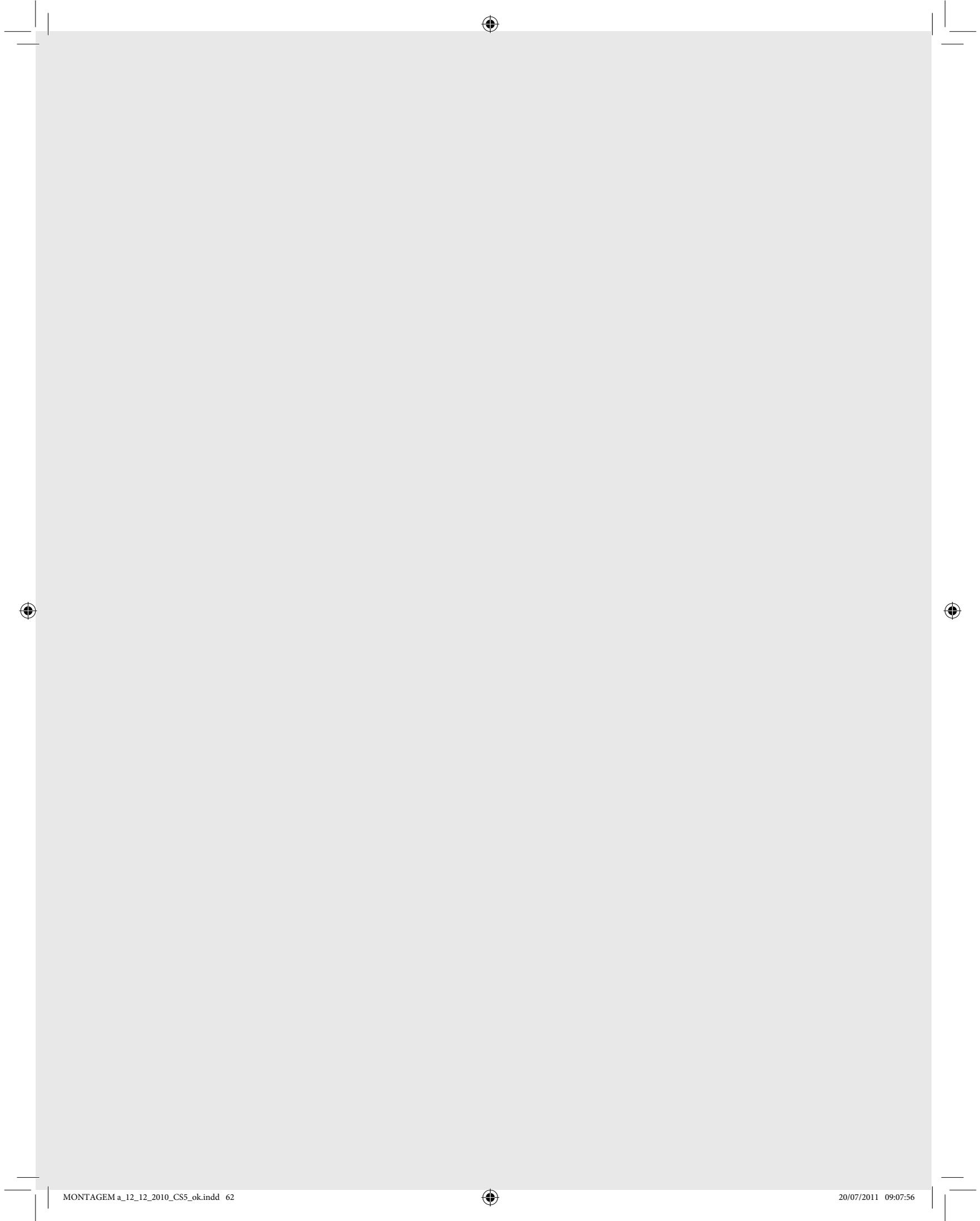
02) Ela atende as suas aspirações como pais? Se não, o que seria necessário para atendê-los?

03) Seu filho estuda em escola pública? Por quê?

04) O que é preciso para termos uma escola pública de boa qualidade?

05) Você acha que o método de ensino usado na escola pública (construtivismo) tem facilitado ou dificultado a aprendizagem? Por quê?

# DILEMAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL



## OS DILEMAS DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: A BUSCA DE UM ESTEREÓTIPO OU A CONSTRUÇÃO DE UM ARQUÉTIPO?

EMERSON RODRIGO CAMARGO\*  
CHELSEA MARIA DE CAMPOS MARTINS\*\*

### Resumo

O artigo resulta das reuniões realizadas pelo GEPFEC - Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo/Unesp/Araraquara/SP. O estudo objetivou analisar os dilemas, impasses e suas perspectivas para a formação dos profissionais da educação implementada nas escolas públicas antes e após a LDB19/96. O referencial teórico adotado baseia-se nos estudos históricos de Richard Tarnas (2005) sobre as origens do pensamento no mundo ocidental, desde os gregos antigos à pós-modernidade, bem como reflexões críticas sobre a formação de educadores. O resultado da pesquisa mapeia e analisa os dilemas da formação dos profissionais da educação e mostra a importância das políticas públicas de formação docente e a prática pedagógica, traçando a ponte necessária para repensarmos e redescobriremos esse processo na busca de um estereótipo ou a construção de um arquétipo flexível adequado à sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Formação dos Profissionais de Educação; Escola Pública; Prática Pedagógica, LDB19/96; Arquétipo.

### THE DILEMMAS REGARDING THE TRAINING OF EDUCATION PROFESSIONALS: THE SEARCH FOR A STEREOTYPE OR THE CONSTRUCTION OF AN ARCHETYPE?

#### Abstract:

This study aimed to analyse the dilemmas, deadlocks and

\* Doutorado em Educação pela UNESP/Arar - SP. Coordenador do PPG em Educação UNESP/Arar/ S P. Coordenador de Curso de Filosofia da Faculdade São Luís de Jaboticabal/ SP.

\*\* Mestrado em Educação. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. Jaboticabal/ SP. Supervisora de Ensino da Rede Pública Estadual de São Paulo -SP.  
Email: [chelsea.maria@terra.com.br](mailto:chelsea.maria@terra.com.br)

the outlook concerning the training of education professionals implemented in public schools before and after the LDB/96.

The theoretical reference consisted of the historical narrative of Richard Tarnas (2005) on the origin of thought in the western world from the ancient Greeks to post-modernity, as well as critical reflections on the training of the educators.

The result of the research maps and analyses the dilemmas referring to the training of the education professional and shows the importance of public policies, teacher training and educational practice, enabling us to think and rediscover this new process in search of a stereotype or the construction of a flexible archetype appropriate to the contemporary society.

**Keywords:** Training of Education Professionals; Public School; Pedagogical Practice; LDB/96; Archetype.

### Introdução

O presente objetiva analisar os (di)lemas, os impasses e suas perspectivas para a formação dos profissionais da educação, implementadas nas escolas públicas antes e após a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº. 9.394/96.

A ideia de investigar um tema como o aqui proposto surgiu a partir das discussões no GEPFEC - Grupo de Estudos e Propostas sobre Formação do Educador Contemporâneo/Unesp/Araraquara/SP, coordenado pelo Professor Assistente Doutor Edson do Carmo Inforsato, quando nossas preocupações se fundaram na necessária articulação teórica e prática propiciada pela leitura do livro *A Epopeia do Pensamento Ocidental: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo*<sup>8</sup>, de Richard Tarnas (2005), e nas reflexões críticas da formação dos profissionais da educação com a efetiva realidade educacional brasileira, em particular, o ensino público. O autor conseguiu, em sua obra, abordar e discutir os diversos pensamentos do universo ocidental e seus variados métodos de estudo e prática, propondo, por meio da narrativa histórica, alusivas reflexões em relação à tessitura da mentalidade ocidental e seus referenciais teóricos.

Os problemas relacionados à formação dos profissionais da educação têm sido objetos de incessantes debates, tanto na esfera acadêmica quanto nos meios de comunicação, já que é cada vez mais unânime a necessidade de priorizar o setor educacional perante o processo de

<sup>8</sup> O livro *A Epopeia do Pensamento Ocidental*, de Richard Tarnas (2005), faz uma narrativa histórica da visão de mundo ocidental, dos gregos antigos à pós-modernidade

globalização e internacionalização da economia presente na sociedade contemporânea. Para se discutir sobre a formação do educador contemporâneo, faz-se necessário recorrer às profundas raízes do pensamento ocidental, explorando suas diversidades/adversidades culturais intelectivas para melhor compreender as dificuldades hoje existentes.

Embora a questão da reflexão esteja tão presente nos dias atuais, a ideia de pensamento reflexivo a respeito das dificuldades e dos dilemas enfrentados pelo educador contemporâneo deve ser entendida como um (...) *pensamento que abrange as operações de busca, de pesquisa e de investigação* (...) (DEWEY, 1959, p. 14) referentes à construção de seu papel na sociedade, bem como sua participação no contexto sociocultural que envolve o universo escolar.

### Considerações Iniciais

Para Tarnas (2005), o pensamento reflexivo ocidental está sofrendo uma transformação histórica ímpar, cuja grandeza não se compara a nenhuma outra desenvolvida por nossa sociedade. Entretanto, para se entender tal transformação, é preciso compreender e discutir as ideias educacionais e científicas desenvolvidas no passado e repensar o modelo de educação que se quer construir na atualidade.

Seguindo nessa mesma direção sobre a importância da compreensão das ideias educacionais desenvolvidas no passado, percebe-se que cada época planeja seu sistema educacional visando formar um tipo de cidadão: na antiguidade clássica, para que um indivíduo fosse considerado plenamente capaz de participar da vida em sociedade era necessário que ele fosse instruído nas artes e ciências valorizadas naquele momento (ginástica, gramática, retórica, matemática e outras); estava formado o conceito da **Paidéia**, que influenciaria a educação até nossos dias.

Esse tipo de educação apresentada por Tarnas (2005) não se encontrava de maneira acessível à população de um modo geral; pelo contrário, somente a elite ateniense é que podia desfrutar desse chamado *deleite* modo de formação científico-cultural. Todavia, essa educação não estava voltada para a formação de um conhecimento dialógico, dialético e epistemológico e sim para a formação sofista, dogmática e conservadora, cujos educadores (conhecidos na época como sofistas-pedagogos) acabavam alimentando o tipo de educação voltada para o mundo externo e não para a autoconstrução crítica e transformadora.

O que se pretende com essa breve citação histórica é procurar entender que, mesmo em tempos remotos e com modelos de educação tão díspares e antagônicos,

podemos encontrar formas arquetípicas de educadores que se assemelham ao modelo acima citado.

Trata-se, portanto, de conceber a construção do arquétipo de Educação através da evolução do pensamento ocidental, numa perspectiva de confrontos e antagonismos necessários para o desenvolvimento do intelecto humano. Apesar dessa educação ateniense ter ocorrido no passado, há indícios de suas características ainda presentes em nosso cotidiano, mesmo com categorias contraditórias e divergentes, demonstrando que a superação dos modelos ou estereótipos acaba se dissolvendo na ação dialética construída pela sociedade.

Para o pensador alemão Hegel (Tarnas, 2005), são inerentes e bastante proveitosas ao pensamento humano essas contradições, porque é por meio delas que se atinge um estado superior de consciência e existência. O crescimento intelectual passa, necessariamente, por embates e influências opostas que tornarão o homem mais capaz de alcançar a sabedoria.

Paulo Freire<sup>9</sup> acrescenta:

*É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono; meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 1996, p.85-grifo do autor).*

Assim como Paulo Freire (1996) procura construir um arquétipo de educador, a LDB/96 abre novas perspectivas para a descentralização das competências das várias esferas do poder público em relação à educação, como a formação continuada dos docentes da educação básica.

### A LDB e a formação docente

Tendo em vista que a política educacional tem sido discutida amplamente em todo o território nacional e interpretações sobre as implicações da LDB revelam que é necessário rever a estrutura organizacional das redes públicas de ensino, visando ao aumento da autonomia, tanto no aspecto pedagógico como no administrativo e na parte financeira, a melhoria de ensino, nesse contexto, encontra-se na política de formação de professores.

<sup>9</sup> O livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, procura demonstrar a construção do educador enquanto arquétipo (modelo ideal).

Nesse sentido, o papel do docente adquire maior dimensão em relação ao processo de implantação de políticas educacionais abrangentes e eficazes; ao mesmo tempo, potencializa o aumento de sua responsabilidade na melhoria da qualidade de ensino.

A LDB/96 ainda menciona que a responsabilidade da escola é promover oportunidades de aprendizagens, visando ao avanço e desenvolvimento de todos os alunos por meio de aceleração de estudos, recuperação e valorização de experiências extraclasse (art.24), objetivando um processo de aprendizagem contínuo, permanente e compatível com a sociedade atual.

Assim, as diretrizes fornecem as bases legais que permitam à escola elaborar um projeto pedagógico de acordo com a realidade sociocultural de seus educandos.

Tal como a sociedade grega, com a *Paidéia*, tinha sua educação voltada para uma determinada formação, a LDB nos dá orientações para formar um tipo de indivíduo valorizado por nossa sociedade.

Assim, os estudos sobre a formação de docentes têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, consolidando uma área de pesquisa que tem contribuído com muitas publicações a respeito de vários fatores intervenientes na preparação do professor, entre os quais a vida dos professores, suas práticas, sua formação política e suas condições de trabalho, muito embora esses dois últimos e mais as condições salariais não tenham tido a ênfase merecedora de importância em tais estudos. Conforme Nogueira & Ferreira (2002), o campo da pesquisa em relação à formação docente necessita de investigações aprimoradas para contribuições mais efetivas, no sentido de redimensionar, adequadamente, o ensino oferecido ao corpo docente.

De todo modo, cada vez mais ao longo dos anos se avolumam os trabalhos sobre a Formação dos Professores, e a própria Anped testemunha esse fato, o qual tem recebido um total de trabalhos que excede em várias vezes seu potencial de atendimento.

### Formação e Prática

A formação do educador constitui-se num processo de criação e recriação do conhecimento que parte da prática, teoriza sobre ela e volta à prática para transformá-la. Ou seja, parte do modelo paradigmático proposto, realiza um processo de abstração discursiva sobre esse modelo de formação e regressa (após ter analisado intrinsecamente com outros modelos) para uma nova ação crítico-reflexiva. Cabe indagar: quais as competências que o docente precisa adquirir para realizar sua prática pedagógica? De

acordo com a literatura atual sobre a profissão docente, acentuam-se as mudanças que vão exigir cada vez mais do professor novas competências para ensinar.

É pertinente à competência docente acompanhar as modificações rápidas do mundo, o aumento do conhecimento científico e as inovações que alteram. Tais exigências são as condições básicas de enfrentamento da *crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas* (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Dessa maneira, Perrenoud (2000) afirma que uma competência exige saber mobilizar o conhecimento, a fim de enfrentar uma determinada situação. A competência não é o uso estático de regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e de modo necessário.

Dessa forma, a adequada formação do docente consegue atender às necessidades de uma educação para todos, numa sociedade complexa, que agrega novas competências, como propõe Perrenoud (2000), ao preconizar qualidades não só para ação na sala de aula, como em relação à família dos alunos, à administração da escola e da própria profissão, ou seja, perpassa na estrutura do sistema escolar.

Para completar essas competências, Morin (2001) acrescenta que há sete saberes “fundamentais”: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano.

A partir da importância da formação do docente para a educação escolar brasileira, conforme demonstrado pela LDB/96, e de alguns estudos acerca da formação docente e da prática pedagógica, verifica-se a relevância da formação dos profissionais da educação, pois a formação como essa perpassará por várias dimensões da cultura escolar, como define Dominique Julià (1993, p.1):

*Um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e as condutas a inculcar um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, saberes e práticas estão ordenadas de acordo com as finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores.*

Dominique Julià (1993) reforça a ideia do professor conhecer o contexto escolar, ou seja, a cultura escolar de fato, e atuar como profissional da educação.

### Considerações Finais

Finalmente, acreditamos ser relevante às políticas públicas de formação docente que aprimorem a prática pedagógica, e para que isso ocorra é pertinente repensarmos a formação docente à luz das políticas educacionais implantadas para essa finalidade, pois a literatura educacional carece de estudos que contemplem o foco da sala de aula, ou seja, a prática pedagógica dos professores e também sua formação continuada.

Como afirma Tarnas (2005), os diferentes modelos ou paradigmas para a formação do educador neste universo contemporâneo devem, antes de tudo, entender suas construções teóricas em seus momentos históricos, não no sentido linear, mas, sobretudo, dialético, percebendo as importâncias que cada antítese oferece para a construção do novo e que:

*a busca pelo conhecimento deve ser interminavelmente autorrevisada. Deve-se tentar o novo teste experimental e explorador contra as consequências subjetivas e objetivas, deve-se aprender com os próprios erros, não se deve confiar em nenhum pressuposto “como absoluto” e tratar a todos como provisórios. A realidade não é um processo fechado e autocontido, mas um processo fluido em permanente desdobramento, um “universo aberto”, sempre afetado e moldado pelas ações e crenças do indivíduo. É mais uma possibilidade do que um fato* (TARNAS, 2005, p.423)

Contudo, o estereótipo torna-se um modelo fixo, contrariando a dialética da realidade em que o educador não pode ser concebido como espectador, e sim envolvido, transformando e sendo transformado por ela. Essa atitude está mais para a construção de um arquétipo flexível; porém, com seu epicentro incólume, que é o pensamento, do que para a busca de um estereótipo definido e não participativo.

### Referências

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira. O Projeto Ped-

agógico da escola na Lei de Diretrizes e Bases. In: SILVA, Eurides Brito (org.). **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DEWEY, John. Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma re-exposição. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JULIÀ, D.A. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, pp. 9-43, 2001.

Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

NOGUEIRA, Jana Flávia Fernandes & FERREIRA, Eveline Andrade. **Profissão Professor do Ensino Médio**. Trabalho apresentado no GT 08 – Formação de Professores, na **Anped** – 25ª reunião anual – Caxambu/MG, 29/09 a 02/10 de 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo**. Tradução de Beatriz Sidou. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

## OS NOVOS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA VISÃO TRADICIONAL À HOLÍSTICA DO CONHECIMENTO.

MARIA CECÍLIA MARINS DE OLIVEIRA\*  
ANA MARIA CORDEIRO VOGT\*\*

### Resumo

A discussão em torno da formação de professores leva à reflexão sobre a prática pedagógica, fundamentada em paradigmas conservadores de uma tradição educacional que se perpetua no tempo. As novas propostas de formação enfocam ações pedagógico-educacionais inovadoras, sob a ótica de mudanças para se trabalhar a educação no século XXI à luz de paradigmas emergentes ou da complexidade para propiciar uma ação educativa que oportunize ao aluno uma aprendizagem crítica, criativa e transformadora para atuar na sociedade moderna.

**Palavras-chave:** Paradigmas Conservadores; Paradigmas Inovadores; Formação de Professor; Prática Pedagógica; Ação Pedagógico-Educacional.

## THE NEW PARADIGMS OF TEACHER'S GRADUATION: FROM THE TRADICIONAL TO THE HOLISTIC VIEW OF KNOWLEGDE

### Abstract

The debate over teacher's graduation leads to a reflection upon the pedagogic practice, based on conservative paradigms of an educational tradition perpetuated in time. The new training proposals focus on innovative pedagogical practices, from the perspective of changes in order to work on education in the XXI century in the light of both emergent paradigms and the complexity of offering an educative practice that allows the student to have an analytical, creative and transforming apprenticeship to act in modern society.

**Keywords:** Conservative Paradigms; Innovative Paradigms; Teacher's Graduation; Pedagogical Practice; Pedagogical-Educational Practice.

## Introdução

As discussões e debates, em torno da preparação de professores, procuram focar novos parâmetros, visando à modernização dessa formação de acordo com as tendências que foram se firmando no final do século XX e início do século XXI.

Novas metodologias e técnicas para o ensino continuam sendo propostas, pretendendo-se aliar os novos parâmetros de formação às práticas pedagógicas, com vistas a melhor preparação do educando diante das inovações do conhecimento e das exigências, cada vez maiores, da sociedade, onde se insere o mercado de trabalho.

Apesar dessa preocupação, ainda se constata nas escolas o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem fundamentado na concepção tradicional da transmissão do conhecimento às novas gerações, numa espécie de perpetuação desse procedimento, no qual reside o receio da perda irreparável do saber acumulado através dos tempos. De qualquer modo, a educação é um processo que acontece ao longo da vida do ser humano, começando com o nascimento e terminando com a morte.

Dessa maneira, embora a educação tente acompanhar as mudanças, estas acabam se efetivando de forma mais lenta, uma vez que a educação trabalha com as mentes humanas, que têm que se despir de seus antigos valores e conhecimentos e suas antigas tradições para, num processo de renovação, inserir-se no mundo denominado moderno. Por outro lado, há de se observar que nem todos os sujeitos estão preparados para receberem de forma tão rápida as mudanças que acontecem no mundo da ciência e da tecnologia. Com os avanços científicos e tecnológicos, uma série de novas condições afetou a vida das pessoas, como as perspectivas de vida mais longa, a velocidade dos meios de comunicação, as notícias divulgadas em tempo real, o rápido acesso ao conhecimento, as facilidades promovidas pela tecnologia e outros benefícios e recursos.

As mudanças que ocorreram, pois, na sociedade como um todo, nos primeiros anos do século XXI, exigem o repensar no processo pedagógico de ensino ante a urgência de se adaptar novos parâmetros e valores à concepção tradicional da educação que busca modernizar-se sem, contudo, afastar-se dos antigos conceitos.

A modernização da educação, todavia, não implica esquecer ou deixar de lado os antigos conceitos, pois, afinal, eles são os alicerces dos avanços em que a ciência sedimenta novas descobertas e novos conhecimentos. Por isso, não se pode despir o professor de sua formação, pois

ela constitui a base na qual se estruturarão seus novos conhecimentos e as novas formas de conduzir suas atividades como educador.

O presente trabalho tem como foco principal a problemática da formação de professores em relação à sua prática pedagógica, à luz dos paradigmas emergentes da educação, e busca propor uma ação docente que oportunize a aprendizagem crítica, criativa e transformadora, partindo de estudos dos paradigmas das ciências para o paradigma emergente ou da complexidade.

No passado, a preocupação residia em assegurar um patamar de conhecimento passível de ser repassado aos alunos que, acreditando estar seguramente instruídos, estivessem aptos para atuar em sua vida adulta. Essa foi a visão de educação durante longo espaço de tempo: preparar para a vida, como se ela começasse a acontecer somente após a passagem pelos bancos escolares. Esta concepção perdurou nos meios escolares, levando a uma prática na qual se impunha a autoridade do professor e a submissão do aluno. Tal como foi recebida, essa formação tornou-se parte da própria essência do indivíduo que, arraigada em sua concepção de valores, acabou por se constituir em fundamento de sua atividade profissional, seja qual fosse essa atividade, principalmente no tocante à formação docente. Por essa razão, Behrens (2005, p.13) afirma que, de maneira geral, os professores têm mantido uma ação docente assentada em pressupostos do paradigma conservador, paradigma este que predominou na maior parte do percurso da formação escolar de um profissional da educação.

Ao se buscar alguns parâmetros dessa concepção de ação docente conservadora, cabe lembrar, inicialmente, a concepção que predominava, em meados do século XX, em relação à figura do educador. Esses parâmetros são encontrados em manuais como os de Amaral Fontoura, sobre *Metodologia do Ensino Primário*, Theobaldo Miranda Santos, sobre *Noções de Didática Geral*, e Everardo Backheuser, sobre *Técnica da Pedagogia Moderna*, para citar somente alguns autores. Mas o que diziam os autores, de maneira geral? O entendimento do professor desempenhando o papel de um profissional da educação era totalmente afastado, pois a figura do professor encarnava muito mais a condição de vocação que propriamente de desempenho profissional.

Basta chamar a atenção para esta passagem de Fontoura (1957, p. 27), quando afirma:

*O grande pedagogo Kerschensteiner (1854-1932), [...], começa por salientar a importância da vocação, na carreira do professor, mostrando que o indivíduo cuja estrutura psíquica não possuir determinados traços jamais deverá seguir esta carreira: ele não será bom professor nem que o queira, visto que não depende dele, mas do seu temperamento, da sua constituição psíquica, elementos que estão completamente fora do seu controle.*

Os referidos elementos são mencionados pelo autor em itens com explicações, que aqui serão somente citados, como *amor ao próximo, tato pedagógico, capacidade de compreender, capacidade de formar o caráter, educar e amar, pedagogia do amor e alegria* (FONTOURA, 1957, pp. 27-31). Como se pode observar nesses elementos, que o autor também denomina de qualidades, o procedimento do professor em sala de aula estava muito mais repassado da condição de sentimento, de amor, que propriamente de conhecimento. Mas nem por isso o conhecimento é posto de lado, considerando a ênfase dada ao domínio do conhecimento geral e específico do professor perante os alunos. Essa ênfase é compreensível quando se observa a linha de pensamento que predominava entre esses autores, o humanismo. Assim se expressa Santos (1958, p. 142), citando as palavras de Alceu Amoroso Lima, *O humanismo [...] é o aperfeiçoamento intelectual do ser humano, seja pela restauração do passado, seja pelo alargamento das fronteiras, seja pela ascensão do espírito.*

Adiante, Santos (1958, p. 143) expõe seu pensamento buscando aliar à formação humanista a formação cultural mediante a qual o indivíduo empenha-se para adquirir a cultura intelectual que representará o aperfeiçoamento da inteligência humana. Todavia, ainda diz o autor, *Cultura geral não significa, entretanto, enciclopedismo. [...] A ciência se caracteriza antes pela profundidade do que pela superficialidade.*

Apesar dos autores reforçarem a concepção de um ensino centrado no aluno, no qual prevaleciam os métodos ativos em lugar dos métodos tradicionais, poucas eram as escolas que conseguiam absorver o sentido real daquelas orientações, permanecendo com os mesmos procedimentos pedagógicos que o passado lhes havia imposto. Tanto assim, que esses autores estabelecem a forte diferenciação entre ação instrutiva e ação educativa, esta última voltada para uma ação integralizadora da formação intelectual e da personalidade do educando.

Esse pensamento é reforçado pelas concepções que Santos (1958, p. 151) expõe e assim expressa:

*E a educação, visando à formação completa e harmoniosa da personalidade, deve atender a todos esses caracteres, deve envolver o homem todo, a fim de que se atualize toda a sua capacidade de perfeição. É necessário, portanto, que a ação educativa procure atender a esse sentido profundo da personalidade, na sua ascensão misteriosa para os valores da verdade, da beleza e da bondade, orientando e unificando todas as suas energias e aptidões para os ideais que enobrecem e espiritualizam a vida.*

Como se pode observar nestas palavras, o grande sentido da educação, ou seja, o fim da educação repousava, sem dúvida alguma, na formação moral, na ética, nos valores que devem reger a vida e pautar as condutas humanas. O conhecimento, como formação intelectual, estaria associado à formação da personalidade.

Tanto por isso, quando se remonta a algumas leituras sobre a educação, de autores de um passado recente, pode-se observar a grande preocupação que residia no âmbito da formação docente. Numa passagem do livro de Backheuser (1936, p. 31), diz o autor:

*Na pedagogia antiga queria se fazer, e fazia-se, da escola um recinto quase só instrutivo, confiando ao lar a função educativa. A evolução social moderna, estreitando esses dois institutos sociais, fez com que a escola absorvesse umas tantas funções tradicionalmente domésticas. Daí, a indeclinável necessidade de alargar o âmbito educacional da escola, sem que, todavia, deva perder o seu primordial escopo de instruir. A escola nova precisa ser, pois, essencialmente cultural, poliformicamente cultural, [...].*

A despeito de Backheuser intitular seu livro Técnica da Pedagogia Moderna, fazendo inclusive referência à *escola nova*, observa-se nas palavras acima o quanto se mantém arraigada a concepção da escola como recinto de instrução. Além dessa concepção que se mantém no livro, embora o autor traga todo um conteúdo pautado nas propostas da 'escola nova', cabe citar as palavras do P. Leonel Franca- S. J., que, ao prefaciá-lo, diz o seguinte: *O que é novo representa sempre um perigo: o moderno cumpre exorcizá-lo como um gênio mau.* (BACKHEUSER, 1936, p. 9).

Nestas palavras transparece o receio pelo novo, pelo inusitado, por aquilo que ainda não produziu resultados. Ao mesmo tempo em que as palavras de Leonel Franca evidenciam receio pelas inovações pedagógicas, demonstram a necessidade da aceitação do novo, embora com

alguma relutância, quando mais adiante se expressa, fazendo alusão aos métodos tradicionais em comparação com os novos:

*Entre esses dois extremos o Dr. Backheuser soube, com rara felicidade, manter o equilíbrio ideal do justo meio: acolhimento agradecido de tudo o que nos trazem, numa tradição respeitável, a experiência dos séculos e a colaboração das gerações passadas; aceitação franca, sincera e integral de toda a contribuição moderna que a ciência tem posto a serviço da pedagogia.*

Se por, um lado, as palavras de Leonel Franca espelham a precaução em abraçar novas técnicas no trabalho escolar, por outro espelham também duas importantes necessidades: uma, em saber respeitar e preservar todo o conhecimento das gerações passadas, construído através dos séculos, e, outra, em saber aceitar e procurar entender as novas propostas educativas que são responsáveis pelo progresso e desenvolvimento do conhecimento que deve ser trabalhado na escola e, notadamente, a forma pela qual esse conhecimento deva ser trabalhado.

A grande influência e repercussão dos métodos ativos, propostos por Dewey, pautados numa filosofia democrática, participativa e social, aos poucos foi assimilada e integrada aos trabalhos escolares. Sem colocar de lado o que o passado oferecia, em termos de conhecimento, a escola desloca seu foco de ação da figura do professor para centralizar na figura do aluno. Nem por isso o professor deixa de ser figura representativa nesse novo processo que se descortina; muito pelo contrário, vai ele exercer o papel de mediador e orientador desse conhecimento para torná-lo mais acessível ao aluno, seja este aluno criança, jovem ou adulto.

Partindo do pressuposto do professor mediador e orientador do conhecimento, conhecimento que lhe foi ensinado segundo métodos mais tradicionais, pode-se afirmar que todo projeto ou programa que se proponha trabalhar a formação continuada de professores não pode ignorar a base epistemológica em que esse profissional foi formado, sem estar negando a construção do conhecimento das antigas gerações.

A nova visão da ação educativa a ser concretizada na escola não pode mais estar fundamentada em procedimentos tradicionais, nos quais a descoberta do conhecimento tem que estar, implicitamente, relacionada à realidade que cerca o aluno, ou seja, o contexto em que se insere o aluno. A partir dessas novas propostas de se trabalhar os conhecimentos são discutidas as questões relativas aos

paradigmas emergentes, tendo em vista as novas perspectivas que apontam para um intensificado avanço científico e tecnológico.

O paradigma emergente vem sendo estudado pelo grupo de pesquisa em Paradigmas Educacionais e Formação de professores – PEFOP. Esse grupo é formado por 21 alunos do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, entre os quais se destacam professores da rede pública e particular, gestores educacionais, pedagogos e profissionais de outras áreas do conhecimento. O enfoque desta pesquisa está voltado para a investigação da prática pedagógica dos professores universitários, assim como sua preparação para atuarem na docência.

Quando se começa a estudar as questões dos paradigmas emergentes é comum que os educadores formados sobre os pressupostos do paradigma conservador sintam, num primeiro momento, um desconforto, uma inquietação, uma sensação de impotência, por não conseguirem visualizar a aplicação desses pressupostos em seu cotidiano. Os currículos escolares, em sua grande maioria, estão organizados de forma cartesiana com os conhecimentos compartimentados. Para Behrens, (2005, p. 22), o currículo, [...] ao ser dividido, ao ser fragmentado, isolou o homem das emoções que a razão desconhece.

O ato de ensinar está centrado na autoridade do professor, que é o detentor do saber, que não permite a manifestação de seus alunos, pois os vê como objeto do processo de ensino: a aprendizagem não é compartilhada, é responsabilidade do aluno. Nessa perspectiva, pode-se observar ainda a posição pouco moderna do professor, principalmente no ensino superior, ficando delegada ao ensino básico a preocupação de inovar métodos e técnicas. Outro aspecto a ser considerado reside na avaliação que está baseada no produto, ou seja, no resultado, e não no processo, que se realiza em salas superlotadas de alunos sem haver tempo hábil para a preparação de aulas pelo professor.

Por sua vez, a gestão, muitas vezes, vem ocorrendo mediante uma ação pedagógica desarticulada do projeto pedagógico, o qual é visto apenas como um documento a ser apresentado às autoridades, cumprindo, assim, exigências formais do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e ou municipais. Além dos problemas pertinentes às questões escolares e que envolvem uma prática social, constatam-se as pressões exercidas por organismos internacionais sobre órgãos públicos do país, que fazem exigências sobre a alocação de recursos obtidos em financiamentos a serem realizados na área da educação, preferentemente na educação básica.

Dessa maneira, os órgãos públicos são pressionados para

o cumprimento de metas estabelecidas por organismos internacionais de financiamento. Dentre essas metas, encontram-se as referentes ao controle a ser exercido pelo governo e órgãos públicos sobre as instituições que ofertam cursos de formação, por meio de avaliações institucionais, pretendendo, dessa maneira, controlar a formação segundo princípios democratizantes do ensino. Dias Sobrinho (2001, p. 61), em relação à avaliação institucional, assim coloca:

*[...] a avaliação de uma instituição educativa deve também ser compreendida como um fenômeno público e que interessa a toda a sociedade, muito mais que uma tarefa simplesmente técnica e de ação restrita, que pudesse encobrir as dúvidas e as contradições, que são virtualmente portadoras de transformações. [...] a avaliação institucional, neste momento, pode ser instrumento do neoliberalismo e, então, entre outras coisas, de favorecimento das políticas franca ou veladamente privatizantes ou, por outro lado, a avaliação universitária se realiza como um programa de resistência a essas políticas, de afirmação do sentido público da educação e de seus valores e princípios mais consistentes.*

Adiante, Sobrinho (2001, p. 62) ainda reafirma não se tratar a avaliação de uma simples confrontação teórica ou meramente acadêmica, como se a questão fosse meramente técnica e circunscrita ao âmbito de cada instituição. Na realidade, diz o autor, [...] é uma importante questão política, que tem interesse público, porque produz fortes e substantivas implicações no sistema educativo e, portanto, na sociedade. Isto, por ser a avaliação, seja esta institucional, de curso ou de desempenho dos estudantes, de interesse público e social, em razão da qual a universidade não se pode furtar sem que ocorra a abertura de um flanco importante aos enfoques doutrinários neoliberais e aos critérios adequados e restritos das concepções mercadológicas.

A política educacional defendida pelo Banco Mundial está, primordialmente, canalizada para os investimentos maciços na educação básica, e, secundariamente, na educação média. Todavia, essas orientações defrontam-se com a necessária e direta participação do ensino superior, pois a formação do corpo docente para o ensino básico eficiente dependerá do desempenho daquele nível de ensino.

Portanto, ao falar-se em paradigmas emergentes, está-se ao mesmo tempo falando de ensino superior, por ser nele que, nestes últimos anos, vem sendo depositada a responsabilidade da formação docente. Se, anteriormente, a formação docente ficava nas mãos das escolas normais e

depois dos cursos de magistério, atualmente essa responsabilidade foi transferida para os cursos de graduação em nível superior.

O ensino superior, do ponto de vista ético, acabou assumindo o compromisso da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como seus desdobramentos nos níveis de pós-graduação. Muito menos que uma lógica economicista, deve prevalecer uma lógica fundada no sentido ético de sua função social. Assim, Dias Sobrinho (2001, p. 69) reafirma que a universidade, ou seja, o ensino superior, não pode perder de vista sua referência social e o valor de equidade, procurando corresponder às necessidades dos setores mais carentes da sociedade e evitar o aprofundamento das desigualdades sociais.

Por essas e outras razões verifica-se, em meio às concepções de controle institucionalizadas pelo poder público, a necessidade de se considerar as instituições privadas e, mesmo públicas, em processo de avaliação, de acordo com seu contexto cultural, social, econômico e político. Esse contexto servirá de bússola, orientando as peculiaridades e especificidades próprias de cada região, onde se insere uma população ávida de novos horizontes e carente da ampliação de conhecimentos.

O estágio da arte do conhecimento tem que ser ampliado e difundido para favorecer aos menos beneficiados o acesso aos conhecimentos, para gerarem novos conhecimentos e produzirem transformações na sociedade, com perspectivas de um desenvolvimento ao mesmo tempo racional e humano, assentado em propósitos de modernização dos meios universitários. A retórica da qualidade situa-se no centro da questão educacional e de sua relação com o campo do mercado.

Em meio às novas condições do mundo globalizado, as instituições de ensino, sejam elas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio ou de Ensino Superior, devem estar voltadas ao propósito mais elevado, a educação e a formação do ser humano, formação esta que retoma, em parte, as preocupações dos antigos autores sobre a questão da formação da personalidade, podendo-se falar na formação do caráter e da reafirmação dos valores humanos.

O ato de ensinar deve ser um ato em que tanto professores quanto alunos sejam sujeitos do processo e não objetos. Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, faz referência a essa relação quando afirma que não há docência sem discência, pois as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um

verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p.23).

Para se iniciar nesta abordagem sobre os paradigmas emergentes, há necessidade de se vencer o medo do novo e de errar, pois o próprio erro faz parte do processo de aprendizagem. Há de se vencer a resistência, o comodismo, quebrar paradigmas, entendendo que não há verdades absolutas e que confiança de um grupo deve ser, imprescindivelmente, conquistada. Além disso, uma base epistemológica consistente terá que se constituir no fundamento da nova prática pedagógica.

Todos aqueles que iniciam os estudos sobre os paradigmas emergentes acabam por se descobrirem como iniciados nesse modelo, considerando que, em algum momento de sua prática docente, já trabalharam utilizando as metodologias desses paradigmas.

A sociedade atual ainda vê a escola como reprodutora do conhecimento, exigindo dela avaliação formal que produza resultados quantitativos. Como podemos ver na entrevista de Lya Luft, na Revista Veja, em 2008, as contradições em que recai ao expor suas ideias a respeito do papel desempenhado pela escola na formação do aluno, quando afirma: [...] *na escola, importa mais do que o acúmulo de informações o espaço das brincadeiras, num sistema que aprendeu erroneamente que se deve ensinar como se o aluno não tivesse que aprender*. A entrevistada faz uma ideia errônea das atividades desenvolvidas na escola, ao fazer a observação que o espaço das brincadeiras, destinado pela escola, é mais importante que o aprendizado de conhecimentos. Provavelmente, ela não saiba que o aprendizado de conhecimentos acontece, na maior parte das escolas, por meio de brincadeiras.

Assim, pode-se verificar que o discurso torna-se condizente com procedimentos pedagógicos que estão vinculados ao ensino tradicional, como se este tipo de ensino fosse o responsável pelo melhor aprendizado e melhor resultado escolar. Tal afirmativa da entrevistada leva à dedução da ideia errônea que a sociedade faz dos procedimentos pedagógicos, em razão do desconhecimento completo das novas práticas que conduzem as atividades escolares. Dessa forma, quando a entrevistada ainda afirma que a escola tem que viabilizar um *“ensino que dê muito e exija bastante”*, deixa evidente a falta de esclarecimento e, principalmente, de conhecimento dos novos procedimentos que permeiam as práticas escolares. A escola não prepara ninguém para a vida, escola é vida, já afirmava Dewey, nas primeiras décadas do século XX. As brincadeiras, associadas ao aprendizado, permitem aos alunos tomar decisões e fazer escolhas.

## A visão do paradigma conservador

O paradigma newtoniano é cartesiano, reproduzidor do conhecimento, vê o aluno como um indivíduo passivo, que deve assimilar o conteúdo transmitido pelo professor, independentemente de sua vontade.

Nessa perspectiva, o docente possui uma relação vertical com o aluno, o qual deve repetir o conteúdo por meio da cópia e da leitura. O conteúdo é visto como pronto e acabado e o professor é o centralizador do saber. Essa é a escola da repetição. Para Mizukani (1986, p.7), “*A abordagem tradicional trata-se de uma concepção e uma prática educacional que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as abordagens que a ela se seguiram.*”

A visão de homem na abordagem tradicional é de um ser passivo inserido no mundo e que conhecerá esse mundo através das informações que recebeu por meio do processo formal de educação. Ele é externo ao mundo. A sociedade vê, nos mecanismos de avaliação, que a reprovação se faz necessária quando o aluno não foi capaz de assimilar o mínimo estabelecido, da cultura da sociedade.

Nesse sentido, cabe lembrar as preocupações de Silva (1999, p. 16), quando aborda as teorias sobre currículo, estabelecendo a distinção entre os elementos que estão inseridos no bojo de cada uma delas, teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica.

Os conteúdos a serem trabalhados no meio escolar, do ensino básico ou do ensino superior, estão previstos nos currículos que se definem em razão da realidade em que estão inseridos. Enquanto as teorias que definem os currículos, de acordo com as propostas de conteúdos programáticos a serem trabalhados, estão classificadas em tradicionais, em críticas e pós-críticas, Silva (2000, p. 15) chama a atenção para a destinação desses conteúdos, perguntando: por que razão são selecionados estes ou aqueles e não outros conteúdos programáticos? Que interesses fazem com que esse e não outro conhecimento esteja no currículo? As respostas estão relacionadas ao meio social para o qual esses currículos foram propostos, pois, como afirma o autor, as teorias, ou seja, os currículos estão situados num campo epistemológico social e são alvo de discussão e debates entre os estudiosos.

Pensar nas teorias tradicionais, que são referentes aos currículos tradicionais cartesianos, vale dizer que se situam no espaço da neutralidade, do cientificismo e do desinteresse. Contrariamente, os teóricos críticos e pós-críticos argumentam que nenhuma proposta curricular é neutra, desinteressada, mas que está implicada em relações de poder. Esse poder é exercido pelas políticas

de educação do país, com base nos interesses que a sociedade tem no resultado final de formação que a escola oferece. Qual tipo de formação a escola está fornecendo ao alunado? Estará ele apto a ingressar no mercado de trabalho com eficiência e competência?

Dessa maneira, ainda ressalta Silva (2000, p. 16), [...] *as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, permitem que se veja a educação sob nova perspectiva.*

Nesse panorama das relações de poder e de ideologia se inserem os paradigmas emergentes, para fazer da escola um centro de estudos, onde o aluno aprenda conforme sua realidade vivida e não uma realidade desconhecida.

Na concepção da ‘escola nova’, a educação passa a ser centrada no aluno, que participa de experiências para desenvolver suas potencialidades, mas nem por isso o aprendizado está desvinculado das relações ideológicas e de poder. Tanto assim que a escola nova vai valorizar o trabalho em grupo, porque, ideologicamente e nas relações de poder, a formação de um aluno que aprenda a trabalhar em grupo, respeitando as diferenças e sabendo reconhecer suas limitações e potencialidades, assim como sabendo escutar e aceitar outras sugestões e propostas, estará futuramente apto a exercer funções no meio social, em atividades de trabalho, mediante a troca de experiências entre pessoas.

No caso do professor, este passa do papel de centralizador do conhecimento para o de facilitador e orientador. Ele acredita nas diferenças individuais de seus alunos, respeita o ritmo de aprender de cada um, avalia segundo um processo de autoavaliação, no qual o aluno é responsável pelo controle de sua aprendizagem. O conhecimento, então, será resultado de sua experiência. A escola nova servirá como suporte para os pressupostos da abordagem emergente.

No final do século XIX e início do XX, o pensamento positivista da época influenciou a abordagem tecnicista, inspirada, segundo Behrens (2008), nos princípios da racionalidade, eficiência e eficácia.

Nessa esteira, o mundo globalizado, do final do século XX e início do século XXI, vai exigir que o aluno deva lidar cientificamente com os problemas racionais e o professor apenas como um técnico que seleciona, organiza e aplica um conjunto de meios, técnicas e métodos que possam garantir a eficiência e a eficácia do ensino. A ênfase está colocada no resultado final, pois somente pode ser avaliado o que pode ser observado. O subjetivo, o eu e o afetivo são postos de lado, num processo que faz lembrar os receios do Padre Leonel Franca. O subjetivo, os

valores, a formação da personalidade, isto é, o lado humano do indivíduo não é valorizado, pois não pode ser mensurado.

A abordagem tecnicista defendia a ideia de que o homem é fruto do meio, o aluno é objeto de aprendizagem. Segundo Mizukami (1986), *o conhecimento é uma “descoberta e é novo para o indivíduo que o descobriu. O que foi descoberto, porém, já se encontrava presente na realidade exterior.* Logo, o mundo existe, independentemente do homem, que é apenas um mero observador. O comportamento humano pode ser modelado, manipulado. Essa visão mudou com o advento da Física Quântica, em que o homem não é considerado mero observador; ele faz parte do mundo e suas ações têm influência direta no cosmo.

### A Transição paradigmática

Com o fim da sociedade industrial, que influenciou a concepção de educação fragmentada, assim como a produção da era Taylor, surge a sociedade do conhecimento, que exige uma educação integrada, participativa e permanente, baseada na ação conjunta de todos. Essa educação depende cada vez menos do que ocorre na sala de aula e cada vez mais da correlação entre o que é ensinado em sala e o que ocorre nas ruas e em casa.

A sociedade do conhecimento passa a exigir um homem capaz de construir, refletir, criticar, produzir conhecimento e argumentar. O ponto central está localizado no aprender a aprender e no aprender sempre. Moraes (1998, p. 29) fala da necessidade de se buscar novos ambientes de aprendizagem. Diz o autor :

*A busca de novos ambientes de aprendizagem, mais adequados às necessidades de nossas crianças e ao mundo como ele hoje se apresenta, levou-nos a procurar um novo referencial para a educação, tendo em vista a gravidade dos problemas enfrentados não apenas no setor educacional, mas também nas mais diferentes áreas do conhecimento humano.*

No final do século XX, já não era mais possível uma visão fragmentada do mundo, a realidade do mundo tornou-se complexa e necessitada de um pensamento sistêmico. Segundo Moraes (1998, p. 30), “a ciência como conhecimento sistemático do universo físico exige uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada; uma visão que já não pode ser compreendida como dominação e controle da natureza.”

### O novo paradigma exige a visão do todo

A mudança de paradigma exige um equilíbrio entre o emocional e o intelectual, em que as múltiplas inteligências devem ser valorizadas. Novas concepções devem passar a fazer parte do cotidiano escolar, a cidadania, a ética e a visão do cosmo. Além do mais, os dois lados do cérebro devem ser estimulados.

O aluno é visto como um ser em constante mudança, responsável por seus atos, é considerado em sua individualidade, possui atitude autônoma diante do ato de aprender, é capaz de construir e desconstruir o conhecimento, busca a visão do todo, tem medos, incertezas, tem intuição, imaginação, sente necessidade de se relacionar com o outro, de fazer parcerias, negociar e compartilhar. Esse novo paradigma de educação pretende dar conta do homem em sua totalidade, cidadão do mundo, para o qual só o culto do intelecto já não basta.

O tempo dos “bacharéis” ficou para trás. O verbalismo, o domínio culturalista de uns em detrimento de muitos já não tem espaço no mundo moderno.

Todavia, cabe aqui ressaltar a importância da preocupação dos autores antigos, que chamavam a atenção para o lado humanizado e humanizador do professor no trato com o aluno. Educar não é somente instruir, mas voltar o olhar para o ser em formação constante que o professor tem diante si.

Tanto assim, que Behrens (2005, p. 54) afirma : *[...] o paradigma inovador na ciência propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja reconhecimento de uniduidade cérebro-espírito, levando à reintegração sujeito-objeto.* Esse paradigma pretende superar a reprodução e passar à produção do conhecimento.

Para Morin (2000), o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situá-los, colocando os dados em seu contexto, para que adquiram sentido.

Baster (apud MORIN, 2000, p. 36) coloca que *[...] a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, para sua contextualização.* Para a autora, a contextualização é condição essencial da eficácia.

Ainda, segundo Morin (2000, p. 37), a visão do todo é fundamental:

*O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao*

*mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.*

A sociedade nos apresenta cada vez mais problemas multidisciplinares, globais e planetários e necessita de homens criativos, críticos, flexíveis, capazes de resolver problemas de inúmeras maneiras, com visão sistêmica. Enfim, possibilitar a formação de homens em sua totalidade, cidadãos éticos, responsáveis, solidários e em permanente aprendizado, sabedores de que todas as coisas têm conexão com o cosmo.

O novo paradigma deve trabalhar em forma de rede com abordagem sistêmica, progressista e ensino com pesquisa. Para Behrens (2005), a aliança entre as abordagens justifica-se e torna-se necessária em função das características de cada uma delas.

A abordagem sistêmica busca a superação da divisão do conhecimento, valoriza o homem em sua totalidade, como ser ético e cidadão do mundo. A abordagem progressista busca a transformação social, o trabalho coletivo e a reflexão crítica de todos os atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 25), *Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de 'curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.*

A abordagem ensino com pesquisa considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores de conhecimento. O professor que não pesquisa terá dificuldade em trabalhar esse paradigma.

A escola, ao se propor a trabalhar as abordagens acima, deve fazê-lo de forma integrada, envolvendo toda a comunidade escolar. Os projetos desenvolvidos não podem ser realizados de forma desarticulada das práticas pedagógicas da sala de aula. Para trabalhar com essas abordagens, é necessário não esquecer que os profissionais, em sua grande maioria, são formados sobre pressupostos conservadores e que necessitam de um tempo de adaptação à nova abordagem. Cabe aos gestores o papel do convencimento e não da imposição autoritária.

### **Contribuições dos paradigmas inovadores**

Os paradigmas inovadores, ao trazer para o debate e a discussão a formação integral do indivíduo, em seus aspectos objetivos e subjetivos, passam a considerar o

conhecimento sob a nova ótica, como algo mutável, provisório e relativo. A repetição, a decoração e a assimilação do conhecimento não conseguem mais dar conta de responder às necessidades advindas da sociedade do conhecimento. O professor já não é mais o detentor de todo o conhecimento. Ele assume o papel de colaborador do processo, sendo capaz de instigar o aluno, vendo-o como sujeito único, um ser capaz de buscar caminhos alternativos. A escola passa a ser um ambiente inovador, transformador, trata o conhecimento como uma teia de relações que une o físico, o social, o moral, o estético e o criativo. A escola assume o papel de resgatadora e renovadora dos valores humanos.

A avaliação passa a ser contínua, fornece informações que facilitam o processo de aprendizagem. Ela ocorre de forma transparente, com critérios claros e bem definidos, mediante um processo mútuo e grupal.

Enfim, no paradigma inovador inexistente a figura de quem é mais importante, o aluno ou professor, pois ambos fazem parte do mesmo processo. A aprendizagem acontece numa relação quase de simbiose, considerando que não se consegue separar o ato de ensinar do ato de aprender.

Em pleno século XXI, a escola deve dar conta de formar o cidadão capaz de transformar e construir uma sociedade mais justa, mais solidária, mas humanizada, responsável com as gerações futuras. Dessa escola a sociedade está urgentemente necessitada, principalmente na sociedade deste início de século XXI, onde descaminhos, desencontros e conflitos no meio escolar vêm sendo alvo de alarmantes notícias e reportagens na mídia.

A educação deste início de século ainda convive, num mesmo espaço, com paradigmas conservadores e inovadores. Nas escolas, ainda é comum que se encontre em escolas de formação de professores um discurso totalmente desvinculado da prática. Os professores, formados, em sua grande maioria, sob a visão newtoniana de fragmentação do conhecimento, sentem dificuldades em trabalhar sob o enfoque do novo paradigma. Esses professores precisam superar suas representações, terão que aprender novamente a compartilhar, a conviver, a mediar, a dialogar, a ver suas verdades questionadas e aprender a reconhecer que o conhecimento já não é mais permanente. O conhecimento está em constante mudança.

As escolas necessitam ver além de seus muros, precisam aprender a trabalhar em conjunto, a decidir de forma coletiva e preparar o aluno, não para o futuro, mas para o presente, que se apresenta repleto de possibilidades e limitações. Ao aluno não cabe mais o papel de apenas observador distante do processo, mas de um ser corresponsável por sua aprendizagem e que está em perma-

nente processo de formação.

O compromisso de inovar e trabalhar em prol de uma formação integral e integralizadora se envolve numa atmosfera de grande responsabilidade, segundo a qual devem ser repensadas criteriosamente e objetivamente, as políticas de governos para atender às necessidades do país e dos brasileiros.

### REFERÊNCIAS

BACKHEUSER, Everardo. **Técnica da Pedagogia Moderna**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hégio. **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2001. p. 61-72.

FONTOURA, Amaral. **Metodologia do Ensino Primário**. E.ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1957.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática pedagógica**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUFT, Lya. Honrar Pai e Mãe. **VEJA**. São Paulo, ed. 2064, n.23, p.18, jun. 2008.

MIZUKAMI, Maria da G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAES, Maria C. **Paradigma educacional emergente**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1998.

SANTOS, Theobaldo M. **Noções de Didática Geral**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

SILVA, Tomaz T. da. **Teorias do Currículo**. Uma introdução crítica. Porto, Pgal: Porto, 2000.

## OS GESTORES EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

ANDREI DA CUNHA MALHEIROS SANTANA\*

### Resumo

Neste artigo o tema da formação continuada aparece associado à análise de necessidades. Os gestores educacionais (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e assistentes educacionais pedagógicos) foram ouvidos, mediante questionário, relato de narrativas e entrevistas, a fim de descobrir o que esperam de uma formação continuada, o que os motiva e desmotiva dentro de uma formação. Conforme o relato desses gestores foi possível perceber a distância entre as concepções dos idealizadores das formações, representados pela Secretaria Municipal de Educação e o público alvo delas. Os resultados demonstram que as formações oferecidas não correspondem às necessidades vivenciadas por esses gestores; suas concepções e dilemas não são levados em consideração ao se contratar um pacote de formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Análise de Necessidades; Gestores da Escola Pública.

## MANAGERS TRAINING AND CONTINUING EDUCATION

### Abstract

The theme of this article appears associated with continuing education needs analysis. The educational administrators (principals, vice principals, coordinators and teaching assistants educational resources) were heard through a questionnaire, interviews and narrative reporting in order to discover what is expected of a continuing education, what motivates them and within a disincensive training. As the story of these managers could perceive the distance between the ideas of the creators of the formations, represented by the Municipal Education and target them. The results show that the training offered does not match the needs experienced by these managers, their views and dilemmas are not taken into consideration when hiring a package of continuing education. **Keywords:** Continuous Graduation; Need Analysis; Public School Managers.

**Keywords:** Continuous Graduation; Need Analysis; Public School Managers.

## Introdução

As informações contidas no presente artigo integram uma pesquisa realizada em dez escolas municipais de Araraquara. São dez escolas que apresentam como característica comum possuírem os três ciclos de ensino: ciclo I (1º. ao 3º ano), ciclo II (4º. ao 6º. ano) e ciclo III (7º. ao 9º. ano), e esse foi o critério utilizado para a seleção delas. O objetivo dessa pesquisa foi traçar um mapeamento da formação continuada oferecida aos gestores, bem como conhecer o perfil desse profissional e quais suas necessidades de formação continuada. O corpus da pesquisa foi composto por 35 gestores (10 diretores, 05 vice-diretores, 04 assistentes educacionais pedagógicos e 16 coordenadores pedagógicos). Para esse levantamento foram utilizadas diferentes metodologias: questionário, escrita de narrativas e entrevista com um gestor de cada unidade escolar.

A formação continuada e a avaliação de necessidades são conceitos muito recorrentes neste artigo, pois um está, dentro dessa perspectiva, associado ao outro, e a análise de necessidades está centrada nos gestores, com vistas a melhorar a formação continuada recebida.

O conceito de *necessidade* é bastante amplo e carregado, semanticamente, e essa imprecisão conceitual faz com que seja necessário muito cuidado para transpô-lo para a área educacional ou qualquer outra.

Tal verbete foi definido, no dicionário Houaiss (2009), como:

- 1 - qualidade do que é necessário;
- 2 - o que não se pode evitar; inevitável;
- 3 - o que é imprescindível;
- 4 - o que é útil; conveniência;
- 5 - carência (do que é preciso) falta;
- 6 - precisão momentânea; apuro;
- 7 - extrema penúria; pobreza, miséria, necessidades;
- 8 - funções fisiológicas relativas ao aparelho excretor. (HOUAISS, 2.009).

Como pode ser visto, a palavra *necessidade* é polissêmica, por isso pode trazer diversas ambiguidades, neste estudo. O termo tem significado do que é *imprescindível* para a formação continuada do professor, cujo suprimento é indispensável para se atingir a plenitude profissional; as necessidades apontadas serão vistas como lacunas a serem preenchidas, a fim de que se possa alcançar uma melhora

na qualidade de ensino ministrado nas escolas públicas e na gestão escolar.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades pode ser vista como um conjunto de procedimentos utilizados para planificar certo tipo de profissional. Ela é usada na formação continuada de adultos, independente de sua área de atuação; pode ser centrada tanto no formando, buscando suprir suas lacunas, seus interesses e motivações, ou centrar-se no formador, adequando a formação esperada pelo formando àquela dada pelo formador ou instituição.

A análise de necessidades aparece como uma forma de pesquisa utilizada para guiar futuras ações de formação que realmente sejam eficientes, atendendo às demandas dos formandos. Falar em necessidades de formação só faz sentido quando se pensa em sujeitos e contextos específicos; uma vez que o próprio conceito de necessidade está ligado a certos valores, não há necessidades absolutas.

A avaliação das necessidades é capaz de fornecer informações úteis, que auxiliem na escolha das temáticas e metodologias das atividades de formação. A análise de necessidades é um instrumento mais pedagógico do que técnico, uma vez que o conhecimento das necessidades formativas de determinado grupo profissional faz com que o grau de incerteza diminua, tornando possível pensar em iniciativas de formação mais eficazes, pois partiriam das necessidades dos formandos.

O tema da formação continuada parece bastante comum na área educacional; entretanto, essa pesquisa difere do modelo normalmente oferecido. Segundo Fusari (1997), falar de formação continuada para professores ou gestores não pode ser sinônimo de pensar em cursinhos; é necessário repensar as políticas de formação continuada dos educadores, seus projetos, seus objetivos, seus conteúdos, suas ações/modalidades e as avaliações do processo e dos resultados. Por não haver uma bibliografia própria para a formação dos gestores, foram usados como referencial teórico autores que trabalham com a formação de professores; por isso, algumas adaptações se fizeram necessárias, já que, embora o gestor tenha sua formação inicial como professor, ao se tornar gestor suas necessidades de formação são diferentes.

Fusari (1997), ao fazer referência a suas pesquisas anteriores, afirma ter identificado problemas na área do diagnóstico de necessidades de formação continuada, acarretando uma desarticulação entre a oferta de ações e os problemas encontrados que, somados à descontinuidade das ações e à má utilização de verbas públicas, apenas inviabilizavam uma formação continuada de sucesso. Uma das funções do professor-coordenador é ser agente

de formação continuada de seus professores; por isso, é importante que ele esteja bem preparado e que tenha condições para um contínuo aprimoramento, o que muitas vezes não ocorre no cotidiano, como é possível perceber neste estudo.

A formação continuada deve acontecer relacionando formação inicial com prática profissional. É necessário buscar a unidade, um *continuum*, no qual a formação contínua é referência para a inicial e esta para aquela e ambas envolvem a prática profissional dos educadores. (FUSARI, 1997: p. 161).

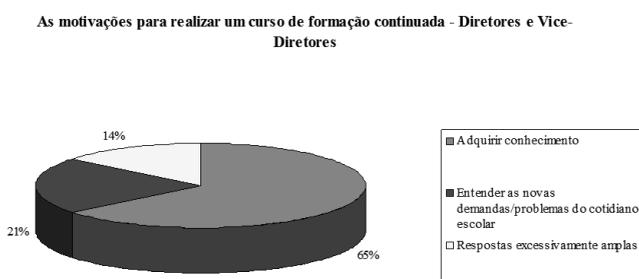
Segundo Estrela (2006), os projetos de formação centrados nos problemas decorrentes das situações de trabalho são os que mais resultados deram. É preciso partir da cultura da escola e dos professores para conseguir melhorar a realidade; trata-se de dar voz aos professores e aos gestores, dentro da formação continuada.

Nessa perspectiva, a escola deve tornar-se um local dialógico de construção de identidades, uma organização democrática e participativa. Para a autora, uma ação educativa, como uma formação de professores ou gestores, e uma organização escolar devem ser construídas a partir do real e da análise crítica das teorias que permitam interpretá-las ou esclarecê-las. Uma boa teoria, por si só, não garante uma boa prática.

### Conhecendo a opinião dos gestores sobre as iniciativas de Formação Continuada

No instrumento de pesquisa, o gestor foi indagado sobre sua motivação para procurar um curso de formação continuada, e tal indagação tinha como intenção perceber o que leva esses profissionais a procurar essa qualificação. Para melhor compreender as respostas obtidas, os gestores foram divididos em dois grupos: o primeiro grupo composto por diretores e vice-diretores e o segundo pelos coordenadores pedagógicos e assistentes educacionais.

**Gráfico 01.** Motivações para a realização de um curso de Formação Continuada – Diretores e Vice- Diretores.



Fonte: Levantamento de dados junto aos gestores municipais de Araraquara-SP, 2009.

É evidente que a maioria colocou, como fator motivador, a aquisição de conhecimento, resposta até certo ponto esperada. Não houve nenhuma referência ao plano de carreira municipal, que incentiva e paga diferenciadamente quem participa de algum tipo de formação continuada.

É possível associar o segundo fator responsável pela motivação ao realizar um curso ao primeiro, pois entender e enfrentar as novas demandas escolares são atitudes que passam por uma tomada de conhecimento. Saber qual a função da escola de hoje também é uma tarefa que exige leitura e reflexão.

Um fator destacado nas entrevistas, e que não apareceu nas respostas fornecidas ao questionário, foi a pouca oferta de cursos de formação para os gestores, o que tem levado os profissionais a procurar cursos por iniciativa própria, fora da rede municipal.

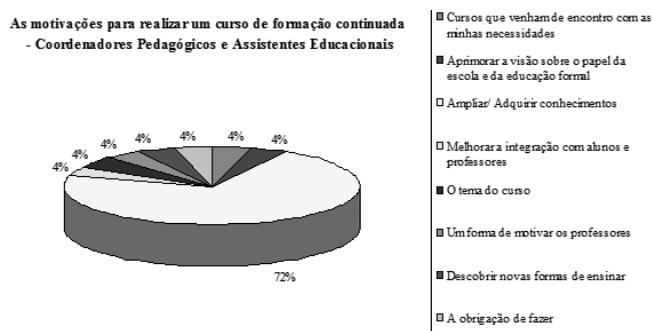
Conforme depoimento de alguns gestores, a rede municipal ficou muito tempo sem investir na formação continuada da equipe diretiva das escolas (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, assistente educacional pedagógico) e, a partir de 2009, essa situação está sendo revista. Tal situação não impediu os profissionais de procurarem formações em outras instâncias, como em Universidades, o que, conforme relato, resultou em decepção, uma vez que estas não abordam questões da realidade escolar e focam suas atenções muito mais na teoria do que na prática.

*O curso de Gestão Escolar, da UNESP, foi muito teórico, não acrescentou muito à prática; o que nos valeram foram os pontos com diploma, para ascensão na carreira. Alguns congressos voltados ao tema Gestão Escola, também, estavam muito distantes da realidade.*

É possível perceber, por meio deste relato, o desencanto do gestor diante de uma iniciativa de formação oferecida pela universidade. Tal informação reforça a ideia da distância existente entre a realidade da escola e a concepção que a universidade possui sobre esse nível de ensino. Não há referência, nos cursos oferecidos pelas Universidades, que tenha partido da realidade da escola, que tenha sido pensada a partir das demandas dos próprios gestores, o que indica que são cursos fechados, com um conteúdo programático estipulado a priori, independente das necessidades dos gestores.

**Gráfico 02.** Motivações para a realização de um curso de Formação Continuada- Coordenadores

**Gráfico 02.** Motivações para a realização de um curso de Formação Continuada- Coordenadores Pedagógicos e Assistentes Educacionais .



Fonte: Levantamento de dados junto aos gestores municipais de Araraquara-SP, 2009.

Tal como os diretores e vices-diretores, os coordenadores pedagógicos e os assistentes educacionais também apontaram, como fator decisivo na motivação para realizar um curso, a aquisição e ampliação de conhecimentos; as demais respostas tiveram uma incidência menor e igual, pois apresentaram o mesmo número de ocorrências.

Evidentemente, adquirir conhecimento é uma motivação nobre; contudo, pode representar uma resposta estereotipada e, portanto, menos rica enquanto dado informativo, ao contrário de respostas mais justificadas, como esta:

*Descobrir novas formas de ensinar, uma vez que a formação inicial não oferece ao professor subsídios necessários para uma eficaz atuação em sala de aula.*

*Aprimorar a visão sobre o papel da escola e da educação formal na vida dos alunos de hoje, para promover orientações e ações mais significativas para eles e colaborativas para os professores.*

Tais respostas, embora pudessem ser classificadas no item *adquirir conhecimentos*, uma vez que essencialmente também refletem uma busca por novos saberes, foram consideradas separadamente, graças à justificativa dada. No primeiro depoimento, é feita uma crítica à formação inicial, que seria incapaz de preparar o futuro docente para o bom exercício da função. O segundo depoimento também reflete a busca de um conhecimento, mas que ele contribua para que o profissional faça uma ressignificação da educação formal, para que consiga atingir os alunos e os professores.

Outra resposta bastante interessante fez referência à obrigatoriedade de alguns cursos, declarando que eles são impostos, mesmo se não houver motivação por parte dos sujeitos:

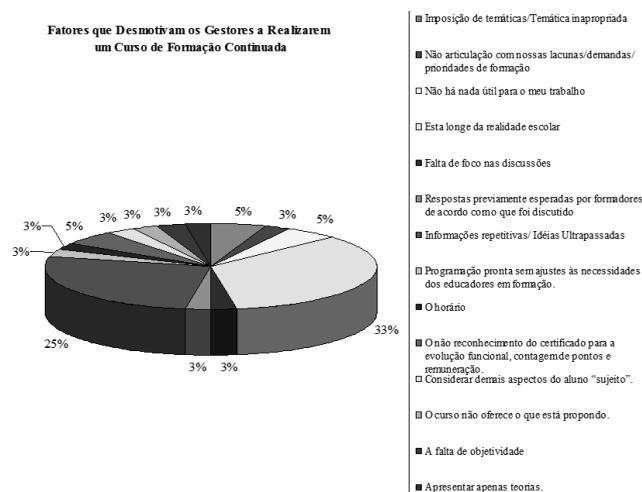
*O tema tratado – se é de minha necessidade ou se é para fazer por obrigação ( não tenho escolha, terei de me motivar obrigatoriamente).*

Tal depoimento, além de mostrar que a motivação ocorre pelo tema tratado, mostra também que, caso fosse uma necessidade de formação do gestor, ele se sentiria motivado; como isso normalmente não ocorre, não haveria motivação. Esta resposta traz um dado novo, o fator da obrigatoriedade; mesmo que o gestor não tenha interesse em alguns cursos, é obrigado a fazê-los.

Nessas respostas também não foi citado como fator de motivação o aumento salarial relativo aos cursos realizados; talvez tal resposta tenha parecido um pouco “mercantilista” e, por isso, tenha sido evitada, mas apareceu nas entrevistas.

Para complementar a questão sobre a motivação para realizar um curso de formação, foi indagado o que desmotivava o gestor ao procurar um curso de formação continuada. Essa indagação é inversamente semelhante à anterior; porém, sua análise foi feita de modo distinto, pois, lendo as respostas encontradas, foi possível perceber que, se as razões que motivam os gestores a realizarem um curso de formação variam de acordo com sua função na escola, as que os desmotivam são as mesmas, independente de seu papel na unidade escolar.

**Gráfico 03.** Fatores que desmotivam os gestores a realizarem uma iniciativa de Formação Continuada.



Fonte: Levantamento de dados junto aos gestores municipais de Araraquara-SP, 2009.

Há algumas respostas recorrentes, como o fato de o curso estar afastado da realidade, e diversas iniciativas de formação continuada apresentarem sempre o mesmo foco. Durante as entrevistas foi possível perceber que há algu-

mas temáticas recorrentes, como a leitura e a escrita; o grande problema para os gestores é que elas são abordadas sempre com o mesmo enfoque e a mesma metodologia.

Esse tipo de crítica caracteriza o tipo de formação comumente oferecida: trata-se da compra de pacotes de formação, sem um prévio levantamento das necessidades de quem fará o curso, conforme trecho de uma das entrevistas:

*... Mas eu percebo que em muitos momentos elas (responsáveis pelos cursos) não têm, elas próprias, ali não têm abertura para poder dar um depoimento. Elas estão meio engessadas, elas têm que dar conta de cumprir um determinado conteúdo em tanto tempo, então a gente percebe claramente isso. Elas vêm com uma proposta, uma pauta do encontro de minuto a minuto, está tudo calculado, tudo engessado, prontinho. (entrevista n. 10).*

Nesse trecho selecionado, é possível perceber o tipo de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação: trata-se de um pacote fechado, independente das necessidades ou expectativas dos gestores, ou do contexto das escolas que integram a rede municipal. Enfim, é uma concepção de formação diferente daquela que se baseia na análise de necessidades.

A formação continuada, realizada mediante avaliação de necessidades, é um dos caminhos para que a educação atinja maior nível de qualidade, o que não significa acreditar que ela por si só seja capaz de resolver todos os problemas encontrados na educação brasileira, nem tampouco que ela deva substituir uma formação inicial precária. Ao contrário, seria importante que a universidade, enquanto primeira formadora desses profissionais, conhecesse suas necessidades de formação e refletisse sobre os cursos que oferecem.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a complexidade da ação educativa, tanto dos gestores como dos professores, está associada à resolução de problemas não previstos que surgem e, por isso, quem deve diagnosticar esses problemas são o professor e o gestor, cada um em sua esfera de atuação, pois lidam com essa realidade e a conhecem melhor que ninguém. Uma hipótese de formação continuada é a centrada nessa resolução de problemas, na qual as necessidades avaliadas estejam relacionadas à experiência desses gestores. Um curso de formação repetitivo, e que não leve em consideração as necessidades de formação desses gestores, não cumprirá sua função formadora, e será cursado apenas por obrigação.

O grau de eficiência de uma formação está associado

à participação e ao envolvimento pleno dos formandos, desde o diagnóstico das necessidades até a formulação dos objetivos da iniciativa em questão; por isso, este estudo acredita que seja importante a participação ativa dos gestores na estruturação de seus cursos de formação continuada, desde a estruturação da temática, duração e horário, e que a formação possa ser flexível o suficiente para tomar outros rumos, de acordo com as reflexões feitas.

Aliar a formação continuada com a avaliação das necessidades significa mudar o paradigma atual de formação continuada, partir das necessidades de formação de cada grupo de profissionais e realizar não um cursinho, ou alguma atividade pontual, mas propiciar a reflexão de certos pontos importantes dentro da própria escola.

Esse tipo de formação acabaria com um fator desmotivador que, embora no questionário não apareça, nas entrevistas foi mencionado como um dos problemas das formações oferecidas. Trata-se da falta de continuidade e do afastamento dos cursos da realidade escolar.

A falta de continuidade das iniciativas de formação continuada apareceu como um problema para os gestores. Os cursos são oferecidos de forma estanque; não apresentam ligações entre si e, de acordo com os depoimentos, é como se fosse algo inicial, sem levar em conta o que já foi feito, anteriormente. Esta também é uma característica de uma política de formação continuada precária; por desconhecer a realidade de sua clientela, parece estar sempre no mesmo nível de formação.

Outro dado revelado foi a falta de diálogo com as escolas, ao se projetar os meios de uma formação continuada. Os gestores declaram que, para uma formação continuada ser eficaz, deveria ser conhecida a realidade da escola, e esse contexto discutido/pensado, conjuntamente, com aqueles que estão vivenciando o cotidiano escolar e conhecem os problemas existentes, conforme este trecho de uma das entrevistas:

*A Secretaria da Educação tem uma visão da gente como se a gente fosse muito limitado em relação ao conhecimento e, às vezes, eles falam coisas que são óbvias. Eu converso muito com as diretoras e coordenadoras e tal; então, eu não sei se é uma essa falta de frequentar as escolas de ouvir a gente e tal, então acho que às vezes eles diminuem muito o papel da gente. (entrevista no. 10).*

Nesta fala, é possível perceber uma crítica à estrutura da rede municipal de ensino, na qual as pessoas encarregadas de organizar um determinado curso de formação não conhecem a realidade de suas escolas, nem o perfil profis-

sional dos gestores, nem tampouco suas necessidades de formação.

Na verdade, uma questão está ligada à outra. A primeira informação obtida foi que os cursos são repetitivos; depois, que eles não apresentam continuidade; em seguida, que não há diálogo entre quem oferece os cursos e quem os cursa. Esse modelo de formação difere daquele defendido por este estudo. É necessário fazer o movimento inverso: primeiramente, conhecer a realidade, refletir junto com o público-alvo da formação, ou promover meios para que esse grupo se encontre e, juntos, pensem em suas necessidades; num segundo momento, é pensar numa formação que não seja simplesmente um encontro e sim um contínuo, uma formação de fato continuada, que promova o hábito da reflexão e que, mesmo depois de formalmente acabada, permita que seus formandos continuem a buscar soluções para seus problemas, coletivamente.

Para Esteves e Rodrigues (1993), a problematização de algumas situações é um bom princípio para começar a falar de necessidades; por isso, é importante que o formando descreva situações, que as analise e as problematize. Para eles, os adultos procuram formação por dois motivos: atualizar seus conhecimentos ou adquirir novas competências, e para ascensão profissional.

Para esses autores, as necessidades de formação se detectam nas situações de trabalho, sendo condicionadas pelas representações que os sujeitos têm dessas situações, pelas relações sociais dentro do local de trabalho, pelos recursos financeiros disponíveis e pela promoção, que pode estar atrelada à formação contínua.

Tal busca pela promoção dentro da carreira é legítima, e um dado inquietante revelado nas entrevistas foi o não reconhecimento do certificado para a evolução funcional, contagem de pontos e remuneração. De acordo com as entrevistas feitas, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e as especializações (pós-graduação *lato sensu*) são considerados para a evolução funcional, proporcionando um aumento financeiro, mas não há um acréscimo na pontuação do servidor; conforme dados fornecidos nas entrevistas, os cursos de pouca duração também levam a uma gratificação no salário e são preferidos pelos servidores ao invés de programas de pós-graduação. Por sua vez, os cursos oferecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação não podem ser levados em consideração para a evolução no plano de carreira, o que acaba sendo um fator desmotivador e de certo modo incoerente, pois é valorizado o curso realizado por outra agência formadora, com concepções diversas, mas não aquele oferecido pelo próprio poder público.

De acordo com o que foi dito nas entrevistas, o plano de carreira não valoriza os pequenos cursos oferecidos pelo município, nem tampouco uma segunda graduação. Caso algum gestor ache interessante realizar um curso de Direito, este ficará por sua conta, não haverá nem dispensa, nem ajuda financeira, nem tampouco aumento na remuneração após a conclusão do curso. Durante as entrevistas, foi citada outra situação que reflete o entendimento superficial dos responsáveis pela evolução funcional: uma diretora, com formação inicial em Pedagogia, cursou o mestrado (*stricto sensu*) no programa de linguística, a fim de entender melhor o processo de alfabetização e como ele se consolida nas crianças. A gestora usa o conhecimento adquirido para auxiliar os professores de sua escola quanto à alfabetização das crianças; entretanto, não faz jus à evolução funcional, pois é alegado que a área do mestrado é incompatível com sua função na escola. Assim sendo, foi afirmado que, muitas vezes, a Secretaria Municipal de Educação atua como um fator desmotivador para a realização de uma pós-graduação; por isso, os servidores municipais declararam preferir cursos de menor duração.

A realização de uma segunda graduação também não é incentivada. No caso específico dos gestores e professores do ciclo II do ensino fundamental, para o provimento do cargo ou função já é necessário ter uma graduação; por isso, não há mais aumento salarial por ter feito outra graduação. O fator evolução funcional é mais um desmotivador do que um motivador a levar o profissional à busca de uma nova formação inicial. Muitos acabam optando pela pós-graduação *lato sensu* ou por cursos de menor duração, pois garantem um aumento salarial.

Uma questão realizada na entrevista que complementa essas informações fazia referência à avaliação dos cursos oferecidos. Se o curso não atendesse às expectativas dos gestores, eles poderiam ali se expressar e o curso seria redirecionado. Enfim, haveria a participação do gestor ao mostrar sua desmotivação ou satisfação.

De acordo com os depoimentos dados foi possível perceber que nem todos os cursos são avaliados pelos participantes e, com exceção do EPV (Educar pra Valer, ainda em andamento), os participantes não têm acesso ao que foi escrito, e como o curso foi avaliado. Também não é dado nenhum tipo de informação complementar explicando o porquê da não continuidade de um curso, e quando um curso deixa de ser oferecido, os gestores ficam sem saber se o curso foi mal avaliado ou se, simplesmente, aquela concepção de formação não corresponde mais aos interesses da gestão municipal.

A avaliação do curso não serve para um redireciona-

mento do mesmo, uma vez que ele já terminou, nem tampouco é divulgado como o curso foi avaliado, o que pode dar margem à interpretação de que a avaliação é feita, muitas vezes, simplesmente como uma etapa do curso, e que a opinião dos gestores em pouco ou nada mudará as decisões da equipe responsável pela contratação desse ou de outro curso.

### Considerações Finais

A formação continuada dos gestores ou dos professores deve ser repensada, uma vez que o modelo oferecido atualmente não tem cumprido sua tarefa de melhorar a qualidade do ensino. Não se trata de acreditar que apenas a formação continuada sozinha pode resolver todos os problemas da educação, nem tampouco diminuir a importância de uma formação inicial bem realizada; não é isso, mas se ela for bem feita já estaremos dando um passo importante para a melhoria do ensino público. A ideia de formação continuada latente neste artigo é aquela na qual a avaliação das necessidades serve para direcionar as iniciativas de formação, que não devem ser realizadas como cursinhos pontuais e, sim, no próprio ambiente escolar, proporcionando uma reflexão contínua sobre a escola e a realidade na qual ela está inserida. As formações comumente oferecidas e neste artigo citadas mostraram suas falhas, que se configuram como verdadeiros fatores de desmotivação para a realização da formação.

A formação deve ter um caráter contínuo, deve estar associada à pesquisa, enfatizar a participação do professor ou gestor, dar maior reconhecimento à atividade prática do docente ou do gestor, deve centrar-se na escola e ter como formadores pessoas com conhecimentos teóricos e práticos. E, principalmente, deve estar associada a um projeto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem e ser traçada mediante a análise de necessidades, para que não ocorra o que foi descrito: cursos repetitivos, distantes da realidade, fechados, sem permitir a intervenção dos gestores.

É evidente que são inúmeras as limitações da negociação entre o que o formando quer saber e o que os órgãos responsáveis pela iniciativa de formação desejam. Muitas vezes os formadores (responsáveis pela formação) já estão imbuídos de alguns ideais e não aceitam negociar; apenas os mascaram, para dar a ilusão de que houve uma negociação quando, na verdade, realizaram o que pretendiam, da forma como queriam, sem utilizar as informações dadas pelos formandos. Mas a implantação de um novo modelo de formação centrado nas necessidades evidenciadas pelos gestores é um trabalho árduo e longo,

um trabalho centrado no diálogo e no reconhecimento do outro profissional como detentor de um saber; por isso, é necessário repensar o modelo de formação continuada oferecido. A resignificação do papel da escola passa por uma nova compreensão do trabalho pedagógico, antes responsabilidade do professor; passa a ser de todos (gestores, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, professores e merendeiras), e ao gestor cabe a responsabilidade de estimular a formação inicial e continuada em serviço desses profissionais, o que é uma árdua tarefa, uma vez que os próprios gestores educacionais ainda não construíram uma identidade profissional.

Outro dificultador é um recomeçar cíclico a cada governo, que causa descontinuidade na política educacional e no papel que cada ator desempenha na escola. Trocam-se os cargos de confiança, mudam-se os critérios associados a questões partidárias, e um bom exemplo disso foi o cargo do AEP (Assistente Educacional Pedagógica). Uma primeira gestão política criou o cargo e o idealizou com determinadas funções; as outras duas administrações não tinham o mesmo posicionamento, o cargo foi extinto e os profissionais existentes ficaram perdidos entre a função de coordenador pedagógico e de diretor. É possível encontrar, entre os próprios AEPs, visões muito diferentes sobre seu papel dentro da escola.

Analisar as necessidades implica o conhecimento dos interesses de determinado grupo de profissionais, o que significa estreitar o diálogo existente entre os gestores e os órgãos responsáveis pela contratação das formações continuadas. É preciso conhecer as expectativas dos gestores e seus problemas, fazendo com que a relação entre programa-formador-formando seja proveitosa para o formando. A análise de necessidades busca adequar a formação às necessidades socialmente detectadas; por isso, é preciso ouvir o profissional alvo da formação. Por meio das informações expressas pelos profissionais, o formador se apropria de um saber vital para a elaboração de qualquer iniciativa de formação que se pretende eficaz; somente assim será possível realizar uma formação continuada que realmente contribua para a melhora do profissional em exercício. De outro modo, continuaremos com pacotes fechados, às vezes excessivamente caros e sem nenhuma contribuição para a formação desses profissionais.

### REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR: 14724**. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/2346374/Normas-ABNT-Para-Trabalhos-Academicos>. Acesso em: 21/01/2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2007

ESTRELA, M. T. ET AL. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. **Revista de Educação: revista do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.** Lisboa, 1998,v. VII, n.2

ESTRELA, M T. A formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: FERREIRA, N. S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação.** 2ª. Edição, São Paulo: Cortez, 2006

FUSARI, Jose C, **Formação Contínua de Educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.**

1197. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HOUAISS, Antonio, Dicionário Eletrônico **Houaiss da Língua Portuguesa** 2009. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

RODRIGUES, Ângela ; ESTEVES, Mônica. **A Análise de necessidades na formação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1993

SILVA, M.O.E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: uma análise para a integração escolar.** 2000. Tese (Doutorado em educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUZA, A. R. Os Caminhos da Produção Científica sobre Gestão Escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 22.- Porto Alegre: ANPAE, jan/jun.2006.

## ENSINO E APRENDIZADO



## ESCOLARIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E FRACASSO ESCOLAR: PARA ALÉM DOS REDUACIONISMOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS

RAFAEL DE TILIO\*

### Resumo

Este artigo visa apresentar um breve panorama de como algumas das principais teorias psicológicas abordaram a aprendizagem e escolarização, e de como as ciências humanas, especialmente a sociologia, têm investigado esse processo, assim como seu reverso, o fracasso escolar. Por meio dessa visão geral, busca-se discutir o tema de um modo menos fragmentado ou parcial, integrando tanto os diversos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem/escolarização (cognitivos, afetivos, maturacionais, etc.) quanto o contexto social mais amplo, que também termina por estruturar ou influenciar este processo (por meio da reprodução das relações de poder, da valoração das diferenças culturais entre os diversos setores da sociedade, etc.). Para orientar essa síntese, trabalhos da nova sociologia da educação serão acrescentados à discussão.

**Palavras-chave:** Escolarização. Fracasso Escolar. Sociologia da Educação.

## SCHOOLING, LEARNING AND EDUCATIONAL FAILURE: BEYOND THE PHENOMENONPSYCHOLOGICAL AND SOCIAL LIMITS

### Abstract

This paper aims at presenting a general outline on how some of the main psychological theories have investigated learning and schooling, and on how the humanities and social sciences, sociology specially, have studied this process, as well as its opposite, the educational failure.

Through this general outline, a less fragmented or partial discussion on the theme is attempted to be carried out, involving both the diverse aspects of the learning/schooling process (cognitive, affective, developmental, etc.), and the wider social context, which also ends up

\* Graduação em Psicologia, FFCLRP/USP. Mestrado em Psicologia, FFCLRP/USP. Doutorado: Psicologia, FFCLRP/USP e Pós-Doutorado: Psicologia, FFCLRP/USP. E-mail: [rafaeltilio@bol.com.br](mailto:rafaeltilio@bol.com.br)

influencing this process (by reproducing the social relations' power, by the valorization of the cultural differences found among the diverse classes of society, etc.). In order to guide this synthesis, works on the "new sociology of education" will be added to this discussion.

### Fracasso escolar e cotidiano

Dentre uma série de histórias e narrativas que compunham uma recente novela assistida por milhares de brasileiros no ano de 2009, destacou-se a de Zeca, interpretado pelo ator Duda Nagle.

Zeca era o típico menino bonito da classe médio-alta carioca, sem problemas financeiros e igualmente sem limites na escola: frequentemente se envolvia em brigas, hostilizava colegas, desrespeitava professores e criava muitos transtornos, fatos cada vez mais frequentes não só nas escolas cariocas e não só nos estratos populacionais abastados. E, fato também cada vez mais frequente, Zeca contava com o apoio (e a convivência) de seus pais.

Este artigo discute a ideia de que o fenômeno do fracasso escolar engloba, mas não se restringe a taxas de repetência e de evasão escolar ou dificuldades de alfabetização escolar: além desses fatores, cujas consequências por si só são extremamente impactantes e danosas aos indivíduos e à sociedade, não se deve perder de vista que a violência na escola (suas manifestações explícitas, como agressão física, ou implícitas, como o *bullying*) destaca não só o desajustamento do indivíduo, mas principalmente o fracasso do processo educacional e social como um todo.

Como se verá ao longo e será comentado no final deste artigo, restringir as causas do fracasso escolar (entendido como evasão, repetência, violência, discriminações de gênero e etnia, entre outras) aos aspectos individuais é escamotear um de seus principais causadores: os condicionantes e ideologias sociais.

Entretanto, parece ser difícil compreender que o fracasso escolar – que não é necessariamente o fracasso da escolarização/alfabetização – é, na verdade, o fracasso do processo e do projeto social.

O que as discussões sobre Zeca têm a ver com o fenômeno do fracasso escolar? Ele seria fruto de uma falta de limites dos pais? Da falta de habilidade dos professores? Ou seria o resultado de um projeto educacional atípico?

Este artigo pretende elucidar que é inviável – por ser reducionista – tratar do tema do fracasso escolar como fracasso do indivíduo (ênfase individual) ou da escola (ênfase institucional).

É necessária, portanto, uma perspectiva integradora que contemple o indivíduo e a instituição como frutos de um

processo e de uma ideologia sobre a sociedade, e daí a importância de considerar os argumentos originários da *sociologia da educação* como complementares aos da *psicologia da educação*, oferecendo uma visão mais ampla, complexa e crítica do fracasso escolar que há muito se tornou um problema real.

Assim, numa primeira parte deste artigo serão apresentadas as principais perspectivas e teorias psicológicas que pretenderam circunscrever os processos de ensino e aprendizagem e suas correlatas suposições sobre sucesso e fracasso escolar; numa segunda parte serão destacadas algumas das mais importantes e específicas teorias sobre o fracasso escolar, e como elas se sucederam na história; e numa terceira parte alguns argumentos oriundos da nova sociologia da educação serão apresentados para criticar os reducionismos psicológicos e sociológicos sobre o fracasso escolar.

### **Principais teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem e o fracasso escolar**

Para uma definição de fracasso escolar é necessário, antes, uma definição sobre *sucesso escolar*. Seria ele a aquisição plena da habilidade de leitura e escrita (considerada a função cognitiva superior)? Ou seria o acúmulo de conhecimentos e dos conteúdos transmitidos pela escola? Ou seria o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, como atenção, memória, linguagem, etc.? Ou seria o desenvolvimento da capacidade de crítica e de reflexão? Ou mais: seria a conquista, por parte dos alunos, dos diversos papéis sociais relacionados, por exemplo, à obediência e disciplina?

Essas indagações são justificadas pelo fato de que as definições de fracasso escolar são, na realidade, frutos de determinadas ideologias e dependentes da teoria psicológica ou sociológica que as sustentam. Em outras palavras, as definições de sucesso e de fracasso escolar dependem das representações sobre o processo de ensino/aprendizagem veiculadas pelas teorias que, por sua vez, sustentam as práticas didáticas e as interpretações do fenômeno educacional e da aprendizagem (CUNHA, 1998).

Assim, o significado tradicional de fracasso escolar (evasão escolar e/ou repetência devido à não assimilação dos conteúdos e das estratégias de aprendizagem) se revela limitante.

E, para captar essa complexidade, primeiramente serão apresentadas as principais teorias e perspectivas psicológicas que pretendem explicar os processos de ensino e aprendizagem (a saber: o comportamentalismo, a psi-

canálise, o cognitivismo de Jean Piaget e o construtivismo interacionista de L. S. Vygotsky) que estabelecem os parâmetros de sucesso e fracasso da aprendizagem em contexto escolar formal ou informal. Num segundo momento, discutir-se-ão as teorias específicas (não necessariamente psicológicas) sobre fracasso escolar.

Para tanto, é preciso dizer que cada uma dessas teorias oferece uma visão de homem, uma visão de mundo, quais objetos devem ser tomados como problemas de pesquisa, quais os métodos mais eficazes de investigação e quais as intervenções supostas mais eficazes. As diferentes teorias psicológicas aplicadas à educação devem ser entendidas como paradigmas científicos.

Para Kuhn (1996), um paradigma científico nada mais seria do que um conjunto articulado de proposições (conceitos) que possui, num determinado contexto histórico e social, o poder de interpretar determinados fenômenos segundo a validação e aceitação social feita sobre suas proposições. Assim, um paradigma é válido somente porque é validado socialmente (as proposições de um grupo de cientistas e pesquisadores é aceito ou refutado por estratos e grupos sociais), e, em última instância, um paradigma científico não necessariamente é legitimado pela lógica ou coesão interna dos seus conceitos, mas sim pelo seu poder de convencimento e de interpretação que oferece. Em suma, os paradigmas não são verdades, são regimes de verossimilhança, são relações de poder.

Também é importante destacar que nenhum dos paradigmas psicológicos foi originalmente construído para responder a questões do campo educacional, sendo, portanto, “transposições” de enfoques diversos em psicologia para a educação.

Outro aspecto importante está relacionado à expressão *processo de ensino/aprendizagem*. Quando relacionado às práticas educacionais, esse processo possui sua história, que não é linear e se inicia com a ideia de processo de ensinar (cujo foco é o docente, com seu dom e vocação para o ensino), passando pela ideia de aprender (cujo foco e responsabilização residem nos alunos) até desembocar na ideia de processo de ensino e aprendizagem (cujo foco é a interação entre docente e discente, cuja qualidade favorece ou desfavorece o rendimento escolar).

Dessa maneira, nenhuma das contribuições (e também suas críticas) apresentadas a seguir em termos teóricos responde perfeitamente a um desses três momentos, pois os paradigmas coexistem em conflitos, sendo eficazes para determinadas problematizações. O que se quer dizer é que, independentemente do que propõe a teoria (ou do paradigma), a prática pode ser mutável, e uma teoria libertária pode se tornar uma prática opressora.

## Contribuições das teorias e perspectivas psicológicas à educação e à aprendizagem

### Comportamentalismo

Originado com os estudos sobre reflexos condicionados de animais, realizados por I. Pavlov, na Rússia do último quarto do século XIX e primeiro quarto do século XX, o comportamentalismo foi melhor definido como paradigma científico nos Estados Unidos da América da primeira metade do século XX, quando se propôs a estudar e definir as regularidades e leis do comportamento humano e animal (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981).

Em suma, o comportamentalismo se preocupa com o nível da execução que pode ser observado, e não com os processos mentais invisíveis ao observador externo. Isso porque o comportamentalismo (também denominado behaviorismo ou condutismo, posteriormente originando a análise experimental do comportamento) postula que o ser humano é determinado por estímulos externos que oferecem aos comportamentos reforçadores (estímulos que, por suas consequências, tendem a aumentar sua frequência de aparecimento) ou punições (estímulos que, por suas consequências, tendem a diminuir sua frequência de aparecimento).

Nesse sentido, o homem seria o resultado do condicionamento dos comportamentos, e a aprendizagem seria a seleção dos comportamentos desejáveis, por meio da utilização de reforços e punições (RÍO, 1993).

A aprendizagem seria o próprio condicionamento dos comportamentos. Dentre os teóricos dessa perspectiva, B. F. Skinner foi o que mais se preocupou com as relações entre aprendizagem e escolarização, desenvolvendo inúmeros programas de educação que tinham seu alicerce no condicionamento operante, os famosos sistemas de ensino programados, muito eficazes na alfabetização básica (SKINNER, 1985).

A maior crítica às aplicações do comportamentalismo na educação é relativa à rigidez dos programas e dos conteúdos a serem ensinados e ao excessivo controle do processo de ensino por parte do professor, que podem transformar os alunos em meros copistas, memorialistas dos conteúdos e executores acríticos, tornando o fenômeno educativo esvaziado de significado e de postura reflexiva por parte de seus usuários (CUNHA, 1998).

Assim, para o comportamentalismo, o sucesso escolar estaria relacionado à modelagem (seleção do conteúdo e sua fragmentação na apresentação aos alunos) e ao condicionamento (reforço e punição) das execuções e

dos comportamentos; e o fracasso escolar, à modelagem e ao condicionamento mal realizados.

Fica evidente que, nessa perspectiva, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem recai sobre o indivíduo que controla a situação, e o professor é o responsável pelo condicionamento do aluno.

### Psicanálise

A psicanálise foi desenvolvida em Viena por S. Freud, nas décadas iniciais do século XX, e originalmente pretendia ser uma teoria de compreensão da dinâmica das forças pulsionais inconscientes e um método terapêutico para as diversas afecções mentais originárias dessa dinâmica subjetiva (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981).

A inovação de Freud foi a de dizer que o que diferenciava os seres humanos dos animais não era a existência de uma consciência sobre os atos e os pensamentos, mas sim a sobredeterminação pelo Inconsciente (LAPLANCHE; PONTALIS, 2000).

Em linhas gerais, a psicanálise entende que o ser humano é determinado pelas forças do inconsciente, que buscam repetir experiências de prazer e evitar as de desprazer (hedonismo), considerando que podem ser muitas as concepções sobre o que é prazer e desprazer (por exemplo, o masoquismo: sujeitos que sentem prazer em sentir dor), e infinitas suas combinações e representações possíveis. Assim, para a psicanálise importam mais as formulações estabelecidas pela realidade psíquica (a subjetividade individual) do que pela material.

Outra importante contribuição da psicanálise para o entendimento do ser humano foi considerar os aspectos afetivos do desenvolvimento: a afetividade (elemento interno da subjetividade) que conduz ao estabelecimento de relações sociais e orienta a conduta dos indivíduos, e o conceito de transferência (cf. LAPLANCHE; PONTALIS, 2000, p.514) bem evidencia essa importância da afetividade. Deve-se, portanto, considerar o desenvolvimento psicoafetivo dos indivíduos.

Portanto, são muitas as contribuições da teoria psicanalítica à educação, dentre as quais se destacam: a importância de o professor considerar as diferenças individuais e a não-homogeneidade dos interesses dos alunos e das possibilidades/desejos de aprendizado; o entendimento de que a relação afetiva estabelecida entre o professor e os alunos é tão importante quanto as habilidades cognitivas dos alunos; a necessidade de controlar a ansiedade excessiva e as frustrações reiteradas dos discentes, que influenciam a aprendizagem (e podem se transmutar em atos de violência e de agressividade na escola; daí a

impossibilidade de restringir o fracasso escolar às defasagens das e nas habilidades cognitivas); a necessidade de o aluno sublimar sua energia pulsional (tornar o interesse e as ações individuais em atos e contribuições sociais e coletivas – cf. LAPLANCHE; PONTALIS, 2000, p.494). Segundo Freud, a importância das relações afetivas nos contextos educacionais e escolares é tamanha que “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD apud MACIEL, 2005, p.335) – ou seja, os fenômenos ocorridos na escola e a própria aprendizagem não são dependentes apenas das relações cognitivas, mas também das relações afetivas. O professor deve, portanto, saber *manejar* os afetos.

Mas nem sempre a psicanálise foi considerada uma aliada da educação. Alguns psicanalistas franceses, dentre os quais se destacam Millot (1987) e Mannoni (1977), e também brasileiros, como Kupfer (1989), postularam que, pelo fato de o ser humano ser sobredeterminado pelos processos psíquicos afetivos inconscientes, seria impossível uma “pedagogia de orientação psicanalítica” (isto é, uma estruturação da aprendizagem restrita aos aspectos cognitivos e que acompanhasse *pari passu* o desenvolvimento afetivo), sendo somente possível uma *ética* psicanalítica da educação.

Em suma, o que Millot e Mannoni querem dizer é que um programa de ensino rígido e pré-determinado mostra-se impossível, pois, no processo de ensino e aprendizagem, os elementos afetivos podem irromper a qualquer momento e sem o controle dos agentes envolvidos, dificultando ou mesmo impedindo a aprendizagem.

Segundo a tradição psicanalítica, o sucesso e o fracasso escolar seriam definidos não pelas habilidades cognitivas adquiridas ou desenvolvidas, ou pela assimilação dos conteúdos das disciplinas, mas pela manutenção ou derisão da sanidade mental dos alunos e dos professores.

Assim, para Abrão (2006) e Maciel (2005), o sucesso escolar pode ser garantido e entendido como o manejo adequado das relações afetivas e da transferência, e o fracasso escolar seria causado pelas excessivas frustrações e ansiedades vividas na sala de aula, podendo modificar-se em atos explícitos de violência, de agressão física, bullying, etc.

### Cognitivismo de Jean Piaget

Jean Piaget, psicólogo suíço, desenvolveu suas principais ponderações sobre a epistemologia (teoria do conhecimento) entre as décadas de 1930 e 1970. Segundo Schultz

e Schultz (1981), o principal objetivo das pesquisas de Piaget era compreender quais eram e como se sucediam e desenvolviam as diversas funções cognitivas superiores nos seres humanos, desde as mais elementares até as mais complexas. Piaget pretendia entender o funcionamento e desenvolvimento da inteligência humana.

A teoria da inteligência, de Piaget, é conhecida como epistemologia genética, ou seja, quais são e como se originam e se sucedem (*gênese*, no sentido de nascimento) os processos psíquicos superiores (*cognições*).

A inteligência seria, portanto, uma habilidade inata aos seres humanos, definida por e desenvolvida a partir de elementos biológicos, mais precisamente em decorrência de processos biológicos e lógicos maturacionais, sucessivos e progressivos (CARRETERO; CASCÓN, 1993; LUQUE; PALÁCIOS, 1993; MARTÍ, 1993a, 1993b); ou seja: as diversas capacidades cognitivas seriam um conjunto de habilidades lógicas (de pensamento) que se sucedem de maneira linear num sentido ascendente de complexidade, estando pré-definidas e correlacionadas em fases de desenvolvimento reguladas pela idade dos indivíduos.

Portanto, a inteligência muda conforme o organismo matura e se desenvolve, aumentando as possibilidades e complexidades da aprendizagem que, mesmo definida biologicamente, pode ser estimulada pela interação (mas a sucessão das fases permaneceria invariável). Segundo a teoria cognitiva piagetiana, os indivíduos *potencial e naturalmente* desenvolvem suas inteligências em grau máximo, devendo os processos educacionais estimular e aprimorar esse desenvolvimento (CHAKUR, 2005).

Aprender seria o aumento em número e em complexidade das habilidades cognitivas, e seria o resultado do desenvolvimento biológico dos indivíduos – daí o famoso mote do cognitivismo piagetiano de que o *desenvolvimento conduz à aprendizagem*.

O próprio Piaget não se debruçou muito sobre a transposição da sua teoria epistemológica para o campo educacional – isso foi realizado pelos seus seguidores. Para Chakur (2005), os educadores, pautados na estrutura sequencial/maturacional das habilidades cognitivas superiores, conceberam basicamente duas maneiras de organizar e intervir nos contextos educacionais e escolares.

A primeira maneira, com uma estruturação rígida do processo de ensino e aprendizagem, controlada pelo professor, segundo uma perfeita adequação entre o conteúdo lógico inerente à tarefa proposta e à fase de desenvolvimento cognitivo atual e imediatamente superior do aluno, feito para promover desequilíbrios nas habilidades cognitivas e estimular a busca de novos equilíbrios.

A segunda maneira não se preocupa com a estruturação do processo de ensino e aprendizagem, pois, sendo o desenvolvimento da inteligência um processo endógeno dos alunos, eles devem ficar livres para desenvolver seus “potenciais” – mas, sob a pretensa autorização da liberdade destinada ao discente, o docente pode negligenciar as potencialidades e diferenças individuais e os condicionantes materiais, dificultando a aprendizagem (COLL; MARTÍ, 1993).

Assim, o objetivo e o sucesso da educação estariam garantidos por uma prática docente que controla ou “liberta” os alunos (o processo da educação dependeria da postura do professor), buscando o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas. Dessa maneira, o fracasso seria a não aquisição dessas habilidades.

Fracasso e sucesso são definidos em termos de competências e habilidades cognitivas, relegando para um segundo plano as relações afetivas e materiais, que também participam do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, para os piagetianos, o fracasso escolar, da mesma forma que o sucesso, seria resultado das capacidades individuais (ou do professor, que não estruturou bem os conteúdos às competências, ou dos alunos, que não desenvolveram as habilidades cognitivas potenciais).

### Construtivismo interacionista de Lev Semenovitch Vygotsky

Formulada na Rússia das décadas iniciais do século XX, perseguida pelo regime stalinista, e resgatada pelos educadores nas décadas de 1960 e 1970, a teoria construtivista ou sociointeracionista de Vygotsky talvez seja uma das contribuições mais significativas às teorias e práticas educacionais (REGO, 1999).

Ao estudar a aprendizagem nos animais e (as dificuldades da) aprendizagem de crianças com problemas de desenvolvimento, Vygotsky pretendia formular uma teoria para compreender quais eram e como operavam os condicionantes sociais (materiais e relacionais) na construção da subjetividade individual, isto é, como as pessoas se relacionavam e reconstruíam individualmente a experiência histórico-cultural humana.

Em suma, pode-se dizer que o propósito de Vygotsky é o de elucidar o papel da educação no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e, para tanto, o autor se apoiou nas proposições do materialismo-dialético, que, dentre muitas considerações, destaca os vínculos indissociáveis entre indivíduo e sociedade, enfatizando o papel dos condicionantes sociais na construção das caracter-

ísticas individuais (ALVAREZ; RÍO, 1993).

Nesse sentido, Vygotsky enfatiza o papel da educação nesse processo: o indivíduo, para formar suas “habilidades mentais” (os processos psíquicos superiores, como, por exemplo, a linguagem), depende da mediação e da interação com o outro, seja a díade, seja o grupo; mas de qualquer maneira esse outro (que ensina o indivíduo por ter sido ele, noutro momento anterior, ensinado por outro) deve auxiliar o indivíduo a *reconstruir*, em nível individual e de maneira significativa, a experiência cultural que é primeiramente social.

Essas considerações foram amplamente utilizadas para explicar e possibilitar intervenções nos processos educacionais. A maior contribuição dessa perspectiva é a ênfase nos processos de interação ocorridos na sala de aula entre professores/alunos e alunos/alunos, destacando que é a experiência conjunta (a própria mediação, e não somente os elementos/habilidades individuais) que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento – para Vygotsky, ao contrário de Piaget, é a *aprendizagem que conduz e possibilita o desenvolvimento*.

Aprendizagem, nessa perspectiva, não é somente a aquisição de habilidades cognitivas ou de execução, ou a memorização dos conteúdos, mas a própria socialização e aquisição da cultura pelos indivíduos, requerendo, tanto daqueles que ensinam quanto daqueles que aprendem, posturas ativas. A ênfase reside, portanto, nos meios (nos processos) e não nos *fins* da aprendizagem – daí o processo ser de ensino e aprendizagem, pois não são desvinculáveis, permitindo situar a prática, o sucesso e o fracasso educacional não nos indivíduos, mas na interação e mediação estabelecida.

O sucesso escolar (e de toda aprendizagem ocorrida em contexto não-escolar) seria a reconstrução significativa, pelo indivíduo, dos conteúdos socialmente partilhados, processo sempre auxiliado pelo outro/parceiro; e o fracasso da aprendizagem seria a mera repetição, a memorização sem significado e a cristalização dos conteúdos.

Mas apesar da revolução causada pela teoria de Vygotsky, que possibilitou visualizar de maneira inovadora a aprendizagem, ela também foi criticada – algumas dessas críticas estão presentes neste artigo, em **Críticas** e novas perspectivas críticas.

Assim, para compreender o sucesso e o *fracasso escolar* deve-se precisar qual a teoria psicológica que subjaz e conceitua o que é aprendizagem; existem, portanto, específicos fracassos escolares: comportamentos inadequados devido ao mau condicionamento, afetos exacerbados, inabilidades cognitivas, construções pouco significativas, etc.

## Teorias do fracasso escolar

Mas não só as teorias psicológicas se debruçaram sobre esse fenômeno: a sociologia também participou dessa construção, propondo teorias específicas sobre o fracasso escolar, e as mais significativas podem ser condensadas em perspectivas individualistas ou ambientalistas.

### Abordagens individualistas

Essas abordagens supõem que o fracasso escolar (e também o sucesso) depende única e exclusivamente das características individuais (geralmente inatas) dos envolvidos no processo educativo; assim, ou o professor ou o aluno não possuem as “qualidades” essenciais que lhes permitam ensinar ou aprender.

Para Patto (1997a), essas abordagens foram usuais até aproximadamente o terceiro quarto do século XX, quando foram substituídas pelas perspectivas ambientalistas.

Um primeiro tipo dessas abordagens são as teorias do racismo e do eugenismo formuladas no século XIX e nas três primeiras décadas do século XX, influenciadas pelas postulações de C. Darwin.

Em linhas gerais, essas teorias supunham que os aspectos físicos dos indivíduos (e das raças às quais pertenciam) definiam suas capacidades e habilidades cognitivas, e, assim, seu sucesso ou fracasso escolar. Nesse sentido, pode-se falar de um essencialismo biológico que promove hierarquizações e desigualdades de tratamento (e de direitos) entre os indivíduos segundo seu pertencimento a uma determinada raça ou etnia, visto que, desse ponto de vista, eles seriam distribuídos dentro de uma escala evolutiva (na qual o indivíduo branco de classe média ou alta seria o ápice).

E, entre as décadas de 1930 e 1970, resultado da ampla influência e utilização dos testes psicológicos, esse essencialismo biológico foi estendido ao psicológico. Os testes psicológicos, enfatizados como sendo instrumentos científicos neutros que buscavam a verdade dos indivíduos, pretendiam tanto mensurar as habilidades cognitivas e ou a personalidade dos indivíduos quanto prever suas capacidades e dinâmica da personalidade. Esse movimento foi denominado Psicologia Diferencial, cujo ápice foi na década de 1950.

Contudo, como Coll e Onrubia (1993) bem observaram, a pretensa isenção de julgamento e de valores inerentes aos testes psicológicos é falaciosa, bastando para tanto elucidar como eles são construídos. Quando se constrói um teste, escolhe-se uma determinada amostra de indivíduos que servirão de padrão para o estabelecimento

dos critérios de acertos e erros das respostas, e para as habilidades ou qualidades investigadas, que depois são validadas estatisticamente para a população geral, tornando-se *normas*. Assim, aquilo que seria próprio de um grupo (especificidade) é transformado em universalidade, sendo todos e quaisquer indivíduos comparados com as repostas normativas. Mas, nessa construção, os condicionantes socioculturais, que variam entre e dentre os diversos agrupamentos sociais de uma mesma sociedade, não são contemplados. Assim, um teste construído a partir da investigação de alunos de classes médias brancas é igualmente aplicado em alunos de camadas empobrecidas e cotado segundo os critérios da amostra padrão (no exemplo, as médias e brancas). Consequentemente, os diferentes rendimentos nos testes não são entendidos nem como resultados das diferenças socializatórias e culturais e nem como relativa à metodologia empregada na construção do instrumento, mas sim como diferenças e defasagens (cognitivas ou de personalidade) individuais.

Devido aos reducionismos e práticas de exclusão originadas e justificadas a partir delas, as abordagens individualistas foram duramente criticadas nas décadas de 1960 e 1970, dando espaço para a incorporação dos condicionantes sociais/ambientais na explicação do fracasso escolar. Também é importante destacar que, nessas décadas, a filosofia e a metodologia da ciência sofreram profundas alterações (KUHN, 1996), permitindo a incorporação de novos sujeitos, objetos e métodos de investigação e intervenção, cujo maior exemplo seria o desenvolvimento das abordagens qualitativas.

### Abordagens ambientalistas

Segundo Patto (1997a e 1997b), uma das teorias mais significativas sobre o fracasso escolar foi a *teoria da carência e da privação cultural*, proposta por Hunt na década de 1960. Para Hunt, o fracasso escolar não estaria determinado pelas características ou habilidades inatas e individuais dos alunos, mas sim pelo seu ambiente de origem: um ambiente familiar ou social pobre em estímulo dificultaria (quando da participação do indivíduo na escolarização formal) a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Ou seja: um ambiente pobre em estimulação conduziria aos déficits cognitivos.

Desdobrando as colocações de Hunt, Patto (1997b) esclarece que o termo ambiente era compreendido como sendo o contexto familiar e social do qual o aluno é proveniente. E, assim, o fracasso escolar era entendido como não sendo de responsabilidade da instituição escolar (ou

seja, exime-se o professor), mas da família. Seria desnecessário dizer que os alunos que fracassam na escola usualmente eram (e ainda são) os provenientes de camadas populares.

Para Hunt, mesmo que o fracasso escolar tenha sido originado fora da escola, essa instituição não pode se furtar de suas responsabilidades sociais, devendo tentar reparar tais carências culturais a fim de diminuir as desigualdades de oportunidades. Por isso, na década de 1970 proliferaram os programas compensatórios de estimulação educacional como, por exemplo, as aulas de reforço, as atividades extraclasse, etc.

Mas, segundo comenta Patto, os programas compensatórios mais enfatizados não foram os relacionados com os aspectos educacionais e de aprendizagem no contexto de sala de aula. Sobre a experiência brasileira, Patto destaca a ênfase destinada aos programas de merenda escolar como salvadora da educação, dado que se atribuía à fome e à carência de energia do aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar, pois se a família não alimentava adequadamente as crianças, a escola deveria fazê-lo. Mas com o passar do tempo e mesmo com a manutenção dos programas de merenda escolar não foram observadas melhoras no rendimento escolar. Para Patto, essa é uma constatação óbvia, pois pouco foi feito para mudar a dinâmica e a interação nas salas de aula.

Se a teoria da carência cultural de Hunt pode ser compreendida como uma perspectiva de transição entre as abordagens individualistas e ambientalistas, duas outras abordagens são eminentemente ambientalistas. Formuladas nas décadas de 1970 e 1980, a nova sociologia da educação (FISHER, 2001; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) e a *pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2000) enfatizam que o grande responsável pelo fracasso escolar não é o indivíduo nem seu contexto de origem, mas sim a própria instituição escolar.

São as condições materiais das escolas (estrutura, recursos didáticos e formação de recursos humanos, etc.) e as relações sociais estabelecidas nelas (ideologia da instituição, processos interativos, representações mútuas professor/aluno, representações sobre o que ensinar/aprender, etc.) que determinam a eficácia ou a falência do processo ensino/aprendizagem.

Para Nogueira e Nogueira (2002), o fracasso escolar só pode ser entendido numa perspectiva sociológica: ele é um processo institucional e social e cumpre com a função de manter e replicar as desigualdades e hierarquias sociais, visto que quem usualmente fracassa na escola e sofre desse fracasso são determinados grupos sociais, historicamente desprivilegiados e discriminados. Bourdieu,

apud Nogueira e Nogueira (2002), entende que o fracasso escolar não é do âmbito individual, mas do social, sendo o efeito de uma relação de poder.

Para Pierre Bourdieu, a escola é uma instituição estruturada para (e que cumpre com a função de) marginalizar específicos alunos, originários de específicos estratos sociais, pois nela não são transmitidos apenas conhecimentos neutros e universais (conteúdos, matérias, etc.), mas também e fundamentalmente são transmitidos e requeridos determinados papéis sociais (os usualmente esperados das classes médias).

Nogueira e Nogueira (2002) explicam que, para Bourdieu, o que difere o empenho efetivo e a expectativa de desempenho (dos alunos e dos professores sobre si próprios e sobre o parceiro) na escolarização é o valor (o capital cultural) construído ao longo da socialização primária (aquela que se dá no seio da família e é anterior à inserção na escola) e atribuído aos resultados da escolarização/alfabetização, segundo as e diferencialmente entre as camadas sociais.

Ou seja, a maneira pela qual cada camada atribui importância e eficácia prática à escolarização (processo este que é construído desde a tenra infância) determina o fracasso ou o sucesso escolar. Isso seria explicado, segundo Bourdieu, em decorrência dos valores sociais considerados ideais e que seriam perseguidos pelos indivíduos. Assim, as camadas sociais mais abastadas devido aos privilégios que usufruem são as que veiculam os ideais almejados pelas demais, e podem relativizar a importância da escolarização, dado que já gozam de facilidades financeiras e status; as camadas médias supõem que cumprir com os ideais sociais lhes garanta uma ascensão sociossimbólica e, portanto, atribuem alto valor à educação e ao desenvolvimento da inteligência, além de, na escola, poderem partilhar de relações com indivíduos de classes mais altas, aumentando suas chances de sucesso social; já as camadas populares pobres estariam mais preocupadas em garantir renda e aumentar o consumo, destinando maiores e precoces esforços ao mercado de trabalho, deixando a escola em segundo plano.

Em síntese, estando a escola assentada principalmente em valores das classes médias (e altas), o rendimento escolar será favorecido ou dificultado pela socialização primária do aluno e pelos papéis e valores sociais aprendidos anteriormente à própria escolarização, e não necessariamente pelas habilidades cognitivas, replicando a exclusão e marginalização das camadas populares pobres.

A pedagogia do oprimido segue basicamente a mesma ideia da nova sociologia da educação: a escola distorce e silencia os condicionantes sociais que causam desigualdades

reais ao veicular um discurso pedagógico pretensamente neutro que diz que as possibilidades de aprendizagem (e de avaliação, e de emprego, etc.) são distribuídas uniformemente aos indivíduos das diversas camadas sociais, bastando ter força de vontade e persistência (FISHER, 2001).

Assim, o fracasso escolar só poderá ser combatido quando se questiona a instituição escolar e sua privatização (que causou uma queda da qualidade do ensino público); disso decorreram as inúmeras alternativas institucionais pretendendo uma escolarização fora da instituição escolar, como as realizadas em contextos informais, em associações de bairros, em sedes de comunidades de bairro, em igrejas, etc. Em suma, para Freire (2000), a ideologia da escola, sob a carapuça de igualdade, apenas replica a alienação e a falta de pensamento crítico dos alunos – a *educação bancária* deve ser combatida em prol de uma *educação dialética*.

As contribuições da sociologia da educação e da pedagogia do oprimido podem ser resumidas na importância do contexto *escolar/educacional* para a aprendizagem, sendo necessário romper com a dominação efetiva e simbólica da instituição “escola”. Mas, apesar dos inegáveis ganhos oferecidos por essas duas perspectivas, elas foram alvo de algumas críticas.

Sawaya (2000) destacou dois pontos de problematização acerca das teorias de ensino e aprendizagem ou das concepções paradigmáticas que são declaradamente ou flertam com as ponderações construtivistas e interacionistas – com tais críticas, Sawaya não pretende desvalidar o construtivismo na educação, mas sim aprimorá-lo.

Primeira problematização: por enfatizar os aspectos mediacionais e interacionais que devem ocorrer entre professores e alunos, o construtivismo realizou poucas investigações sobre e deu pouca importância aos fatores individuais (motivação, afeto, atenção, personalidade, memória, etc.) que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. E Sawaya é categórica nesse ponto: os fatores intraindividuais isoladamente não explicam o sucesso ou o fracasso escolar, e tampouco devem ser o alvo principal das investigações e das intervenções, mas suas influências devem ser estudadas e não podem ser excluídas para a elaboração de uma explicação globalizante dos fenômenos educacionais e de aprendizagem.

Segunda problematização: o *fracasso escolar* (institucional, entendido como a aquisição de determinados papéis sociais e conteúdos disciplinares) não pode ser equiparado nem reduzido ao *fracasso do processo de ensino/aprendizagem* (o estabelecimento das estratégias de aprendizagem, isto é, das maneiras de aprender a aprender); *aprendizagem e escolarização* são conceitos articulados,

contudo distintos, mas que foram histórica e ideologicamente aproximados.

Continuando com Sawaya, o problema é que a escolarização formal ou informal (vide a pedagogia do oprimido) pauta-se numa mesma ideologia: a de que o objetivo da escola e da escolarização (formal ou informal) é conduzir o indivíduo à aquisição das denominadas *habilidades cognitivas superiores* (próprias dos seres humanos) representadas pelas capacidades plenas de leitura e de escrita; ou seja, uma ideologia que diz que a aprendizagem só está concluída quando o indivíduo consegue ler e escrever, sendo que essa capacidade refletiria o nível máximo de sua inteligência.

E mais: Sawaya esclarece que tal ideologia nada mais faz do que discriminar (tachando de menos inteligente) os indivíduos que não sabem ler e escrever, não raro os situando nos graus mais baixos da evolução. Sawaya critica, portanto, as aproximações reducionistas entre *alfabetização e inteligência*, como se suas correlações fossem naturais, e não frutos e relações de poder.

Para Sawaya, a capacidade de ler e escrever não seria o ápice das faculdades cognitivas; a diferença entre os alfabetizados e os analfabetos não seria necessariamente níveis de inteligência ou de competências cognitivas, mas sim de acesso a determinados espaços simbólicos. Concluindo, Sawaya diz ser necessário estudar também as práticas orais não escritas (que também desenvolvem as habilidades cognitivas superiores) para aprofundar e problematizar as relações tidas como naturais entre leitura/escrita e inteligência e suas supostas relações com o sucesso ou fracasso escolar.

## Considerações Finais

O fracasso escolar não pode ser reduzido ao fracasso do indivíduo (do professor ou do aluno; da aquisição das competências cognitivas; da assimilação dos conteúdos, etc.) ou da instituição escolar (interação; transmissão dos papéis e da estrutura social, etc.), mas deve ser compreendido como *fracasso do processo social* como um todo, fracasso de uma sociedade e de uma sociabilidade que gera incessante marginalização e violência.

Nesse sentido, e retomando o exemplo, Zeca – e todos os fracassados pela escola – não pode ser reduzido ao aluno problema ou a uma única determinação (agressividade, hiperatividade, desinteresse, etc.), numa evidente medicalização, patologização e individualização do fenômeno. Sua *disfunção*, que é o efeito de uma organização social mais ampla que ultrapassa a própria escola (fato ideológico), deve ser compreendida segundo uma perspectiva

integradora: resultado dos condicionantes individuais e sociais; Zeca, seus professores e seus pais são tanto efeito quanto causa do fracasso escolar.

O fracasso escolar é muito mais do que a evasão escolar ou a repetência (ou a não aquisição completa das habilidades cognitivas superiores): é a falência de todo um modelo e de ideal social que preza pela capacidade de (auto) crítica dos indivíduos. Somente resgatando esse ideal e lutando para que ele se torne uma prática real é que uma nova concepção sobre ensinar, aprender, educar e construir uma sociedade menos desigual pode advir.

E o primeiro passo para isso é desvendar as funções ideológicas das teorias sociológicas e psicológicas sobre aprendizagem, escolarização e fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge. L. F. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.22, n.2, p.233-240, 2006

ALVAREZ, Amelia; RÍO, Pablo del. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.;

MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação** (volume 2). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.79-104

CARRETERO, Maria; CÁSCON, Jose A. L. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva** (volume 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. pp.273-287

CHAKUR, Cilene R. Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.21, n.3, p.289-296, 2005

COLL, Cesar; MARTÍ, Eduardo. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação** (volume 2). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. pp.105-121

COLL, Cesar; ONRUBIA, Javier. Inteligência, aptidões para a aprendizagem e rendimento escolar. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação** (volume 2).

Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. pp.141-151  
CUNHA, Marcus V. Da. A psicologia da educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.2, p.51-80, 1998.

FISHER, Rosa M. B. Foucault e análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.197-223, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta 2001

LAPANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

LUQUE, Alfonso; PALÁCIOS, Jesús. Inteligência sensorio-motora. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva** (volume 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.55-68

MACIEL, Maria R. Sobre a relação entre educação e psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu**, v.9, n.17, p.333-342, 2005

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977

MARTÍ, Eduardo. Inteligência pré-operatória. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva** (volume 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 a. pp.135-148

¬\_\_\_\_\_. Operações concretas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva** (volume 1). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993b. p.219-231

MILLOT, Catherine. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e con-

tribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, p.15-35, 2002

PATTO, Maria H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997a. p.282-296

\_\_\_\_\_. Da “psicologia do desprivilegiado” à “psicologia do oprimido”. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997b. p.257-279

REGO, Tatiana C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999

RÍO, Maria J. Del. Comportamento e aprendizagem: teorias e aplicações escolares. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação (volume 2)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.25-44

SAWAYA, Sandra M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, 2000.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sidney E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Editora Cultrix, 1981  
SKINNER, Burrhus F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1985

# A ANTEPOSIÇÃO DO ADJETIVO AO SUBSTANTIVO NA LÍNGUA INGLESA: VERIFICAÇÃO E APRIMORAMENTO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

MARIA FERNANDA INOUE AMARAL\*  
MILTON MARTINS DO AMARAL\*\*  
WILLIAM CÉSAR RAMOS\*\*\*

## Resumo

Aprender uma língua estrangeira exige uma metodologia adequada para suprir as necessidades dos alunos. O presente trabalho propõe uma metodologia de ensino que visa a ensinar que, em inglês, o adjetivo, na posição adnominal, é anteposto ao substantivo. Aplicamos um teste diagnóstico para detectar o grau de conhecimento dos alunos, fizemos uma intervenção para melhorar esse conhecimento e aplicamos um novo teste diagnóstico. Os resultados da análise quantitativa das respostas dos alunos mostraram que eles assimilaram a ordem adjetivo-substantivo, no inglês, quando o adjetivo está na posição adnominal.

Palavras-chave: Posição Adnominal; Adjetivo; Aprendizagem de Línguas; Língua Inglesa; Ensino Fundamental.

## VERIFICATION AND IMPROVEMENT OF THE KNOWLEDGE OF THE 6TH YEAR STUDENTS OF THE ELEMENTARY SCHOOL II

### Abstract

Learning a foreign language demands adequate methodology to meet Brazilian students' needs. In this work we propose some strategies to teach students the attributive use of adjectives in English. We gave the students a test to see if they knew how to employ the attributive use of adjectives.

\*Graduada em Letras pela FUNEC-Santa Fé do Sul-SP  
E-mail: [inoue.amaral@gmail.com](mailto:inoue.amaral@gmail.com)

\*\* Graduação: Letras-Inglês – FUNEC-Santa Fé do Sul-SP  
E-mail: [inoue.amaral@gmail.com](mailto:inoue.amaral@gmail.com)

\*\*\* Mestrado: Lingüística – Universidade Estadual Paulista – UNESP-Araraquara. Doutorando em Lingüística – Universidade Estadual Paulista – UNESP-Araraquara  
E-mail: [wiliamramos@yahoo.com.br](mailto:wiliamramos@yahoo.com.br)

Next we intervened to enhance their knowledge and finally we gave them another test to see whether they had learned the attributive use of adjectives, in English, or not. The results of the quantitative analysis showed that they learned it.

**Keywords:** Attributive Use; Adjective; Language Learning; English Language; Elementary School

## Introdução

Para formar um indivíduo apto a superar os desafios impostos pelo mundo globalizado, é fundamental que, em sua formação escolar, o ensino de Língua Estrangeira, doravante LE, seja eficiente. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja atento para pontos relevantes quanto ao processo ensino-aprendizagem, tais como, por exemplo, os procedimentos metodológicos adequados para suprir uma determinada lacuna no conhecimento dos alunos. Uma dessas lacunas consiste na posição que o adjetivo, na posição adnominal, assume com relação ao substantivo no português (substantivo-adjetivo) e no inglês (adjetivo-substantivo). Este trabalho tem como objetivo propor uma metodologia de ensino que ajude o aluno a assimilar essa diferença entre a posição adnominal dos adjetivos em português, posposto ao substantivo, e sua posição adnominal em inglês, anteposto ao substantivo.

Para isso, dividimos este artigo em três etapas. A primeira etapa consiste num teste diagnóstico a ser aplicado a dez alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II (11 anos de idade), de um colégio particular da cidade de Santa Fé do Sul – SP, para verificar seu conhecimento com relação à posição adnominal dos adjetivos em inglês. A segunda etapa consiste numa aula de intervenção, em que os alunos receberão as explicações sobre a anteposição do adjetivo em posição adnominal na língua inglesa. Explicaremos que na posição adnominal essa ordem é inversa no português e proporemos exercícios para aplicarem esse conhecimento ao traduzir frases do inglês para o português e vice-versa. Finalmente, a terceira etapa consiste na aplicação de um outro teste diagnóstico para averiguar a aprendizagem dos alunos participantes após a intervenção.

## Aprendizagem e Avaliação

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), um dos objetivos do ensino de LE é garantir ao aluno um aprendizado que melhore sua comunicação e uma “educação linguística de qualidade”. Entretanto, para a implantação de uma LE no

currículo escolar, três fatores são imprescindíveis. O primeiro é o fator histórico, que analisa a importância que a língua teve para a humanidade e seu impacto econômico e sociocultural no cenário mundial. O segundo fator está ligado ao grau de contato com determinada língua. Por exemplo, em regiões fronteiriças com países estrangeiros, a proximidade geográfica torna necessária a aprendizagem do idioma do país vizinho. Finalmente, o terceiro fator é a tradição que a LE exerce nas relações com o país.

O papel do professor tem grande impacto no processo educativo. Cabe a ele a incumbência de ensinar, orientar, estimular e incentivar o aluno a descobrir suas potencialidades, exigindo um empenho constante. O professor de LE deve ter um conhecimento amplo da teoria que envolve a linguagem e também habilidade para contextualizar a teoria no mundo social do aluno, sua realidade cotidiana. O aluno já tem internalizada sua língua materna. Ele a emprega de forma adequada, pois faz parte de sua vida, de sua rotina de comunicação. O estudo da LE beneficia o aluno em vários aspectos, dentre eles o exercício de raciocínio realizado na comparação entre sua língua materna e a LE, e o acesso, de certa forma, à cultura dos países falantes daquela língua. O aluno deve saber utilizar três tipos de conhecimentos que são primordiais para que haja um bom desenvolvimento da habilidade comunicativa: o *conhecimento sistêmico*, a semântica, a morfologia, a sintaxe e a fonética, o *conhecimento de mundo*, as experiências vividas e sua bagagem cultural, e o *conhecimento da organização dos textos*, adequação do formato e da linguagem de acordo com o gênero textual. Os falantes se apoiam nos conhecimentos sistêmicos de mundo e de organização de textos para elaborar o significado, da mesma forma que os interlocutores baseiam-se nesses mesmos conhecimentos para entender os enunciados (BRASIL, 1998).

A aprendizagem ocorre a partir da relação de sentido que o aluno estabelece entre o conhecimento que já possui e o novo conhecimento. Como a familiarização com a LE nem sempre é uma realidade para os alunos, o professor deve montar estratégias de ensino eficazes e significativas e para promover a aprendizagem. Primeiramente, ele deve fazer um diagnóstico do conhecimento que o aluno já possui para, então, ter condições de planejar sua aula de acordo com suas necessidades. O professor se apoia na psicologia da educação e em teorias de aprendizagem para entender o funcionamento da aprendizagem linguística. As concepções modernas de aprendizagem são influenciadas geralmente pelas teorias *behaviorista*, entendida como o método de criar novos hábitos linguísticos estabelecendo uma rotina, geralmente por meio de

repetições, a *cognitivista*, em que o foco está no aluno e os erros são vistos como parte do processo de aprendizagem, e a *sociointeracional*, segundo a qual é por meio do contato com o mundo social, histórico, cultural e institucional que o aluno efetivará o conhecimento (BRASIL, 1998).

A aprendizagem do aluno deve ser monitorada constantemente por meio de instrumentos de verificação (provas escritas, chamadas orais, testes, etc). Os objetivos de cada aula devem ser claros e a avaliação deve espelhar-se nela. Só é possível avaliar o desempenho do aluno por meio de uma avaliação se ela seguir o formato das aulas. Sua pronúncia só pode ser avaliada se ele praticou exercícios de pronúncia no período que antecedeu a avaliação, assim como sua habilidade de escrita em língua estrangeira só pode ser mensurada de acordo com o tipo e o nível de exercícios de escrita que realizou no período. Se o aluno recebeu orientações sobre como produzir um resumo em língua estrangeira, por exemplo, e produziu esse gênero textual no decorrer das aulas, dele não pode ser exigido que produza uma resenha no momento da avaliação. Portanto, a avaliação deve ser uma extensão das aulas, incitando o aluno a produzir somente aquilo para o qual foi treinado, ou seja, suas habilidades a serem avaliadas devem ser as habilidades trabalhadas anteriormente. O objetivo de qualquer instrumento de avaliação não deve ser só verificar o desempenho do aluno, mas também nortear o professor na elaboração das aulas, segundo o que e como se pretende ensinar e avaliar.

## O Ensino de Línguas

As habilidades que os alunos de uma dada época precisam desenvolver determinam as mudanças no ensino de línguas. Antigamente, era o latim, e não o inglês, a língua mais estudada no mundo ocidental, devido sua importância na política, na educação, na religião e no comércio. Mais tarde, no século 16, o latim deu espaço para o inglês, o italiano e o francês. Entretanto, o latim continuou sendo ensinado nas escolas para a leitura das obras de Cícero, Ovídio e Virgílio. Estudava-se latim decorando listas de regras gramaticais, declinações e traduzindo frases. Também se acreditava que o simples estudo de uma LE melhorava o raciocínio. Essa forma de estudo influenciou as práticas de ensino de línguas por muito tempo. Quando as línguas modernas começaram a ser ensinadas nas escolas europeias do século 18, as aulas seguiam os mesmos moldes das aulas de latim. Os alunos tinham que ler frases em voz alta, decorar regras e vocabulário e traduzir frases da língua materna para a língua-alvo e vice-versa.

As frases não faziam parte de um contexto, eram isoladas e sem sentido (RICHARDS; RODGERS, 2001).

### O Método Gramática e Tradução (Grammar Translation Method)

O Método Gramática e Tradução não se apoia em nenhuma teoria linguística ou de aprendizagem e tem como principais aspectos:

- Estudar uma LE para ler sua literatura e melhorar o desempenho intelectual. Estudam-se as regras gramaticais detalhadamente para aplicá-las na tradução de frases do idioma materno para a língua-alvo e vice-versa. Aprender uma segunda língua significa memorizar regras para conhecer e manipular a morfologia e a sintaxe da língua-alvo. O idioma materno é mantido como sistema de referência para a aprendizagem da LE.
- Trabalham-se a leitura e a escrita, deixando a fala e a compreensão oral em segundo plano.
- As palavras novas são retiradas do texto lido e ensinadas por meio de memorização de listas bilíngues, com o auxílio de dicionário.
- A metodologia de ensino e o exercício do idioma giram em torno da frase. O procedimento mais comum adotado nas aulas é a tradução de frases da língua materna para a língua-alvo e vice-versa. O enfoque na frase é a característica mais marcante desse método.
- O objetivo é atingir a perfeição. Procura-se levar os alunos a se tornarem extremamente competentes na tradução, em função do alto índice de aproveitamento exigido em provas escritas.
- A gramática é ensinada de forma dedutiva. O professor explicita as regras gramaticais e os alunos as praticam traduzindo frases.
- As aulas são ministradas na língua materna dos alunos. Na língua materna, o professor explica conteúdos e faz comparações entre a língua materna e a língua-alvo. (RICHARDS; RODGERS, 2001). A seguir, apresentaremos dois exemplos de exercícios típicos desse método:

### Quadro 1: Exercícios do método Gramática e Tradução

<b>1</b>	<b>Exercício 2A</b>
Estas palavras foram tiradas do texto que você acabou de ler. Algumas delas são palavras já vistas e outras são novas. Dê a tradução em espanhol para cada uma delas. Você pode consultar o texto.	
<i>ambition</i> <i>career</i> <i>wharf</i> <i>tranquil</i>	<i>gorgeous</i> <i>loathe</i> <i>envy</i> <i>humbly</i>
<b>2</b>	<b>Exercício 2B</b>
Todas essas palavras têm antônimos no texto. Encontre o antônimo para cada uma delas.	
<i>Love</i> <i>Noisy</i>	<i>ugly</i> <i>proudly</i>

Fonte: LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 13

### O Método Audiolingual (Audiolingual Method)

As escolas americanas, seguindo as recomendações da pesquisa Coleman Report, davam enfoque apenas à leitura de textos nas aulas de LE. Entretanto, com a entrada dos Estados Unidos na 2ª Guerra Mundial, o ensino de línguas sofreu mudanças em função da necessidade do exército americano de formar oficiais militares proficientes, dentre outras línguas, em italiano, alemão, francês e japonês. O governo, dessa forma, solicitou às universidades americanas que criassem um programa de treinamento linguístico para formar esses oficiais. O pedido foi atendido e, em 1942, foi criado o *Army Specialized Training Program (ASTP)* (Programa de Treinamento Especializado do Exército) (RICHARDS; RODGERS, 2001). O linguista Leonard Bloomfield, da Universidade de Yale, entre outros, tinha desenvolvido um programa parecido que tinha como objetivo tornar antropólogos e linguistas proficientes nas línguas que pesquisavam, dentre elas, as línguas indígenas americanas. Como não havia material didático para o ensino dessas línguas, Bloomfield e seus colegas empregavam uma técnica chamada método

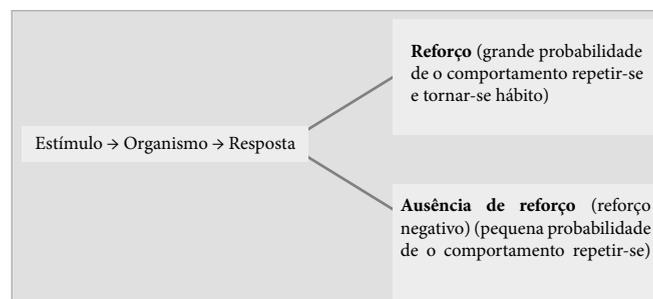
do informante (*informant method*). Nessa técnica, um linguista levava um nativo falante do idioma a falar frases com estruturas gramaticais a serem repetidas pelos alunos. Essa técnica permitia que o lingüista e os alunos tivessem intenso contato com o idioma, estudando dez horas por dia, seis dias por semana. Praticavam com nativos falantes quinze horas de exercícios de conversação e repetição chamados *drills*, além de vinte e cinco horas de estudo individual, aproximadamente.

O objetivo do ASTP não era especificamente o ensino de línguas; entretanto, essa abordagem serviu de modelo para o Método Audiolingual, desenvolvido pelos linguistas quando houve intensa migração de alunos estrangeiros para as universidades americanas em função de os Estados Unidos terem se tornado potência mundial.

O Método Audiolingual apoiava-se no estruturalismo, como teoria lingüística, e no behaviorismo, como teoria de aprendizagem. Na lingüística estrutural, havia uma tendência de direcionar os estudos para a fonética, a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Estudavam a língua como um sistema de elementos (morfemas, palavras, fonemas e estruturas gramaticais) que, relacionados de forma estrutural, produzem significado. A língua era vista como um conjunto de estruturas menores que levam a estruturas maiores, isto é, o plano fonético (fonemas) leva ao plano morfológico (itens lexicais) que leva ao plano sintático (frases). Para os estruturalistas, era preciso dominar esses sistemas, esses planos, assim como as regras que os regem, para aprender uma LE.

De acordo com a psicologia behaviorista, na qual o Método Audiolingual se apoia como teoria de aprendizagem, o ser humano aprende por meio da formação de hábitos corretos. Nessa teoria, a formação de hábitos se dá por meio de três elementos: estímulo, organismo e resposta. Um estímulo é enviado ao organismo que, por sua vez, produz uma resposta. Se a resposta for positiva, deve haver um reforço para formar o hábito correto. Se for negativa, deve haver ausência de reforço para que não se forme o hábito errado. Transpondo esses elementos para a aprendizagem de línguas, o estímulo é tudo o que o professor ensina ao aluno; o organismo é o aluno; a resposta é o que o aluno produz verbalmente e na forma escrita, e o reforço é o elogio do professor para os acertos do aluno (RICHARDS; RODGERS, 2001):

## Quadro 2: Estímulo, reforço e resposta



Fonte: RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 57

O Método Audiolingual tem como principais princípios:

- Aprende-se uma LE por meio da formação de hábitos corretos. Os exercícios chamados *drills* (exercícios de expansão, substituição, flexão, etc) e a memorização de textos ajudam nessa tarefa.
- A apresentação da forma oral antes da forma escrita auxilia na aprendizagem.
- A aprendizagem se torna mais fácil quando empregada a analogia. Fazendo analogia, o aluno consegue generalizar e discriminar. Somente depois de terem treinado as estruturas gramaticais repetidas vezes e em situações diferentes, é que os alunos aprenderão as regras gramaticais.
- A língua não é ensinada fora de seu contexto cultural, pois se acredita que, para assimilar os diferentes significados que uma mesma palavra pode ter para um falante nativo, é preciso conhecer a cultura do povo que fala aquela língua. Nos quadros 3 e 4 são apresentados alguns exemplos de *drills*:

## Quadro 3: Exemplos de drills 1.

1	Expansão (da frase)
	TEACHER: Repeat after me: post office
	CLASS: Post office.
	TEACHER: To the post office.
	CLASS: To the post office.
	TEACHER: Going to the post office.
	CLASS: Going to the post office.
	TEACHER: I'm going to the post office.
	CLASS: I'm going to the post office.

Fonte: LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 36.

#### Quadro 4: Exemplos de drills 2.

<b>2</b>	<b>Substituição (de elementos da frase):</b>
<i>TEACHER: He bought this house cheap.</i> <i>CLASS: He bought it cheap.</i>	
<i>TEACHER: Helen left early.</i> <i>CLASS: She left early.</i>	
<b>3</b>	<b>Flexão (nominal e verbal):</b>
<i>TEACHER: I called the young man.</i> <i>CLASSE: I called the young men.</i>	
<i>TEACHER: I have to buy the tickets.</i> <i>CLASS: She has to buy the tickets.</i>	

Fonte: RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 60.

O Método Gramática e Tradução e o Método Audiolingual serviram de referência para a elaboração dos dois testes de verificação e da aula de intervenção descritos a seguir.

### Metodologia

A metodologia de análise deste trabalho está dividida em três etapas. Na primeira etapa, aplicamos um teste diagnóstico (Quadro 5), sem explicação alguma sobre a posição do adjetivo com relação ao substantivo, para avaliarmos o grau de conhecimento dos alunos sobre a anteposição do adjetivo na posição adnominal. Recolhemos os testes e realizamos uma análise quantitativa dos erros e acertos.

O formato do teste segue os princípios do Método Gramática e Tradução (RICHARDS; RODGERS, 2001) de acordo com os quais são propostos exercícios de tradução da língua materna para a língua-alvo e vice-versa. Foram propostas cinco frases em português para serem traduzidas para o inglês. Em todas elas, o adjetivo está em posição adnominal, posposto ao substantivo, a posição mais freqüente na linguagem comum (NEVES, 2000). O vocabulário empregado está todo traduzido do português para o inglês, logo abaixo das frases, para que os alunos possam consultar e para que ele não se torne um elemento de dificuldade na tradução. Dessa forma, pudemos averiguar se os alunos iam antepor o adjetivo ao substantivo, visto que, em inglês, na posição adnomi-

nal (attributive use) o adjetivo é anteposto ao substantivo (QUIRK et al, 2004, p. 417).

#### Quadro 5: Exemplo da atividade aplicada aos alunos antes da aula de intervenção.

<b>ATIVIDADE 1</b>
Passe estas frases para o inglês.
1. O professor francês chegou. _____
2. Este carro vermelho é caro. _____
3. A intérprete brasileira está aqui. _____
4. Aquele ator famoso casou hoje. _____
5. A atriz desconhecida deu uma entrevista. _____
<b>Vocabulário:</b>
<b>uma entrevista</b> = an interview <b>a atriz</b> = the actress <b>hoje</b> = today <b>aquele</b> = that <b>caro</b> = expensive <b>a intérprete</b> = the interpreter <b>chegou</b> = has arrived <b>ator</b> = actor <b>casou</b> = got married <b>francês</b> = French <b>carro</b> = car <b>desconhecida</b> = unknown <b>está</b> = is <b>este</b> = this <b>vermelho</b> = red <b>é</b> = is deu = has given <b>brasileira</b> = Brazilian <b>famoso</b> = famous <b>o professor</b> = the teacher

Na segunda etapa, fizemos uma intervenção (Quadro 6) com uma aula sobre as regras gramaticais aplicadas à posição dos adjetivos em português e em inglês, em função adnominal. Os alunos fizeram exercícios de tradução de frases do português para o inglês para exercitar a inversão substantivo-adjetivo (português) para adjetivo-substantivo (inglês), e a aula foi ministrada na língua materna dos alunos, duas características do Método Gramática e Tradução. Eles também fizeram exercícios de repetição, em inglês, para formar hábitos corretos de gramática e pronúncia, característica do Método Audiolingual.

Iniciamos a aula de intervenção com a definição de ad-

jetivo e de substantivo<sup>10</sup> e a explicação sobre a posição adnominal do adjetivo na frase portuguesa, à direita do substantivo<sup>10</sup>. Demos aos alunos dois exemplos em português, em que o adjetivo está posposto ao substantivo. Em seguida, passamos para a explicação sobre a inversão dessa ordem na língua inglesa, em que o adjetivo, na posição adnominal, é anteposto ao substantivo. Demos dois exemplos em inglês com essa inversão. Fizemos uma comparação entre os exemplos em português e em inglês.

Após essa explicação, fizemos quatro exercícios, os dois primeiros baseados no **Método Gramática e Tradução** e os dois últimos baseados no **Método Audiolingual**. O primeiro exercício, Tradução (1), consiste em traduzir o vocabulário a ser empregado no exercício seguinte. O segundo exercício, Gramática (2), apresenta cinco pares de frases em inglês, em que uma delas obedece à ordem correta 'adjetivo-substantivo' e a outra, não. O aluno devia escolher a opção correta. O objetivo desses dois exercícios era dar ao aluno o vocabulário necessário para, em seguida, exercitá-lo na gramática, procedimento típico do Método Gramática e Tradução.

Na sequência, no exercício Pronúncia (3), fizemos uma atividade de repetição das frases do exercício anterior. Pronunciamos uma frase de cada vez e os alunos repetiram em seguida. No exercício *Drills* – Expansão da frase (4), pronunciamos as frases novamente, mas, desta vez, sem os adjetivos. Após ouvirem a frase, os alunos deviam reconstruí-la inserindo o adjetivo à esquerda do substantivo, conforme ensinado anteriormente e praticado no exercício Pronúncia (3) em que as frases estavam completas. O objetivo desses dois exercícios era criar o hábito gramatical correto, procedimento típico do Método Audiolingual:

<sup>10</sup> O substantivo também pode funcionar como adjetivo. Ele deixa de ser referencial e passa a funcionar como qualificador ou classificador de outro substantivo. Isso ocorre na função adnominal, localizado à direita de outro substantivo (*Havia um jeito GAROTO dela de dizer as coisas.*), e principalmente na função predicativa (*Romãozinho, que era assim chamado por ser pequeno: era MENINO; e malévolo.*) (NEVES, 2007, p. 175). Em função adnominal, o adjetivo refere-se, sem intermediário, ao substantivo, ao qual pode vir anteposto ou posposto (*Seus olhos negros me encantam.*) Em função predicativa, o adjetivo refere-se ao substantivo via um verbo de ligação (copulativo) explícito ou implícito (*A cidade parece encantada.* || *Estranho aquele casal.*). (CUNHA; CINTRA, 2001, pp.261-2)

#### Quadro 6: Demonstração da aula de intervenção segundo o Método Audiolingual.



## Aula sobre a posição dos adjetivos

### Adjetivo

O adjetivo é a palavra que atribui qualificação ou categoriza o substantivo. É também o adjetivo que modifica o substantivo ou o pronome (INFANTE, 2005). O substantivo é a palavra que dá nome às diferentes entidades – coisas, pessoas, animais, vegetais, lugares, instituições, grupos, entes maravilhosos (*chapéu, Maria, comunidade, beija-flor, mulher, Brasil, etc.*). Estão incluídos nesse grupo os nomes de ações, estados, qualidades, sensações, sentimentos (*correria, saudade, alegria, respeito, etc.*). Ele apresenta flexões de número, grau e gênero. (INFANTE, 2005, p. 188) Na língua portuguesa a posição do adjetivo, na posição adnominal, geralmente, é à direita do substantivo.

### Exemplos

Meu amigo generoso viajou.  
Substantivo Adjetivo

Comprei um dicionário caro.  
Substantivo Adjetivo

O mesmo não acontece na língua inglesa, em que, na posição adnominal, na maioria dos casos, a ordem é inversa, à esquerda do substantivo.

### Exemplos

The blue car is broken.  
Adjetivo Substantivo

This rare cup belongs to my grandmother.  
Adjetivo Substantivo

## EXERCÍCIOS

### 1 - Tradução: Passe estas frases para o inglês.

VERBOS	ADJETIVOS	ADJETIVOS
Broke _____	Round _____	_____
Was _____	Annual _____	Rich _____
Fights _____	Bad _____	Powerful _____
Is _____	New _____	Profitable _____
	Fast _____	

**SUBSTANTIVOS**

Meeting \_\_\_\_\_  
 Boy \_\_\_\_\_  
 Bus \_\_\_\_\_  
 Friend \_\_\_\_\_

**ADVÉRBIO**

A lot \_\_\_\_\_

**2 - Gramática:** Circule as frases em que o adjetivo está na posição correta

- 1) The round table broke. / The table round broke.  
(*A mesa redonda quebrou.*)
- 2) The annual meeting was profitable. / The meeting annual was profitable.  
(*A reunião anual foi produtiva.*)
- 3) The boy bad fights a lot. / The bad boy fights a lot.  
(*O garoto mau briga muito.*)
- 4) The bus new is fast. / The new bus is fast.  
(*O ônibus novo é veloz.*)
- 5) My rich friend is powerful. / My friend rich is powerful.  
(*Meu amigo rico é poderoso.*)

**3 - Pronúncia:** Ouça e repita:

**Professor:**

The round table broke.  
 The annual meeting was profitable.  
 The bad boy fights a lot.  
 The new bus is fast.  
 My rich friend is powerful.

**Alunos:**

The round table broke.  
 The annual meeting was profitable.  
 The bad boy fights a lot.  
 The new bus is fast.  
 My rich friend is powerful.

**4 - Drills – Expansão da frase**

**Professor:**

The table broke. (round)  
 The meeting was profitable. (annual)  
 The boy fights a lot. (bad)  
 The bus is fast. (new)  
 My friend is powerful. (rich)

**Alunos:**

The round table broke.  
 The annual meeting was profitable.  
 The bad boy fights a lot.  
 The new bus is fast.  
 My rich friend is powerful.

Finalmente, na terceira etapa, aplicamos outro teste diagnóstico (Quadro 7), no mesmo formato do primeiro, para verificarmos o grau de conhecimento dos alunos após a intervenção:

**Quadro 7: Atividade aplicada aos alunos após a intervenção.**

**ATIVIDADE 2**

Passe estas frases para o inglês.

1. A advogada competente viajou.

2. Adorei sua calça nova.

3. O cirurgião estrangeiro é meu amigo.

4. A cantora loira é americana.

5. O time italiano perdeu o jogo.

### Vocabulário:

a advogada = the lawyer	surgeon = cirurgião
adorei = I loved	amigo = friend
estrangeiro = foreign	calça = pants
nova = new	competente = competent
viajou = has travelled	meu = my
a cantora = the singer	italiano = Italian
o time = the team	loira = blonde
jogo = game	perdeu = lost
é = is	americana = American
sua = your	

Após terem terminado o segundo teste diagnóstico, fizemos a correção das respostas e computamos a quantidade de acertos e erros, para posterior análise. Em seguida, apresentamos a análise e seus resultados.

### Resultados

Dez alunos fizeram o teste com cinco frases a serem traduzidas para o inglês, totalizando cinquenta respostas a serem analisadas. O primeiro teste diagnóstico (Atividade 1) comprovou que eles não tinham conhecimento da ordem adjetivo-substantivo, na língua inglesa, quando o adjetivo está na posição adnominal (*attributive use*). Oitenta e oito por cento das respostas estavam erradas, isto é, na maioria das frases traduzidas do português para o inglês, a ordem substantivo-adjetivo do português foi mantida no inglês. Apenas oito por cento das respostas estavam corretas com a ordem adjetivo--substantivo do inglês, e quatro por cento foram anuladas por não possuírem os adjetivos.

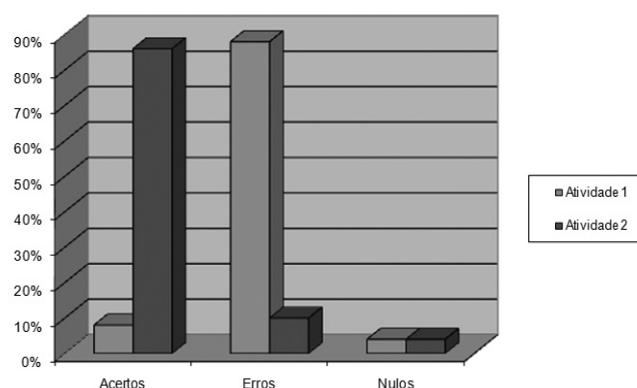
Na aula de intervenção, explicamos que a ordem dos adjetivos na posição adnominal é diferente entre o português e o inglês. No português, o adjetivo é posposto ao substantivo e, no inglês, anteposto a ele. Após a explicação oral, os alunos fizeram exercícios (Quadro 6, exercício Gramática (2)) em que havia cinco pares de frases em inglês, uma obedecendo à ordem adjetivo-substantivo (opção correta), e a outra, à ordem substantivo-adjetivo (opção incorreta). Nessa etapa, após a correção, pudemos perceber que os alunos haviam assimilado o novo conceito.

Finalmente, aplicamos o segundo teste diagnóstico, que demonstrou que oitenta e seis por cento das respostas estavam corretas obedecendo, à ordem adjetivo-substantivo do inglês. Apenas dez por cento das respostas estavam erradas e quatro por cento foram anuladas por estarem em branco. A tabela a seguir resume esses resultados:

**Tabela 1:** Porcentagem de acertos e erros antes e após a intervenção.

	Atividade 1	Atividade 2
Acertos	8%	86%
Nulos	88%	10%
Erros	4%	4%

**Gráfico 1:** Demonstração do desempenho dos alunos antes e após a intervenção.



Com base nesses resultados, podemos constatar que os alunos, antes da intervenção, desconheciam a ordem adjetivo-substantivo na língua inglesa, quando o adjetivo está na posição adnominal. Podemos também constatar que o formato da aula de intervenção foi adequado e eficiente, visto que as respostas corretas subiram de oito para oitenta e seis por cento.

### Considerações finais

Ao término deste trabalho, verificamos que o instrumento de intervenção mostrou-se adequado para capacitar os alunos a empregarem corretamente os adjetivos em inglês na posição adnominal. Os exercícios de drills, pronúncia e gramática estavam sincronizados para trabalhar o mesmo tópico gramatical e produziram resultados positivos. Os procedimentos extraídos do Método Gramática e Tradução e do Método Audiolingual mostraram-se eficazes para promover a aprendizagem dos alunos. Pudemos comprovar que é possível oferecer um ensino de LE de qualidade para os alunos que não têm contato próximo com a LE que aprendem na escola. É só uma questão de identificar as lacunas em seu conhecimento e encontrar os caminhos adequados para preenchê-las.

O professor exerce um papel importante no ensino de

LE, pois é ele o responsável pela elaboração das aulas e por levar os alunos a descobrirem a importância de se aprender uma segunda língua na era atual. Os instrumentos de avaliação devem refletir o formato das aulas e ter como objetivos diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos e servir de ponto de partida para a elaboração da aula, pois o aluno só pode ser avaliado sobre o que foi ensinado, praticado e produzido anteriormente. Neste trabalho aplicamos essas teorias treinando alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II para empregarem adequadamente os adjetivos em inglês na posição adnominal, cuja metodologia poderá ser adaptada para suprir outras necessidades no contexto de aprendizagem de LE.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2005.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford, 2000.

NEVES, Maria H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

QUIRK, Randolph et al. *A comprehensive grammar of the English language*. Essex: Longman, 2004.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge, 2001.



# ESTUDOS EMPRESARIAIS-GESTÃO DE QUALIDADE



## A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DA QUALIDADE EM ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS ESTUDO DO SETOR DE BORDADOS EM IBITINGA – SP

RODRIGO JUSSI LOPES\*

### Resumo

O artigo descreve a utilização de ferramentas da qualidade por pequenas e médias empresas pertencentes ao arranjo produtivo local de Ibitinga, interior de São Paulo. Para tanto, foi usada, além de um levantamento bibliográfico, uma metodologia de pesquisa de gênero Qualitativo, a qual foi desdobrada em um estudo de caso dotado de um questionário de entrevista semiestruturado. Dentre os resultados encontrados, destacam-se algumas melhorias, como o aumento da produtividade; porém, no que tange à questão da qualidade, esta por sua vez foi pouco desenvolvida pelo APL, devido a alguns fatores restritivos, sendo um dos principais a falta de comprometimento do grupo, além, é claro, de investimentos.

**Palavras-chave:** *Clusters*; PMEs (Pequenas e Médias Empresas); Gestão da Qualidade; Ferramentas da Qualidade; Melhorias.

## THE USE OF TOOLS OF QUALITY IN LOCAL PRODUCTIVE ARRANGEMENTS: A STUDY OF THE EMBROIDERIES SECTOR IN IBITINGA – SP

### Abstract

This article describes the use of tools of quality for small and medium enterprises in the local productive arrangement of Ibitinga, a city in the interior of São Paulo. In order to do so, besides an extensive bibliographical survey, this paper comprises a research methodology concerning the Qualitative gender, which was unfolded in a case study through a semi-structured interview questionnaire. Among the results, some improvements stand out, such as the increase of the productivity; however, quality was little developed by local productive arrangements due to some restrictive factors. The main ones were the lack of compromising by the group and investments.

**Keywords:** *Clusters*; SMEs; Administration of Quality; Tools of Quality; Improvements.

### Introdução

A crescente competição ocorrente entre as empresas, que se intensifica cada vez mais, devido a uma economia globalizada, vem forçando as organizações a implementar mudanças e gerenciar seu desempenho em dimensões como custo, confiabilidade, flexibilidade, rapidez e qualidade.

A gestão da qualidade inclui um sistema de gestão composto por princípios, técnicas, métodos e ferramentas (MARSHALL JR. et al., 2005). Percebe-se, atualmente, um intenso movimento em busca da qualidade. As organizações têm de produzir produtos de qualidade, não mais como uma estratégia de diferenciação no mercado, mas como uma condição de preexistência (OLIVEIRA, 2004). Ao mesmo tempo, percebe-se que, competir no mercado de forma isolada, tem sido complicado e difícil, principalmente para as médias e pequenas empresas. Sendo assim, o trabalho na forma de aglomerações (*clusters*) ou redes de empresas tem demonstrado ser eficiente no aumento do poder competitivo de tais organizações.

Segundo Porter (1998), a participação em um *cluster* permite às empresas serem mais produtivas na compra de insumos e contratação de mão de obra, no acesso a informações, tecnologias e instituições, na coordenação com empresas complementares e na melhoria de fatores como medição e motivação.

Novas abordagens estão surgindo para auxiliar o desenvolvimento e a capacitação das pequenas e médias empresas, seja por conta das próprias empresas ou por políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas por vários países para o fortalecimento de tais organizações. Deve-se destacar o lado social dessas empresas, que geralmente empregam boa parcela da população economicamente ativa; por isso, o interesse acadêmico e político em desenvolver meios para auxiliar a sobrevivência e desenvolvimento das mesmas.

Assim, por meio da forma de trabalho conjunta, as pequenas e médias empresas precisam trabalhar e desenvolver a questão da qualidade em seus processos e gerenciamentos, a fim de buscar atingir um patamar competitivo semelhante ao das grandes empresas, no que tange à questão de produtos melhores e a menor custo possível. Levando em consideração a questão da qualidade e a forma de trabalho em APLs, surge o seguinte problema de pesquisa: **Como Arranjos Produtivos Locais adotam o uso de ferramentas e métodos da qualidade.**

## Aspectos da Nova Economia

No mundo empresarial, o que se observa com maior intensidade desde o final do século passado é a forte pressão exercida pela nova ordem econômica sobre a maior parte das empresas, principalmente em países em desenvolvimento. O sistema capitalista é muitas vezes tratado como causa dessa tendência.

Nos últimos anos, temos visto mudanças substanciais no posicionamento relativo das empresas, principalmente as indústrias, em termos de suas posições competitivas. Empresas que tiveram uma verdadeira hegemonia econômica por vários anos viram-se ameaçadas e destronadas de suas confortáveis posições por novos competidores mais aguerridos, com estratégias, técnicas e modelos de gestão revolucionários, notadamente no ambiente manufatureiro (COLTRO, 1996).

É fácil constatar que nem todas as empresas de pequeno ou médio porte têm condições de modernizar-se o suficiente para sobreviver e competir neste novo contexto da economia. Por essa razão, Amato Neto (2000) afirma que as políticas públicas devem ser seletivas e direcionadas de forma estratégica, priorizando, em particular, a formação de redes de cooperativas e operação. Assim, Amato Neto (2000), compilando trabalhos de vários autores, identifica a emergência de novas formas de organização industrial e as formações de aglomeração de empresas.

O que é importante nesse cenário descrito é a desintegração vertical da produção em redes de empresas, processo que substitui a integração vertical de departamentos dentro da mesma estrutura empresarial. A rede permite maior diferenciação dos componentes de trabalho e capital da unidade de produção. Também é provável que gere maiores incentivos e mais responsabilidade, sem necessariamente alterar o padrão de concentração do poder industrial e da inovação tecnológica (CASTELLS, 2000).

Analisando esse contexto, Garvin (1992) conclui que a qualidade é uma poderosa arma perante a concorrência. Assim, as empresas desenvolvem a percepção de que, se a qualidade está tão associada à rentabilidade, seria necessário fornecer produtos e serviços melhores ou diferentes dos concorrentes. Isso exige uma reformulação das abordagens tradicionais da qualidade, já que se deseja uma melhoria marcante e continuada. Como certamente a concorrência logo perceberá esse movimento de mudança, e tentará fazer o mesmo, o processo de melhoria contínua torna-se inevitável.

## Arranjos Produtivos Locais e Clusters

Apesar de não haver uma definição e nomenclatura única sobre *cluster*, este pode ser entendido como um aglomerado de empresas situadas em uma área geográfica, com afinidades setoriais, de atividades articuladas e com determinadas especificidades locais compartilhadas, tais como recursos naturais, tecnologia, mão de obra, similaridade de produtos e da utilização das mesmas fontes supridoras (CNI, 1998).

Haddad (1999) relata que os *clusters* consistem em instituições que têm ligações particularmente fortes entre si, tanto horizontal quanto verticalmente, com a finalidade de desenvolver a criação de capacidades produtivas especializadas dentro de regiões, para a promoção de seu desenvolvimento econômico, ambiental e social.

Os *clusters* são uma forma alternativa de organização da cadeia de valor. Comparados com as transações de mercado entre compradores e vendedores dispersos e heterogêneos, a proximidade física de empresas e instituições, assim como a sucessiva troca entre elas, facilitam a coordenação e ampliam a confiança, oferecendo vantagens em diversos fatores, com eficiência e flexibilidade (PORTER, 1998).

Humphrey (2003) descreve que *clusters* de pequenas e médias empresas têm focado no dinamismo de pequenas empresas que surgem da interação entre pequenos empresários dentro de um grupo local, que permite não somente economias com aglomeração, mas também fortes relações interfirmas e o desenvolvimento de “competências” locais públicas e privadas, que envolvem, dentre outras coisas, inovação e melhoria.

Altenburg & Stamer (1999) caracterizam os *clusters* da América Latina como fabricantes de produtos de baixa qualidade para um mercado local. Além disso, afirmam que esses *clusters* têm certo grau de informalidade nas relações comerciais, baixa produtividade, pouca especialização e baixa cooperação entre firmas. Entretanto, eles também identificaram *clusters* mais avançados, que tendem a produzir produtos de boa qualidade e que operam internacionalmente, mas dependentes de uma grande empresa.

O objetivo principal do cluster de empresas é a busca da eficiência coletiva, buscando a maximização dos benefícios pela cooperação voluntária entre empresas, lideranças e entidades locais (SCHIMITZ, 1999). A confiança é um elemento chave que é obtido pela aproximação entre os agentes econômicos e institucionais, que tendem a desenvolver em longo prazo uma dinâmica econômica e

tecnológica própria (HUMPHREY & SCHIMITZ, 1995).

Marshall (1920) apud Krugman (1991) aponta que um *cluster* não precisa ser necessariamente concentrado em apenas uma região ou espaço territorial restrito, pois uma aglomeração pode envolver várias regiões, um ou vários países. Por outro lado, o fato de uma aglomeração de empresas estar em um espaço menor (próximas uma das outras) acaba por gerar algumas vantagens, como, por exemplo, um fluxo melhor de informações.

Humphrey e Schmitz (1998) relatam que a interdependência de empresas que compõem cadeias de fornecimento, *clusters* e redes sugere um grau de alinhamento que somente pode funcionar quando as relações entre firmas são sustentadas por mais do que confiança mínima. Confiança não é por muito tempo delimitada pela expectativa que promessas explícitas serão efetuadas: os parceiros assumem compromissos na expectativa de que o outro lado esteja comprometido a desenvolver o relacionamento. Essa transição é frequentemente caracterizada como uma mudança para relacionamentos baseados em confiança, mas sanções continuam a ter uma função de limitar a exposição ao risco.

Segundo Bateman *et al.* (1998), para sobreviver e vencer é necessário obter vantagem sobre os concorrentes. Tal vantagem competitiva é obtida com abordagens de administração que satisfaçam às pessoas (tanto dentro quanto fora da empresa) por meio de competitividade em custos, produtos de alta qualidade, velocidade e inovação.

O planejamento de estratégias para arranjos produtivos locais é uma ação coordenada pelas lideranças locais e passa pela análise de um conjunto de fatores que afetam a competitividade das empresas, por exemplo: i) a atratividade dos produtos diante do mercado, tais como: a tendência de crescimento das vendas de uma dada família de produtos, a força dos concorrentes, barreiras à entrada de novos produtos e concorrência de novas tecnologias, dentre outros; ii) a competitividade das empresas pode ser avaliada pelo desempenho das funções e processos internos, como qualidade, desenvolvimento de produtos, produção, suprimentos e marketing.

### Pequenas Empresas

Apesar da importância que as grandes empresas têm para a economia brasileira e da destacada atenção que sempre mereceram dos órgãos governamentais, notadamente, atualmente, um forte interesse e uma tendência no sentido de conhecer, analisar e propor alternativas para o

segmento empresarial formado pelas pequenas empresas (SARQUIS, 2003).

Diante do mercado, as pequenas empresas podem ser meramente uma minúscula parte em alguns setores, ou podem ser tão numerosas e produtivas que seu resultado coletivo excede aquele das grandes empresas, podendo competir de forma eficaz com grandes corporações, mesmo em setores em declínio (LONGENECKER *et al.*, 2004).

De um modo geral, as PMEs têm como aspectos negativos uma estrutura organizacional enxuta, com baixo grau de formalização e controle, com grande influência da personalidade do dono e pouco treinamento em todos os níveis (TANNOCK, 2002). Como aspectos positivos significativos têm-se a proximidade com o mercado e a flexibilidade de produção.

É importante ressaltar que o ambiente de uma organização congrega tanto os aspectos internos quanto fatores que estão além de sua fronteira, caracterizando seu ambiente externo. Chiavenato (2002) define ambiente externo ou ambiente geral como sendo tudo aquilo que envolve externamente as organizações. Em seu escopo existe uma série de variáveis que tem influência direta ou indireta sobre as organizações. Tais variáveis resultam em um campo de forças difíceis de prever, pois derivam de um efeito sistêmico.

As causas das dificuldades de assimilação e incorporação de métodos modernos de gestão por parte das PMEs, em um país em desenvolvimento, podem estar nos aspectos culturais determinados por comportamentos políticos e históricos (GOSEN *et al.*, 2005). Essas questões são ingredientes para uma fervorosa discussão sobre inovação de produtos e processos no amplo espectro de pequenas e médias empresas brasileiras, que vivem o desafio de continuarem no mercado.

### Gestão da Qualidade

O conceito de que a qualidade é importante surge em 1970, com o renascimento da indústria japonesa, que faz da mesma uma arma para a vantagem competitiva. Um excelente projeto e um alto e consistente nível de qualidade, aliados a preços competitivos e a condições de bons serviços pós-venda fizeram com que os japoneses conquistassem fatias expressivas de diferentes mercados de produtos. Nos dias atuais, a qualidade está no conceito de gerenciamento das empresas, pois não há como sobreviver no mercado sem a mesma (MARTINS & LAUGENI, 2005).

A concepção de qualidade tem de incluir aspectos comportamentais para conseguir sua implementação com resultados satisfatórios. Um processo de qualidade não apenas a controla na produção ou em um setor específico, como também realiza outras atividades nas quais é fundamental que estejam contidos: o planejamento, as finanças, os sistemas de informação e de comunicação e em todas as etapas e níveis de atividade da organização (OLIVEIRA, 2004).

Pode-se dizer que a questão da qualidade é estratégica e decisiva na atual conjuntura econômica mundial. A qualidade dos produtos e serviços é uma das dimensões de estratégia competitiva de manufatura (PRAJOGO & SOHAL, 2001; RAHMAN & BULLOCK, 2004). Competir em qualidade do produto, como estratégia de diferenciação, pode atribuir à empresa um diferencial, com efeitos positivos na percepção de valor pelos clientes (SUPANVANIJ & AMINE, 2000).

De acordo com Mears (1993), a Gestão pela Qualidade Total é um sistema permanente e de longo prazo, voltado para o alcance da satisfação do cliente através de um processo de melhoria contínua dos produtos e serviços gerados pelas empresas. Continua o autor que, para tanto, é necessária a participação de todos os membros da empresa, incluindo gerentes, supervisores, trabalhadores e seus executivos, buscando, assim, a melhoria contínua.

Segundo Cerqueira Neto (1991), os principais benefícios de um programa de qualidade são: melhorias na qualidade do produto, melhorias na qualidade do projeto, redução de perdas de custos das operações, maior satisfação dos empregados quanto ao trabalho, otimização do tempo de realização das tarefas, definição dos programas de manutenção preventiva e fornecimento de uma base factual para padrões de custos contábeis dos refugos, entre outros.

Para que haja a gestão de melhoria e mudança, a análise e o planejamento da estratégia devem ser sempre revistos, além da identificação de estratégias emergentes e planejamento de estratégias futuras. Isso permitirá a identificação dos fatores críticos de sucesso que, por sua vez, são desdobrados para as áreas funcionais e processos de negócio (GEROLAMO, 2003).

Percebe-se, então, que a qualidade é um modo de vida corporativa, uma forma de administrar a empresa, por meio de uma abordagem sistêmica, com envolvimento de todas as funções no processo de qualidade.

## Ferramentas e Métodos da Qualidade

### 5S

O 5S é uma preparação do ambiente para a implantação do trabalho em equipe, visando à solução de problemas e implantação de Programas de Qualidade. Eles são importantes, pois agem nas interfaces entre os subsistemas máquina/procedimento/homem e são as bases para a padronização (FAESARELLA et al., 1996).

É uma filosofia voltada para a mobilização dos colaboradores, por meio da implementação de mudanças no ambiente de trabalho, incluindo eliminação de desperdícios, arrumação de salas e limpeza (MARSHALL JUNIOR et al., 2005). Continuam os autores que o método é chamado de 5S porque, em japonês, as palavras que designam cada fase da implantação começam com o som da letra S: *Seiri* (organização/utilização), *Seiton* (arrumação/ordenação), *Seisou* (limpeza), *Seiketsu* (padronização) e *Shitsuke* (disciplina).

### **Benchmarking**

O *Benchmarking* é um processo consciente de pesquisa de novas ideias, novos métodos e processos, aliado à adoção ou adaptação de produtos, serviços e práticas e à superação desses pontos, para conseguir vantagem competitiva. É um trabalho de correção de rota, possibilitando a melhoria e o aumento da produtividade (FAESARELLA et al., 1996).

*Benchmarking* é um processo contínuo e sistemático para avaliar produtos, serviços e processos de trabalho de organizações que são reconhecidas como representantes das melhores práticas, com a finalidade de melhoria organizacional (SPENDOLINI, 1993 apud MARSHALL JUNIOR et al., 2005). Continua o autor *que objetivo maior dessa ferramenta é captar e aprender, identificando ameaças e oportunidades.*

### **Ciclo PDCA**

Martins & Laugeni (2005) descrevem que tal ferramenta é composta de quatro passos:

- *plan* (planejar): o time seleciona um processo, atividade ou máquina que necessite de melhoria. Após a avaliação adequada, inclusive com relação à sua viabilidade econômico-financeira, é desenvolvido um plano com medidas claras para a obtenção da melhoria;

- *do* (fazer): o time implementa o plano elaborado e acompanha seu progresso;

- *check* (verificar): o time analisa os dados obtidos na execução do plano e, eventualmente, reavalia o mesmo;

- *act* (agir): caso tenha obtido sucesso, o novo processo é documentado e se transforma em um novo padrão.

O ciclo PDCA é um método gerencial de promoção da melhoria contínua e reflete, em suas quatro fases, a base da filosofia do melhoramento contínuo. Praticando-as de forma cíclica e ininterrupta, acaba-se por promover a melhoria contínua e sistemática da organização, consolidando a padronização de práticas (MARSHALL JR et al., 2005).

### Metodologia de Pesquisa

Realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica, a qual ofereceu suporte para o desenvolvimento da proposta conceitual. A partir dessa fase de formalização conceitual, foi desenvolvida uma aplicação das teorias propostas às atividades de trabalho na forma de *redes de pequenos empresários de Ibitinga*, cuja principal atividade visa à produção de bordados em geral.

A pesquisa fundamenta-se em conceitos teóricos, os quais devem ser demonstrados de maneira metódica, de forma que o trabalho possa ser repetido por outras pessoas que obterão os mesmos resultados (Bianchi; Alvarenga e Bianchi, 2003).

O método de pesquisa empregado é o qualitativo, o qual considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o projeto, que não pode ser traduzido em números, mas sim analisado pelo pesquisador de maneira indutiva, a fim de esboçar a relação entre realidade e pesquisa (Silva & Menezes, 2001).

Com base nisso, a primeira parte da pesquisa foi realizada de forma exploratória, onde esses tipos de estudos não elaboram hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar mais informações sobre determinado assunto de estudo. Em outras palavras, a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma (Cervo e Bervian, 2002).

A segunda parte da pesquisa adotará a forma descritiva, que, segundo Rudio (2001), está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. O autor relata, ainda, que

tal método deseja conhecer a natureza de tais fenômenos, sua composição e os processos que o constituem ou nele se realizam.

Sendo assim, o primeiro passo da pesquisa foi conhecer e desenvolver o APL de Ibitinga, buscando verificar quais atributos o classificam como um arranjo local, quais as empresas que compõem os segmentos de atuação, etc. O segundo passo visou conhecer e mapear seu grau de modernização, quais seus processos produtivos e como estes funcionam, além, é claro, de analisar sua forma de gestão, em especial a da qualidade.

O terceiro Passo verificou quais ferramentas ou métodos da qualidade estão sendo utilizados e incorporados e em que segmentos. Finalmente, no quarto Passo o trabalho analisou como essas ferramentas influenciam as relações do APL com o mercado.

### Caracterização do APL

O APL abordado na pesquisa pertence ao município de Ibitinga, interior de São Paulo, o qual possui a economia local fundada na produção e comércio de bordados em geral, nos segmentos de cama, mesa, banho e enxoval para bebês (SEBRAESP, 2007).

Ibitinga possui um universo de 1500 indústrias nesse segmento, sendo 565 formais e 935 informais. Devido ao grande número de empresas atuando em um mesmo local, surgiu a necessidade de se implementar a forma de trabalho em conjunto, de forma a criar e desenvolver um Arranjo Produtivo Local, que possibilitasse, dentre outras coisas, o aumento da produtividade e a força competitiva de tais organizações (SEBRAESP, 2007).

O projeto de Arranjo Produtivo Local (APL) de Ibitinga é um convênio entre Sebrae-SP e Fiesp, com a parceria do Sindicobi. O projeto visa ao desenvolvimento autosustentável das micro e pequenas empresas, objetivando aumentar a produtividade mediante redução dos custos e aumento da participação nos mercados interno e externo, promovendo ações de melhoria nas empresas do polo (SINDICOB, 2007).

Tal arranjo teve suas bases fundadas pela parceria entre Sebrae e Fiesp, desenvolvendo de início um projeto piloto composto por 18 empresas desse setor (Grupo 1), o qual, devido a seu sucesso, deu início ao Grupo 2, composto por 19 empresas (SEBRAESP, 2007).

Ibitinga iniciou, em 2005, a segunda etapa do Arranjo Produtivo Local na cidade. Ao longo da primeira fase do projeto, os empresários do arranjo obtiveram uma série de conquistas. O resgate da marca do principal produto do

polo – os “Bordados de Ibitinga” – foi a principal vitória. Graças ao retorno à produção de bordados, com maior valor percebido pelo consumidor, houve um ganho de produtividade de 30,6%, medido por Valor Adicionado por Pessoal Ocupado (FIESP, 2007).

### Apresentação dos Resultados

A pesquisa foi aplicada não somente para algumas empresas pertencentes ao arranjo produtivo local, mas também submetida ao sindicato local, que apoia e incentiva o trabalho do APL em questão.

Percebe-se que, após o trabalho em conjunto, a qualidade do processo produtivo sofreu melhorias, principalmente no que diz respeito à(s):

- Melhoria da qualidade dos insumos;
- Maior produtividade da fábrica;
- Inovações da estrutura administrativa e organizacional motivadas pelo treinamento e ações do APL;
- Inovações em produtos e processos, também devido ao trabalho em conjunto no APL;
- Adensamento da cadeia produtiva pelo atrativo do APL.

Existe um alto grau de instituições que prestam apoio ao APL, como, por exemplo, o Sindicato Local, Fiesp, Sebrae-SP, entre outros. Dessa forma, existe interesse da liderança local pelas empresas e atividades relativas ao arranjo, havendo local específico para as empresas se reunirem, fato que favorece o treinamento em conjunto. Por outro lado, percebe-se que está pouco desenvolvida a questão de compartilhamento da estrutura produtiva, bem como pouco trabalho em conjunto referente a vendas / marketing; tais dificuldades podem estar sendo ocasionadas devido ao fato de haver poucas reuniões periódicas para tratar dos assuntos do arranjo.

Dentre os métodos, ferramentas e sistemas utilizados para a melhoria da competitividade da empresa estão:

- Planejamento, programação e controle da produção (PPCP);
- *Benchmarking*;
- 5 S;
- Estratégias de marketing;

- Desenvolvimento de produtos;
- Organização e métodos de trabalho (*Layout*);
- Produção enxuta.

É importante ressaltar que, apesar da utilização desses métodos e sistemas, o trabalho em parceria não gerou nenhum tipo de qualidade básica para o arranjo. Porém, existem algumas formas de treinamento em conjunto com as empresas, no que diz respeito a práticas que visam propiciar melhorias na qualidade.

Algumas barreiras são encontradas pelas empresas no processo de melhoria da gestão da qualidade, tais como: necessidade de investimento, falta de informação a respeito do assunto, falta de coordenação, falta de união entre as empresas, resistência a mudanças pelos membros do APL, falta de sistema e gestão empresarial. Apesar disso, alguns benefícios foram obtidos devido ao uso da gestão da qualidade, como, por exemplo, melhora dos produtos e da percepção dos clientes, além de diferenciação no mercado.

### Considerações Finais

Mediante informações obtidas e dados apresentados, conclui-se que o Arranjo Produtivo Local das Indústrias de Bordados de Ibitinga realmente buscam trabalhar a questão de parceria por meio do apoio fornecido pelas entidades locais, como, por exemplo, o sindicato local (SINDICOBÍ), que possui um gestor bastante conceituado pelos empresários locais, além, é claro, de outros órgãos, como o SEBRAE e a Fiesp. Tais instituições buscam ao máximo fornecer apoio e treinamento às empresas do arranjo.

No que tange à questão da qualidade, o trabalho em conjunto originou algumas melhorias, sendo uma das principais o aumento da produtividade, fato que pode estar ligado a outros fatores oriundos do trabalho em conjunto, como as inovações ocorridas nas estruturas administrativa e operacional, devido aos treinamentos, bem como melhorias no processo e qualidade dos insumos que, por sua vez, garantem um produto final de melhor qualidade.

O aumento da força competitiva foi alcançado devido à utilização e implementação de alguns métodos e ferramentas da qualidade, como é o caso dos 5 S, ferramenta que originou um censo de limpeza e organização dentre os membros das empresas, qualidades que são fundamentais para a realização de qualquer atividade, com eficiência garantida. O *Benchmarking* foi

outra poderosa ferramenta utilizada pelos empresários, o que possibilitou o desenvolvimento de novos produtos e estratégias de marketing. Pode-se destacar, também, que o Planejamento, Programação e Controle da Produção (PPCP) contribuiu para o desenvolvimento do critério de Produção Enxuta.

Por outro lado, não existe um padrão de ferramentas da qualidade a serem utilizadas pelo arranjo. Percebe-se que apenas o Planejamento, Programação e Controle da Produção (PPCP) é característica marcante nas empresas do arranjo. As demais ferramentas ou métodos utilizados não são padrões entre as empresas, fato que demonstra uma certa individualidade na gestão da qualidade.

Apesar dos treinamentos serem realizados em conjunto, não existe ainda um nível de qualidade básica que seja utilizado como padrão para o arranjo. Isso, por sua vez, pode prejudicar o aglomerado no que diz respeito ao aumento da eficiência coletiva do grupo. Tal fato se agrava ainda mais devido à falta de investimentos no que diz respeito à questão da qualidade, além, é claro, de não haver uma coordenação bem definida que pode ocasionar, dentre outras coisas, falta de informação sobre o assunto.

Outros fatores que agravam ainda mais a implementação de uma gestão uniforme no arranjo, no que diz respeito à utilização de métodos e ferramentas da qualidade em conjunto, são a falta de união entre as empresas e a resistência a mudanças pelos seus membros. Em outras palavras, existe uma “cultura feudalista” entre os participantes do APL, o que dificulta a implantação de uma cultura de apoio e trabalho coletivo, fator fundamental para que a qualidade coletiva seja desenvolvida e aumentada.

### Limitações da Pesquisa

#### Limitações Conceituais

Deve-se entender que o tema escolhido para este trabalho é muito abrangente. Apesar do mesmo apresentar uma revisão bibliográfica extensa, este não esgota a literatura sobre os temas em questão. Sendo assim, essa limitação pode resultar em uma proposta de um modelo conceitual influenciado por uma tendência de literatura do pesquisador.

#### Limitações do Modelo Proposto

A pesquisa é carente de uma visão voltada à questão

comportamental que analise uma mudança cultural voltada para a melhoria. Dessa forma, a falta de uma cultura organizacional que valorize a melhoria provavelmente será fator de insucesso na tentativa de implementação de alguma prática de melhoria.

Como consequência das limitações de conceitos que tratam em maiores detalhes a questão da cultura organizacional, percebe-se que o modelo proposto não aborda a preparação desta para com a questão da melhoria.

#### Limitações do Método

Classificada como uma pesquisa qualitativa, este trabalho sofre influência de interpretações subjetivas a análises indutivas do pesquisador, tanto para a elaboração do modelo conceitual baseado exclusivamente na revisão de literatura como na realização do estudo de caso.

A opção por apenas um APL é uma limitação da pesquisa; não garante uma generalização estatística, porém, permite ao pesquisador uma maior fonte de evidências para que se possa fazer uma generalização teórica de forma mais embasada.

Nesse aspecto, apesar de suas limitações, esta proposta apresenta espaço para ser complementada e evoluída em trabalhos futuros.

#### Referências

- ALTENBURG, Tilman; MEYER-STAMER, Jorg. How to promote clusters: policy experiences from Latin America. **World Development**, Oxford, v.27, n.9, sept, 1999.
- AMATO NETO, João. **Redes de cooperação produtiva e clusters regionais: oportunidades para as pequenas e médias empresas**. São Paulo: Atlas: Fundação Vanzolini, p. 163, 2000.
- BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott A. **Administração – Construindo Vantagem Competitiva**. São Paulo, Ed. Atlas S.A., 1998.
- BIANCHI, Anna C. M.; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de Orientação – Estágio Supervisionado**. São Paulo: Thomson, 3ª ed., 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da**

- informação, economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, ed. 3, cap.3, 2000.
- CERQUEIRA NETO, Edgard P. **Gestão da qualidade – princípios e métodos.** São Paulo: Editora Pioneira, 1991.
- CERVO, Amado M.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 5ª ed., 2002.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 6ª ed., rev. e atual, 2002.
- COLTRO, Alex. **A gestão da qualidade total e suas influências na competitividade empresarial.** São Paulo: Caderno de pesquisa em administração, v. 1, n 2, 1º sem, 1996.
- CNI. **Agrupamentos (clusters) de pequenas e médias empresas: uma estratégia de industrialização local.** Brasília. Confederação Nacional da Indústria - CNI, COMPI, 38p, 1998.
- FAESARELLA, Ivete S.; SACOMANO, José B.; CARPINETTI, Luiz C. R. **Gestão da qualidade: conceitos e ferramentas.** São Carlos: Seção de publicações da EESC – USP, 1996.
- GARVIN, David A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva.** Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 1992.
- GEROLAMO, Mateus C. Proposta de sistematização para o processo de gestão de melhorias e mudanças de desempenho. São Carlos: **Dissertação de Mestrado**, USP, 2003.
- GOSEN, J.; BABAR, S.; PRASAD, S. **Quality and developing countries: role of international and organizational factor.** International Journal of Quality & Reliability Management, Vol. 22, n. 5, 2005.
- HADDAD, Paulo R. **A competitividade do agronegócio e o desenvolvimento regional no Brasil – Estudo de Clusters.** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – EMBRAPA, 1999.
- HUMPHREY, John; SCHMITZ, Hubert. Trust and inter-firm relations in developing and transaction economies. **The Journal of Development Studies**, Vol. 34, No. 4, April, 1998.
- HUMPHREY, John; SCHIMITZ, Hubert. **Principles for promoting clusters & networks of SMEs.** Londres: UNIDO, 1995.
- HUMPHREY, John. Opportunities for SME's in developing countries to upgrade in a global economy”, **working paper N° 43, International Labour Office**, Geneva, 2003.
- KRUGMAN, Paul. **Geography and trade.** Cambridge: MIT Press, cap 2 – Localization, 1991.
- LONGENECKER, Justin G.; MOORE, Carlos W.; PETTY, J. Willian. **Administração de Pequenas Empresas - Ênfase na Gerencia Empresarial.** São Paulo: Pearson Makron Books, 2004.
- MARSHALL JR, Isnard; CIERCO, Agliberto A.; ROCHA, Alexandre V.; MOTA, Edmarson B. **Gestão da Qualidade.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 5ª ed., 2005.
- MARTINS, Petronio G.; LAUGENI, Fernando P. **Administração da Produção.** São Paulo: Editora Saraiva, 2ª ed., 2005.
- MEARS, Peter. **How to stop talking about, and begin progress toward total quality management.** Business Horizons, v. 36, 1993.
- OLIVEIRA, Otávio J. (Org) et al. **Gestão da Qualidade: Tópicos Avançados.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- PORTER, Michael. E. **Clusters and the new economics of competition.** Harvard Business Review, vol.76, n.6, nov-dec, 1998.
- PRAJOGO, Daniel I.; SOHAL, Amrik S. **TQM and innovation: a literature review and research framework.** Technovation. n.21, 2001.
- RAHAMAN, Shams-ur. & BULLOCK, Philip. Soft TQM, hard TQM, and organisational performance relationships: an empirical investigation. **OMEGA**

**The international Journal of Managament Science.**  
Omega 33, 2004.

RUDIO, Franz V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SARQUIS, Aléssio B. **Marketing para pequenas empresas: a indústria da confecção.** São Paulo: Editora Senac, 2003.

SILVA, Edna L.; MENEZES, Estera M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2ª ed., 2001.

S

CHMITZ, Hubert. Global competition and local cooperation: success and failure in the sinos valley, Brazil. **World Development**, v.27, n.9, 1999.

SUPANVANIJ, Janikan; AMINE, Lyn S. Consumer Perception of Country-of-Origin Effect and Brand Effect. **Latin American Business Review**, Vol. 1, n. 4, 2000.

TANNOCK, James. The development of total quality management in Thai manufacturing SMES. **International Journal of Quality & Reliability Management**, vol. 19, n. 4, pp. 2002.

[www.fiesp.com.br](http://www.fiesp.com.br), acesso: 18/07/2007.  
[www.sebraesp.com.br](http://www.sebraesp.com.br), acesso: 18/07/2007.  
[www.sindicobi.com.br](http://www.sindicobi.com.br), acesso: 18/07/2007.



## PLANEJAMENTO FINANCEIRO FOCADO EM DEFICIÊNCIAS QUE LIMITAM ALAVANCAGEM DOS RESULTADOS DAS EMPRESAS

DAIANE DAIGNI FELICIANO LOPES DA SILVA\*  
LUCIMARA FERREIRA DE MEDEIROS ANDRADE\*\*

### Resumo

O artigo aborda, por meio de uma revisão bibliográfica, o planejamento financeiro com enfoque em alavancagem de resultados das empresas. Analisa, além de conceitos sobre planejamento financeiro, o fluxo de caixa, seus conceitos e aplicações, além de propiciar o entendimento de como planejar um fluxo de caixa futuro, o que possibilita as empresas prever deficiências de caixa que à impedem atingir bons resultados. Aponta que a elaboração de um detalhado fluxo de caixa não livrará a empresas de problemas financeiros, mas ajudará a prevê-los apresenta algumas fontes de captação de recursos que poderão nortear as empresas a decidirem por aquele que melhor se adapta a seu negócio e sua necessidade ao menor custo possível.

**Palavras - chave:** Planejamento; Fluxo de caixa; Recursos; Tomada de decisão e resultado.

### FINANCIAL PLANNING FOCUSED ON DEFICIENCIES THAT LIMIT THE GROWTH OF COMPANIES RESULTS

### Abstract

This article approaches, through a bibliographical review, the financial planning focused on growth of companies results. In order to do so, the present article discourses on concepts about financial planning, cash flow, its concepts and applications. Besides, this paper enables the understanding of how to plan a future cash flow, which helps companies to foresee cash deficiencies that prevent good results.

\* Graduação: Administração de Empresas  
.Especialização: Pós graduação MBA em Controladoria e Finanças E mail: [daianedaigni@yahoo.com.br](mailto:daianedaigni@yahoo.com.br)

Taking into consideration that the elaboration of a detailed cash flow won't prevent all the financial problems, this will help to foresee them, and the present study shows some funding sources that could guide the companies decision for the best, in other words, the one that best suits your business and your need at the lowest possible cost.

**Keywords:** Planning; Cash flow; Resources; Decision making; result.

### Introdução

Diante da grande competitividade do mercado atual, as empresas possuem necessidade de elaborar um planejamento de todas suas ações e decisões para obter sucesso. O planejamento deve ser feito de forma global, nas empresas, a começar, de forma especial, pelo planejamento financeiro, assunto deste artigo. O planejamento financeiro, em uma empresa, possui o papel de prever futuras necessidades de caixa ou de captação de recursos de forma antecipada, para que seja possível tomar decisões também de forma antecipada, para não prejudicar os resultados das empresas e, sim, alavancar seus resultados. Para abordar este assunto o presente artigo está dividido nos seguintes tópicos: planejamento financeiro, subdividido em conceitos de planejamento e planejamento financeiro e o tempo; planejamento do fluxo de caixa, subdividido em conceito e aplicação do fluxo de caixa e como planejar um fluxo de caixa futuro; e fontes de captação de recursos, subdivididas em conta garantida, desconto de duplicatas e financiamento de capital de giro.

### Planejamento financeiro

Segundo Oliveira (1994), planejamento é um processo utilizado para alcance dos objetivos e metas de uma empresa, de forma eficiente, com a adequada concentração de recursos e esforços da empresa.

O planejamento, muitas vezes, é confundido com previsão. Porém, o planejamento se utiliza da alocação de recursos existentes na empresa para alcance de algum objetivo.

Sendo assim, planejar está relacionado com a alocação de recursos por uma empresa, para que a mesma possa alcançar um objetivo desejado. O planejamento eficaz procura utilizar-se dos recursos já existentes ou recursos que ainda serão ganhos, ou melhor, com recursos pré-

definidos, e não tenta buscar outros, a não ser quando realmente for necessário; para isso, é preciso que a empresa realize uma análise aprofundada do que possui de recursos e como utilizá-los para alcance dos objetivos.

É importante que se projete etapa por etapa, para que seja possível implementar cada uma delas, com avaliação individual dos resultados de cada uma e consequente adequação, se for necessário.

O planejamento financeiro funciona como uma ferramenta que proporciona aos gestores capacidade de estabelecer diretrizes e metas a serem alcançadas.

Esse método possibilita analisar os fatos com antecedência e, caso seja necessário, adotar medidas preventivas ou mesmo ações corretivas, possibilitando aos gestores visualizar o resultado de tais medidas.

Segundo Lemes Júnior, Cherobin e Rigo (2002), planejamento financeiro contribui para definir os objetivos e visualizar a viabilidade dos resultados, pois permite avaliar as alternativas e decisões inseridas no planejamento e, assim, identificar a viabilidade da implantação das ações definidas, considerando o ponto de vista financeiro.

O planejamento financeiro, de acordo com Lemes Júnior, Cherobin e Rigo (2002), pode ser dividido em de *longo* e de *curto prazo*.

O planejamento financeiro de curto prazo tem como objetivo a preparação de quatro demonstrativos financeiros, que devem ser analisados se suas informações trarão resultados viáveis ou não. Em caso afirmativo, servirão para constituição dos objetivos financeiros da empresa. Os demonstrativos são:

- Orçamento de capital ou orçamento de investimentos.
- Projeção do fluxo de caixa ou orçamento de caixa.
- Demonstração de resultados projetados ou orçamento operacional.
- Balanços patrimoniais projetados.

A preparação desses demonstrativos deve ser realizada com muita atenção, pois darão diretrizes para tomada de decisão e qualquer erro poderá trazer prejuízos. Os objetivos serão definidos com base na análise desses demonstrativos, se os resultados serão ou não viáveis. Sendo assim, é muito importante que os resultados produzidos por eles sejam os mais reais possíveis, para que os objetivos possam ser alcançados, atingindo as metas estipuladas.

Já o planejamento financeiro de longo prazo visa projetar objetivos para períodos superiores a um ano.

O tempo (número de períodos a ser projetado) fica a critério da empresa, sendo que a mesma deve observar seu ramo de atuação e analisar o período mais adequado para a mesma. A coerência deve prevalecer, pois períodos inadequados podem trazer péssimos resultados para as empresas, visto que não serão possíveis de controlar, pois, em períodos muito longos, muitas variáveis podem influenciar o bom andamento, como, uma crise econômica e uma alta ou baixa do dólar, inesperada, entre outras. Sendo assim, os planejamentos de longo prazo devem ser revistos periodicamente, para evitar a perda de controle e ineficácia dos mesmos.

O planejamento financeiro de longo prazo está voltado a decisões de investimento ou de expansão dos negócios da empresa e à definição das fontes de financiamentos necessárias.

A concentração dos esforços do planejamento de longo prazo está no orçamento de capital e na expectativa de gerar lucros e recursos financeiros. Para realizar o planejamento, o gestor financeiro, por exemplo, realiza as seguintes projeções:

- Projeta os resultados que serão obtidos, assim como a projeção do fluxo de caixa (entradas e saídas de recursos do caixa da empresa);
- Lucros futuros;
- A geração de recursos financeiros, ou melhor, geração de caixa: projeção da capacidade de geração de recursos financeiros.

O planejamento financeiro, independentemente do porte ou da natureza da atividade da empresa, funciona como instrumento de ajuda no gerenciamento dos recursos financeiros. Seja de longo prazo ou de curto prazo, o planejamento permite a otimização da atividade financeira, uma vez que auxilia a projetar resultados.

Se uma empresa decide investir ou captar recursos, por meio da elaboração do planejamento será possível a escolha pelo recurso mais viável para a mesma, assim como a busca de recursos com as melhores taxas e, o mais importante, identificando qual o reflexo a curto ou a longo prazo que tal recurso trará para a empresa.

Dessa forma, o planejamento financeiro torna-se fundamental na eficácia do gerenciamento dos recursos de uma empresa.

Para um eficaz planejamento financeiro é necessária a elaboração de um planejamento do fluxo de caixa, assunto tratado a seguir.

## Planejamento do fluxo de caixa

O mercado atual tem exigido das empresas maior eficiência com referência à gestão financeira. Afinal, o sucesso, o desenvolvimento e a permanência em um mercado altamente competitivo dependem, entre outras coisas, de saber conduzir uma empresa na hora de aplicar ou buscar recursos.

Assim sendo, as empresas devem planejar e analisar suas decisões, uma vez que devem ter em mente que escolher o melhor lugar, a melhor taxa, prazo de aplicar os recursos disponíveis ou até captar recursos necessários irá refletir no resultado final.

E, nesse momento de tomada de decisão, os gestores ou administradores devem estar embasados em informes que contemplem a necessidade da empresa. Daí surge a importância de uma ferramenta que irá disponibilizar essas informações de forma planejada, instrumento que possa demonstrar em determinado período a situação financeira da empresa.

O conhecimento de seus recursos, assim como gerenciá-los com eficiência, tomando as decisões corretas, ou melhor, as que trarão melhores resultados para a empresa, é conseguido por meio de uma boa gestão financeira dos recursos, que proporciona às empresas maiores lucros, pois diminuem as despesas financeiras ocasionadas pela necessidade de captação de capital de giro.

Segundo Assaf Neto e Silva (2002), o fluxo de caixa é um instrumento que permite confrontar as entradas e saídas (desembolsos) de uma empresa. A partir da elaboração do fluxo de caixa é possível identificar possíveis faltas ou excedentes de caixa e consequentes medidas para que a situação da empresa não se agrave.

Quando se fala em planejamento financeiro, projetar o fluxo de caixa é muito importante, pois permite a identificação dos rumos que devem ser seguidos pela empresa, para que a mesma possa obter bons resultados e liquidar seus compromissos corretamente. É importante avaliar o fluxo de caixa para identificar antecipadamente faltas de caixa, pois as mesmas podem ocasionar cortes nos créditos e suspensão de entregas de mercadorias, entre outros problemas que podem prejudicar a operacionalização da empresa.

Segundo Yoshitake e Hoji (1997), o fluxo de caixa pode ser elaborado pelo método direto ou indireto:

- Método direto: demonstra efetivamente as movimentações de recursos financeiros ocorridos no período; os principais valores

podem ser apurados por meio da análise das contas patrimoniais e de resultados;

- Método indireto: pode ser conhecido também como fluxo líquido de caixa, é uma complementação da Demonstração das Origens e Aplicações de Recursos (DOAR), pois os recursos provenientes das atividades operacionais são demonstrados com base no lucro líquido, sendo ajustados pelos itens que não afetam o capital circulante líquido (CCL).

Em síntese, o fluxo de caixa possibilita o planejamento e controle dos recursos financeiros das empresas.

## Aplicação do fluxo de caixa

Conforme abordado anteriormente, o fluxo de caixa é uma ferramenta de extrema importância na gestão das empresas. Sua aplicação se dá pela necessidade de cada empresa; umas o fazem por área e outras em geral. O período também dependerá de cada necessidade em particular, assim como projeções futuras, entre outras.

Independentemente da necessidade das empresas, é importante enfatizar que o fluxo de caixa deve possuir informações verdadeiras, pois erros podem causar decisões erradas e prejuízos incalculáveis.

As empresas estão sempre buscando medidas preventivas e adequadas que resultem em seu sucesso no mercado. A aplicação do fluxo de caixa é a maneira mais adequada para se atingir esse objetivo, pois ele acrescenta informações que irão influenciar de forma positiva na decisão que levará a empresa a atingir seus objetivos.

É importante fazer o levantamento dos recursos financeiros de que a empresa dispõe, verificando se há sobra de caixa, e decidir se irá investir e qual investimento irá gerar um resultado lucrativo para o negócio com que a empresa trabalha, além de verificar se as entradas projetadas serão suficientes para que todas as despesas, obrigações que a empresa assumiu (saídas), sejam pagas em seus respectivos vencimentos, pois a imagem da empresa junto a fornecedores e investidores assume um papel importante para que a empresa ganhe credibilidade no mercado.

Se o administrador, após essa verificação, percebe que faltarão recursos para o cumprimento desses compromissos, a elaboração do fluxo de caixa possibilitará analisar quais fontes de crédito proporcionam empréstimos menos onerosos e, também, ao assumir um financiamento a curto ou longo prazo, qual será o

comportamento das finanças ou caixa da empresa em termos de ter mais uma obrigação assumida.

Planejar, para alcançar um equilíbrio entre as saídas e entradas, é imprescindível; afinal, o saldo adequado de caixa poderá representar o sucesso ou o fracasso da empresa.

O fluxo de caixa abrange toda a empresa; por isso, não deve ser uma preocupação restrita da área financeira. Segundo Assaf Neto e Silva (2002), deve haver comprometimento de todos os setores da empresa com os resultados líquidos, principalmente:

- Produção: quando da alteração de prazos de fabricação, pois acarreta em novas necessidades de caixa, assim como os custos de produção também possuem reflexo no caixa;
- Compras: as decisões de compras devem ser tomadas levando em consideração as disponibilidades de caixa nos prazos necessários;
- Cobrança: as políticas de cobrança devem ser mais ágeis e eficientes, para que os recursos sejam disponibilizados o mais rápido possível;
- Vendas: devem estar vinculadas à meta de crescimento da empresa, assim como com os prazos concedidos aos clientes, para ser possível projetar o fluxo de caixa e realizar as análises pertinentes;
- Financeira: é importante que as empresas avaliem seu endividamento, para que os pagamentos sejam em conjunto com a geração de caixa, não prejudicando os resultados da empresa.

Cada área deve realizar suas atividades relacionando-as com o fluxo de caixa, analisando o impacto que as mesmas ocasionam nele e tomando medidas preventivas, caso seja necessário.

O fluxo de caixa deve ser elaborado apurando todas as entradas e as saídas, obtendo o resultado financeiro da empresa. Sendo assim, a aplicação do fluxo de caixa deve incluir esforços de todos os setores da empresa, para que este possa refletir a realidade da mesma e permitir que as empresas possam tomar decisões eficientes por meio da análise dos resultados.

### ***Como planejar um fluxo de caixa futuro***

O fluxo de caixa futuro deve ser planejado para ser possível prever possíveis necessidades de captação de recursos, evitando captações inesperadas que, em geral, possuem custos maiores.

Segundo Welsch (1983:254) apud Hoji (2001), existem dois fluxos que são críticos, que devem ser controlados e planejados. São eles:

- Fluxo de bens e serviços dentro de uma empresa;
- Fluxo do dinheiro.

O fluxo de caixa tem o objetivo de antecipar uma provável situação futura, considerando que as transações ocorram dentro do planejado. Conhecer as necessidades e sobras de caixa antecipadamente permite aos administradores tomar decisões que otimizem os resultados globais, tanto no curto, médio ou longo prazo.

De acordo com Hoji (2001), para otimizar os recursos financeiros, o fluxo de caixa pode ser projetado para um período de até três meses, apresentando os dados quinzenalmente; para um período superior a três meses, os dados utilizados podem ser do fluxo de caixa revisado.

A projeção do fluxo de caixa deve ser atualizada e revisada semanalmente, para controle e realimentação de informações, com base no fluxo de caixa efetivo, para que seja o mais próximo possível do resultado financeiro efetivo.

Hoji (2001) afirma, ainda, que a administração do fluxo de caixa inclui:

- Controlar os recursos disponíveis em bancos e em caixa;
- Elaborar e analisar a demonstração do fluxo de caixa realizado;
- Fazer conciliação bancária;
- Planejar e executar ações para suprir insuficiências de caixa;
- Planejar e executar ações para maximizar as sobras de caixa;
- Analisar alternativas de financiamento de capital de giro;
- Analisar antecipações de recebimentos e pagamentos.

Para elaborar um fluxo de caixa futuro é muito importante levar em consideração as informações básicas

do negócio, checar todas as entradas e provisionar os recebimentos, além de fazer uma provisão das despesas e gastos, não podendo se esquecer de incluir os juros e outros gastos habituais. A revisão periódica do fluxo de caixa futuro também é de extrema importância. Durante a projeção do fluxo de caixa futuro é importante considerar os planos de expansão da empresa ([www.portaltributario.com.br](http://www.portaltributario.com.br)).

Desta forma, o planejamento de fluxo de caixa futuro deve ser elaborado contabilizando as entradas e saídas futuras, considerando um determinado período de tempo, sendo revisado, sempre que necessário, com o realizado, para que as informações futuras obtidas sejam as mais reais possíveis, possibilitando tomada de decisões acertadas. Um fluxo de caixa futuro, planejado de forma adequada, permite a identificação antecipada de faltas ou sobras de caixa, auxiliando na escolha, de forma consciente, de recursos a serem captados para cobrir faltas de caixa, e na identificação de possíveis investimentos com as sobras de caixa, de forma a aproveitar as melhores condições

### Fontes de captação de recursos

De acordo com Matias (2007), algumas empresas conseguem financiar-se por fontes operacionais, geralmente em razão diretamente proporcional, e representam aproximadamente 22% de seu ativo circulante.

Com o intuito de aumentarem as vendas, compra-se mais para ser possível produzir mais, e, conseqüentemente, aumentam as duplicatas a pagar para os fornecedores. O aumento da produção exige mais horas de trabalho, que aumentam os valores dos salários. Com o aumento das vendas, os impostos a pagar também aumentam. Sendo assim, é possível identificar o surgimento de um ciclo – quanto mais se vende, maior é o valor a pagar a fornecedores, maior é o valor de impostos a pagar, obrigações sociais e salários.

As principais fontes operacionais de capital de giro são:

- Fornecedores;
- Impostos e obrigações sociais;
- Salários;
- Adiantamento de clientes.

Matias (2007) afirma que, apesar de contar com as fontes operacionais, algumas empresas não conseguem

financiar seu capital de giro apenas por meio de suas atividades operacionais e necessitam recorrer a fontes financeiras junto a instituições financeiras, como bancos comerciais e múltiplos, financeiras, empresas de factoring e bancos de investimento, entre outros, e representam aproximadamente 62% de seu ativo circulante.

Com a elaboração do fluxo de caixa, principalmente projetado para o futuro, é possível identificar antecipadamente necessidades de recursos, e isso possibilita a realização de uma análise e a verificação das melhores fontes de recursos, aproveitando as menores taxas.

A busca por fontes de recursos com terceiros começa a partir do momento que a empresa, após analisar seu fluxo de caixa projetado, percebe que não terá como cumprir seus pagamentos com suas fontes internas.

A maneira mais usual encontrada pelas empresas diante de uma dificuldade financeira avaliada por meio do fluxo de caixa é contratar um financiamento bancário.

No entanto, o administrador financeiro ou gestor, antes de tal decisão, deve primeiramente avaliar se a busca por capital está associada a custos, custos estes que devem ser analisados nos diferentes financiamentos que os bancos disponibilizam e também quanto ao prazo desse financiamentos.

Segundo Ross, Westerfiel e Jordan (1995), a diferença mais importante entre finanças a curto prazo e finanças a longo prazo é a distribuição de fluxo de caixa no tempo. As decisões financeiras a curto prazo envolvem, tipicamente, entradas e saídas de caixa que ocorrem no prazo de um ano, ou menos.

Existem algumas modalidades de financiamentos que são praticadas por bancos, como, por exemplo, conta garantida, desconto de duplicatas, financiamento de capital de giro, etc.

A definição se a captação de capital junto a terceiros será de curto ou longo prazo cabe ao administrador financeiro, que analisará a necessidade da empresa. Nesse momento surge a importância de utilizar o orçamento de caixa, que serve para identificar a real necessidade de financiamento, pois o gestor, por meio dele, terá a demonstração do volume de endividamento necessário para a empresa.

De encontro com essas necessidades de captação de recursos, o presente trabalho abordará algumas das fontes mais procuradas pelas empresas, de acordo com Ross, Westerfiel e Jordan (2000), apresentando suas características principais, para que as mesmas possam identificar qual a melhor alternativa para cada situação diversa encontrada nas empresas.

## Conta Garantida

É uma linha de crédito com garantia real, que o banco coloca à disposição da empresa mediante um acordo formal, sendo a empresa autorizada a sacar até um limite estipulado.

As taxas de juros referentes a essas linhas de crédito geralmente são flutuantes e incidem somente sobre os valores utilizados, sendo debitados mensalmente na própria conta garantida.

Os bancos e outras instituições financeiras geralmente exigem garantias num empréstimo a curto prazo, tal como o fazem em empréstimos a longo prazo.

As garantias em empréstimos a curto prazo normalmente consistem em contas a receber, que envolvem a transferência dos direitos ou factoring das contas a receber do tomador. Contudo, mesmo assim, o tomador continua responsável pelo não pagamento das contas pelo cliente, dos estoques, ou ambos.

Os empréstimos garantidos por estoques possuem três modalidades básicas:

- Vínculo geral: o credor é protegido por todo o estoque do devedor;
- Alienação fiduciária: é um mecanismo pelo qual o tomador do empréstimo mantém determinado estoque alienado fiduciariamente em nome do financiador;
- Guarda em armazém geral: nesta modalidade, uma companhia de armazéns gerais (uma empresa independente que se especializa na prestação de serviços de armazenagem) atua como agente de controle para supervisionar o estoque em nome do credor;

## Desconto de duplicatas

A operação de desconto de duplicatas consiste em empréstimo destinado a antecipar os valores a receber das vendas a prazo, financiadas por meio da emissão de duplicatas mercantis ou de serviços.

Essa operação de desconto de duplicatas consiste na transferência, para a instituição financeira, de títulos de propriedade da empresa. Esses títulos, após processados, são creditados pela instituição financeira em conta corrente da empresa, sendo esse valor já deduzido dos encargos financeiros, taxa pré-fixada IOF, que será sobre

o valor líquido do desconto e de despesas bancárias correspondentes. O limite de crédito será definido pela instituição financeira.

A data do pagamento do empréstimo será na data da liquidação das duplicatas, sendo que os valores recebidos pelo banco amortizam automaticamente o valor do empréstimo. Caso o sacado não efetue o pagamento da duplicata, a instituição cobrará o valor da empresa tomadora do empréstimo.

A garantia está na própria duplicata endossada entregue para desconto.

## Financiamento de capital de giro

Trata-se de financiamento para empresas, de curto, médio ou longo prazo, destinado a suprir necessidades de caixa, normalmente utilizado para reorganizar o fluxo financeiro, mas também muito usado para desenvolvimento de novos projetos e empreendimentos. No financiamento para capital de giro, as modalidades de pagamentos são diversas, pois o tomador, ou seja, a empresa, pode estar optando pelo plano de amortização que melhor se adapte aos interesses e necessidades da mesma. Caso a instituição financeira peça garantias, a empresa pode oferecer máquinas, equipamentos e veículos, por meio de alienação fiduciária, hipoteca, penhor de recebíveis, penhor mercantil, cessão de crédito, penhor de quotas de sociedade limitada, penhor de ações, penhor de títulos/penhor de direitos creditórios, duplicatas e cheques pré-datados, entre outros.

A vantagem de se obter um empréstimo como capital de giro é que a empresa não precisa comprovar a destinação dos recursos; a contratação do empréstimo é totalmente descomplicada. A movimentação dos recursos é realizada por meio de transferências para a conta corrente da empresa. O limite do financiamento de capital de giro é definido de acordo com a capacidade de pagamento da empresa.

A maioria dos bancos comerciais disponibiliza um leque enorme de produtos e serviços destinados ao financiamento de capital de giro das empresas. Entre eles, existem algumas diferenças, principalmente na liberação do crédito, como: prazos, taxas e juros (custo), tributação de impostos e garantias; nos critérios e regras bancárias operacionais de cada um: concentração de crédito com clientes, garantias exigidas, etc.; e, ainda, restrições impostas pelo Banco Central do Brasil. Em geral, o empréstimo de capital de giro tem taxas de juros mais baixas quando são dadas como garantia as

duplicatas, em uma relação de 120 a 150% do principal emprestado. Quando a garantia do crédito para capital de giro envolve outras garantias, como avalista, hipotecas de imóveis e notas promissórias, os juros são mais altos.

### Considerações Finais

O planejamento financeiro determina diretrizes de mudanças em uma empresa, e isso se torna necessário porque faz com que sejam estabelecidas as metas da empresa para motivar a organização em seu crescimento e objetivos a serem alcançados. Segundo Ross, Westerfiel e Jordan (1995), o planejamento financeiro ajuda a empresa a evitar tropeços no futuro, uma vez que obriga a empresa a refletir sobre o futuro e prevê-lo, ajudando a construir um modelo financeiro da empresa, descrever cenários distintos do futuro, do mais pessimista ao mais otimista, utilizar modelos para preparar demonstrações financeiras projetadas, aplicar modelos considerando cenários diferentes, examinar as implicações financeiras dos planos estratégicos resultantes, etc.

Como o planejamento estratégico funciona como uma ação preventiva, as empresas têm como anteceder uma tomada de decisão quando as mesmas se veem em complicações financeiras, ou seja, daí a importância de planejar. A busca por recursos de terceiros tem que ser avaliada com antecedência, pois, na tentativa de suprir a insuficiência de capital de giro, muitas empresas utilizam empréstimos de custo elevado, maiores do que a rentabilidade normal da empresa, levando a uma situação que pode resolver o problema imediato de caixa da empresa, mas cria um problema futuro quando do seu pagamento. Como acontece no trato de muitos outros problemas, a ação preventiva tem um papel importante para a solução dos problemas de capital de giro.

É evidente que existe um forte entrelaçamento entre a administração do capital de giro da empresa e sua administração estratégica. Por isso, a solução definitiva para o problema do capital de giro consiste na recuperação da lucratividade da empresa e a consequente recomposição de seu fluxo de caixa. Essa solução exige a adoção de medidas estratégicas de grande alcance, que vão desde o lançamento de novos produtos ou serviços à eliminação de outros, adoção de novos canais de venda ou até mesmo a reconfiguração do negócio como um todo. Desse modo, a solução dos problemas de capital de giro de uma empresa requer muito mais do que medidas financeiras. Estratégias, operações e práticas gerenciais, entre outras, precisarão ser repensadas para que o capital

de giro volte ao estado de normalidade.

O capital de giro é indispensável para a movimentação de uma empresa. Adequá-lo às necessidades qualitativas e quantitativas, bem como otimizar seu custo de oportunidade entre as inúmeras formas de financiá-lo, pode representar a diferença entre a liquidez e a insolvência. É comum que empresas com alguma dificuldade financeira recorram às mais diversas formas de financiamento. Porém, antes de procurar um financiamento, é indispensável que se identifiquem as causas que ocasionaram a falta de recursos e as reais necessidades do negócio. A decisão de utilizar recursos de terceiros deve ser sempre tomada de forma cautelosa, planejada e precedida de análise sobre a real conveniência e os impactos que trarão à saúde financeira da empresa. O gestor ou administrador financeiro, antes de concluir com o agente bancário um financiamento, deve verificar se os controles gerenciais são confiáveis, se permitem a identificação rápida de problemas econômicos ou financeiros, e se realmente a empresa tem necessidade de alguma fonte externa de financiamento.

Finalizando, todo o cuidado na hora de realizar a captação de recursos é pouco. Uma análise bem detalhada deve ser realizada, levando em consideração todos os cenários possíveis, para que a escolha seja acertada e alavanque os resultados da empresa, e não o contrário.

### REFERÊNCIAS

ASSAF NETO, A.; SILVA, A. T. **Administração do capital de giro**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Fluxos de caixa.

**Dicas de como montar um fluxo de caixa**. Disponível: [www.portaltributario.com.br/modelos/fluxo de caixa](http://www.portaltributario.com.br/modelos/fluxo%20de%20caixa) (04 out. 2009).

HOJI, M. **Administração financeira: uma abordagem prática: matemática financeira aplicada, estratégias financeiras, análise, planejamento e controle financeiro**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2001. Fundamentos e práticas de tesouraria.

LEMES JUNIOR, A. B.; CHEROBIN, A. P.; RIGO, C. M. **Administração financeira: princípios, fundamentos e práticas brasileiras**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. Planejamento financeiro.

MATIAS, A. B. **Finanças corporativas de curto prazo, volume 1: a gestão do valor do capital de giro**. São Paulo: Atlas, 2007. Fontes de financiamento para capital de giro.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas.** 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1994. Estratégia.

STEPHEN, A.; ROSS, R. W.; WESTERFIELD, B.; JORDAN D. **Administração financeira: corporate finance.** São Paulo: Atlas, 1995. Planejamento Financeiro a curto prazo.

STEPHEN, A.; ROSS, R. W.; WESTERFIELD, B.; JORDAN D. **Princípios de administração financeira.** São Paulo: Atlas, 2000. Administração Financeira a curto prazo.

YOSHITAKE, M.; HOJI, M. **Gestão de tesouraria: controle e análise de transações financeiras em moeda forte.** São Paulo: Atlas, 1997. Demonstração do fluxo de caixa.

## AS PROFISSÕES E A FORMAÇÃO DOS MONOPÓLIOS PROFISSIONAIS: ALGUMAS ABORDAGENS

Marcos Lázaro PRADO<sup>1\*</sup>

### Resumo

São relativamente recentes na sociologia os estudos sobre as profissões. Diferentemente dos estudos sobre o trabalho, que tendem a analisar os mais diversos aspectos relacionados à produção, ao emprego e às condições do trabalhador, de forma geral, a temática do estudo das profissões aborda a maneira pela qual certas atividades intelectuais adquirem mais prestígio do que outras, tendendo alcançar graus diversos de institucionalização, formando os chamados monopólios profissionais. O presente artigo pretende realizar uma discussão introdutória, em que as categorias principais da sociologia das profissões são expostas.

Palavras-chave: Profissões; Ocupações; Status; Monopólios; Trabalho.

## PROFESSIONS AND PROFESSIONAL MONOPOLIES: SOME APPROACHES

### Abstract

There are relatively recent studies on professions in sociology. Unlike the studies on the subject work, which tend to analyze the various aspects related to production, employment and working conditions in general, the study of professions addresses the way in which certain intellectual activities gain more prestige than others, achieving varying degrees of institutionalization (regimentation) and constituting the so-called professional monopolies. This article intends to promote an introductory debate in which the main categories of sociology on professions are unveiled.

Keywords: Professions; Occupations; Status; Monopolies; Work.

### Introdução

Pode-se dizer que são duas as grandes temáticas que envolvem a discussão acerca da sociologia das profissões. A primeira está

---

1 \* Mestre em Sociologia pela UNESP de Araraquara. Doutorando em Sociologia pela UFSCar. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda – Jaboticabal. Email : [marcos\\_lazaro@yahoo.com.br](mailto:marcos_lazaro@yahoo.com.br)

associada com a tentativa de se definir o que seria efetivamente o próprio conceito *profissão*, bem como suas características e diferenciações em relação a outras atividades produtivas. Já a segunda temática, sobre a qual temos a pretensão de tecer alguns comentários neste trabalho, tem por característica principal tentar apontar as razões pelas quais certas ocupações *profissionais* alcançariam status e reconhecimentos superiores a outras ocupações.

Se originalmente não havia a separação entre o trabalho dito manual e o intelectual, é a partir da emergência das universidades medievais que se começa a esboçar o que viria a se constituir enquanto arcabouço teórico do estudo das *profissões*.

Claude Dubar afirma que somente com a expansão das Universidades medievais houve a separação entre profissões e ofícios, entre as “*septem artes liberales*”, cujas práticas pertenciam mais ao espírito do que à mão, e os “*ofícios*”, onde as mãos trabalham mais que a cabeça.

### Para o autor:

*Podemos, assim, associar à oposição entre “profissões” e “ofícios” um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, intelectuais/ manuais, alto/baixo, nobre/vilão, etc. (DUBAR 1997, p. 124)*

A ideia principal, portanto, é que o termo *profissão* estaria associado àquelas atividades que apresentariam um grau maior de intelecto necessário a seu desenvolvimento e aplicação, em detrimento de outras atividades humanas (ofícios ou ocupações), mais associadas, estas últimas, à capacidade essencialmente física de seus ocupantes.

Parece-nos que é a partir dessa concepção que surgem as justificativas iniciais para que as *profissões* se colocassem acima das demais *ocupações*, uma vez que a racionalidade e a intelectualidade tradicionalmente sempre prevaleceram, em termos de importância, sobre as atividades manuais, nas sociedades ditas ocidentais. Não nos esqueçamos da própria etimologia da palavra trabalho, derivada de *tripalium*, um instrumento de tortura. Na Grécia e Roma antigas, berço de nossa civilização, o trabalho braçal era algo relegado aos escravos, *seres inferiores*, sendo consideradas dignas apenas as atuações filosóficas, jurídicas ou que se associassem à arte da guerra. No período medieval, o trabalho físico era considerado um *castigo divino*, ficando a cargo de uma imensidão de servos. Dignos eram os nobres, que governavam, ou os membros do clero, que se dedicavam ao que havia de mais elevado: o espírito. Mesmo quando o trabalho passa a ser valorizado, a partir da Reforma Calvinista, e principalmente depois da Revolução Industrial, ainda assim é inegável a valoração imensa atribuída

àqueles que *pensam*, em detrimento daqueles que usam apenas da força física como forma de sustento.

Gary Stevens (2003), por exemplo, define *profissão* como uma atividade não-manual, constituída basicamente por profissionais liberais, educados em instituições de ensino superior, com formação teórica rigorosa e extensa, cuja atividade é autorregulamentada quanto ao ingresso, possuindo ainda monopólio quanto ao exercício das atividades, bem como regulamentação por parte do Estado.

Edmundo Campos Coelho (1999), nesse mesmo meandro, aponta *profissão* (por ele chamada de *liberal*) como sendo:

*[...] a atividade especializada que requer preparo através de treinamento formal de nível superior, que encerra prestígio social ou intelectual ou ambos, que é praticada de forma autônoma e cuja base de conhecimentos é de natureza predominantemente técnica ou intelectual. (COELHO, 1999, p. 24).*

Eliot Freidson (1996), inicialmente, define o termo *profissão* como sendo um tipo específico de trabalho especializado. Entretanto, aponta que a distinção entre o trabalho especializado e o não-especializado não pode apenas se limitar à distinção entre *trabalho manual* e *trabalho mental*.

*O trabalho qualificado se distingue do não-qualificado por um critério adicional - o grau em que essas atividades são simples e repetitivas, ou variam de um ofício para outro. Aquilo que Karl Marx chamou "divisão de trabalho parcelar", um número relativamente pequeno de ações simples, repetitivas e invariáveis, representa o que decidi chamar especialização mecânica. No outro extremo fica o trabalho especializado que não pode ser desempenhado mecanicamente, pois as contingências de uma tarefa em particular variam tanto, em relação a outras, que o trabalhador precisa ter considerável discernimento para adaptar seu conhecimento e sua qualificação a cada circunstância, a fim de trabalhar com sucesso. Optei por chamá-lo especialização criteriosa. Embora o trabalho de profissões e ofícios seja visto como de caráter criterioso, um se distingue do outro pelo tipo de conhecimento e qualificação que emprega no exercício do julgamento. (FRIEDSON, 1996, p. 143)*

Assim, a distinção do que seria a profissão, para os outros tipos de trabalho, estaria também associada à capacidade de julgamento que o membro dessa profissão deve possuir no exercício de

suas funções, e que somente seria originada mediante uma ação *teoricamente fundamentada*, isto é, planejada, pensada, articulada, e não apenas mecânica e/ou repetitiva.

Seja como for, parece ser a partir do intelecto que vão surgindo outras características diretamente relacionadas à profissão, que a distanciariam das demais ocupações.

Dessa forma, para a formação do intelecto, tornar-se-ia fundamental a organização de instituições que atuariam no preparo desse intelecto. Para manutenção do controle desse exercício intelectual exclusivo, é necessário o controle de que somente o profissional intelectualmente preparado – e não outros – possa fazer parte; é necessária a formação de um monopólio. E, por último, é necessária a legitimação, por parte da sociedade, quanto ao exercício desse monopólio; são necessárias, portanto, a chancela e a concessão da maior das instituições, o Estado.

Se tais pontos parecem ser consensuais e suficientes para se distinguir a *profissão* da *ocupação*, o mesmo não pode ser dito sobre os motivos pelos quais as *profissões* historicamente conseguiram exercer monopólios – e status – em detrimento de outras ocupações. Além da valoração histórica que apontamos no início deste artigo, existem diversas outras possibilidades.

Como disse Stevens (2003), em alusão à obra de Freidson e Larson, “As profissões seriam monopólios bem sucedidos em convencer os outros a lhes entregar, justificadamente ou não, tal monopólio”.

#### **Para Maria Lígia Barbosa, em alusão ao estudo das profissões:**

*[...] o problema não é mais de definir as profissões pela substância da sua atividade ou pela forma legal da relação de trabalho, mas sim de verificar a forma social de controle do trabalho. Ou seja, de que forma e em que medida certos grupos sociais conseguem fechar nichos de mercado e estabelecer as condições de trabalho nos mesmos. E, a partir daí, exercer também algum tipo de poder, modelando formas específicas de relações sociais. (BARBOSA, 1998, p. 140)*

Como, então, se formariam tais monopólios, entendidos aqui como o mandato e a exclusividade que as profissões têm para exercer suas atividades, decidindo ou não pelo ingresso de novos membros e legitimidade para impedir que novas profissões surjam e com elas rivalizem?

Para os *profissionais* em si – e para alguns dos primeiros teóricos dos estudos sobre as profissões, como Parsons, por exemplo – parece que a justificativa para o exercício de seus

monopólios profissionais estaria alicerçada no caráter quase que imprescindível de suas existências para o desenvolvimento, funcionamento e organização da sociedade. A referência é imediata a figuras profissionais como o médico, o advogado, o engenheiro e os professores.

*A institucionalização dos papéis em “profissões” resulta, pois, em primeiro lugar, segundo Parsons, de um equilíbrio das motivações entre a “necessidade” que o cliente tem do profissional e a necessidade que este tem de ter clientes, o que é característico das “profissões liberais”. Esta institucionalização deriva também de uma dinâmica de legitimação que pode apoiar-se neste ajustamento dos papéis para definir um corpo de saberes independente dos indivíduos que desempenham o papel e susceptível de ser ensinado, testado, controlado com a participação dos próprios “profissionais” e o reconhecimento do Estado Regulador (DUBAR, 1997 p. 98 )*

Se considerarmos as profissões liberais clássicas, médicos, advogados, engenheiros e professores, veremos em cada um de seus membros uma visão de profunda autoavaliação, em detrimento das demais profissões/ocupações.

Tal visão associar-se-ia ao fato de que, além de um conhecimento formalizado dentro de instituições de nível superior, que lhes proporcionou atuar na profissão, esses profissionais estariam agrupados ao redor de valores altruísticos, morais e éticos diferenciados – justamente pelas suas imprescindibilidades para a sociedade –, o que os afastaria das demais atividades humanas.

Dessa forma, a concessão desse monopólio seria resultado de uma concessão da sociedade diante do altruísmo e necessidade desses profissionais, supostamente “preocupados” apenas com o bem comum, em oposição a qualquer tipo de ganho financeiro.

A crítica a essa visão é óbvia, mesmo porque qualquer profissional tende a valorizar como mais importante o que ele faz, em detrimento do que fazem outros profissionais.

**Steevens (2003), por exemplo, tendo por parâmetro os estudos de Freidson, afirma:**

*Eu acrescentaria, ainda, que é particularmente hipócrita e interesseiro atribuir-se uma superioridade moral a determinadas profissões em detrimento de outras, argumentando que elas “servem à sociedade”, enquanto o resto das pessoas estaria apenas correndo atrás de dinheiro (STEEVENS, 2003, p. 37)*

A questão do altruísmo e a necessidade de existência das profissões não seriam, portanto, condição para que as profissões exerçam seus monopólios diante das demais ocupações, muito embora em termos ideológicos – e mesmo para os profissionais que delas fazem parte – tal justificativa pareça ser pertinente.

A distinção que consideramos mais completa para o entendimento do conceito de *profissão*, e que talvez nos auxilie na questão da formação dos monopólios profissionais, vem da obra de Claude Dubar (1997), que aponta as distinções entre a *Perspectiva Funcionalista* e a perspectiva do *Interacionismo Simbólico*.

No primeiro caso, o autor sintetiza que essa perspectiva se distinguiria das demais “[...] por uma dupla afirmação: por um lado, as profissões formam comunidades reunidas à volta dos mesmos valores e da mesma “ética de serviço”; por outro, o seu estatuto profissional é validado por um **saber científico**” e não apenas prático. (DUBAR, 1997, p. 131).

Já no caso do Interacionismo Simbólico, o autor cita os trabalhos de Everett Hughes (1958), que inicialmente aponta como ponto fundamental a compreensão da divisão do trabalho. Para o autor, as atividades não deveriam ser analisadas individualmente, mas, ao contrário, em comparação com as demais atividades existentes na sociedade.

A valoração da profissão não seria dada isoladamente pelo tipo do trabalho em si, mas pela maneira como os outros observariam tais atividades.

Para Hughes, os questionamentos mais significativos para qualquer tipo de trabalho seriam os seguintes: *O que considera ser sujo, penoso ou vergonhoso no seu trabalho? Tem a possibilidade de delegar os trabalhos sujos? A quem? Como? Em caso negativo, por que continua a fazê-los?* (DUBAR, 1997, p. 133).

Acreditamos que as ideias de *sujo, penoso* ou *vergonhoso* variam conforme a sociedade e o tempo em que se abordam. Não esqueçamos, por exemplo, que na Grécia Antiga qualquer trabalho braçal era, por si só, vergonhoso. A *penosidade* do trabalhador chão de fábrica é menor hoje do que nos tempos imediatos à Revolução Industrial.

Entretanto, parece-nos inegável que o caráter de *delegação* de trabalhos ditos *sujos* é um dos pontos fundamentais para se distinguir profissão de outros tipos de trabalho, muito embora também nos pareça que essa possibilidade de delegação continue associada a um caráter meramente *intelectual*. Assim, o profissional é, simultaneamente, aquele que pode delegar *tarefas sujas* a terceiros e só fazer o que está ligado a uma satisfação simbólica e a uma definição prestigiosa (*curar doentes*). (DUBAR, 1997, p. 133)

Duas outras noções seriam necessárias para a compreensão do fenômeno profissional em Hughes: **diploma**, ou **license**,

entendida como autorização legal para exercer atividade, e **mandato** ou *mandate*, obrigação legal de assegurar uma função específica.

[...] *segundo ele, license e mandato constituem as bases da divisão moral do trabalho, que define como sendo “o processo pelo qual diferentes funções valorizadas por uma colectividade são distribuídas, entre seus membros, por grupos, categorias e indivíduos, em simultâneo”. Sendo objecto de conflitos essenciais, esta divisão do trabalho implica uma hierarquização das funções e uma separação entre funções essenciais (sagradas) e funções secundárias (profanas). Existem duas operações que presidem à selecção dos profissionais: separá-los dos outros (licence) e confiar-lhes uma missão (mandate).* (DUBAR, 1997, p. 133).

A concessão do diploma e a concessão do mandato, por parte da sociedade, não adviriam, na hipótese do interacionismo simbólico, apenas de um conhecimento científico, mas também de uma necessidade de troca entre o profissional e seu cliente, necessitando, este último, de alguém que possa corroborar nas resoluções de problemas que muitas vezes se instituem como tabus (doenças, crimes, etc.), e que se tornaria detentor de um *saber inconfessável*.

No centro da profissionalidade, explica Hughes, *encontra-se uma transacção, um pacto entre quem pratica, devidamente creditado (diplomado) e mandatado, e os parceiros particulares, pacto que consiste na troca de “coisas perigosas” que devem ficar secretas.* (DUBAR, 1997, p. 133).

A necessidade dos indivíduos, e não da sociedade, parece ser a grande tônica – exclusivamente quando analisamos este ponto – sobre o porquê das profissões ditas liberais serem detentoras de um status mais elevado do que as demais ocupações.

#### **Para Hughes, trata-se:**

[...] *da transferência legítima pela sociedade, de uma parte das suas funções sagradas a um subconjunto reconhecido”, da projeção do mal, do maldito, do doente – em resumo do tabu – sobre os “profissionais” legitimados para se responsabilizarem pelo saber em causa e mantê-lo em segredo.* (DUBAR, 1997, p. 133)

Outro ponto, que para Hughes se torna imperioso para definir as peculiaridades da profissão, é que as profissões possuiriam instituições destinadas à proteção dos diplomas e à

manutenção dos mandatos de seus integrantes.

Diferentemente de outras ocupações, as profissões tradicionais deram origem a órgãos, a instituições que regulam seu funcionamento, criam normas de conduta para seus integrantes, determinam quem serão os novos ingressantes e quem são os transgressores sujeitos à expulsão. As profissões possuem, portanto, todo um aparato (também reconhecido socialmente) que funciona entre os profissionais e o Estado – muitas vezes conseguindo e mantendo aí sua exclusividade profissional – e os profissionais e a sociedade.

Se essas instituições estão longe de justificar a gênese das profissões e de seus monopólios, certamente são elas que garantem, em nosso entender, grande parte do poder e status que essas profissões possuem. Quanto mais atuante é a instituição profissional, mais status e poder seus integrantes possuem. A comparação entre médicos e professores, por exemplo, seria, no mínimo, interessante.

Nos anos 1940 e 1950, é notório que professores e *doutores* gozavam de um mesmo status pela profissão que desempenhavam. O que fez com que os primeiros perdessem tal status? É tentador creditar tal processo à fragilidade das instituições dos professores (se é que elas efetivamente um dia existiram) em comparação à instituição profissional da medicina.

Outros elementos importantes estão presentes na obra de Hugues, especificamente aqueles relacionados à profissão enquanto *carreira* e como meio de *socialização*. Não entraremos nos meandros dessas questões, muito embora, em decorrência delas, Dubar (1997) faça uma assertiva que corrobora a visão segundo a qual são as próprias profissões (institucionalizadas) que garantem, por assim dizer, a formação, a manutenção, a continuidade e, se possível, a ampliação de seus monopólios.

#### **Para o autor em questão:**

Assim, qualquer profissão tende a constituir-se em “grupo de pares com seu código informal, as suas regras de seleção, os seus interesses e a sua linguagem em comum” e a segregar *estereótipos profissionais* que excluem realmente, os que não lhe são conformes (DUBAR, 1997, p. 135)

Buscando outras possibilidades que expliquem a origem dos monopólios profissionais, passaremos para a análise de parte da obra de Friedson.

Para esse autor, a formação institucional, que no Brasil chamaríamos, talvez, de *nível superior*, é o ponto chave de *credenciamento profissional*, bem como sua legitimidade para a obtenção desse monopólio.

*A credencial para o mercado de trabalho típica do profissionalismo coloca em primeiro plano a importância estratégica do treinamento vocacional para aquilo que é teoricamente distinto no trabalho profissional. O treinamento vocacional é de fato a chave tanto para o controle ocupacional do próprio lugar em uma divisão do trabalho, como do próprio status no mercado de trabalho. Além disso, é a chave para distinguir as formas de controle ocupacional de profissões e ofícios.* (FRIEDSON, 1996, p.145)

Embora reconheça a existência da formação dentro das próprias esferas de trabalho, para o autor a educação dita formal – que alicerça a justificativa da superioridade das profissões – é incontestável, por dois fatores: a forma do treinamento e quem dá o treinamento. Vejamos:

*A diferença no modo pelo qual o treinamento é institucionalizado nas profissões, em comparação com os ofícios, tem seu resultado mais importante na criação e extensão do discurso, das disciplinas e dos campos - o corpo de conhecimentos e qualificações da profissão. O fato de que o corpo docente nas escolas de profissões possa se dedicar tanto ao ensino quanto à pesquisa e ao estudo melhora grandemente a capacidade de uma profissão para justificar, adaptar e expandir sua jurisdição diante da competição de outras ocupações, bem como da crescente sofisticação da população leiga e dos avanços tecnológicos e administrativos na racionalização.(....) Isso pode levar ao desenvolvimento de novas formas de conhecimento e qualificação, bem diferentes das antigas, bem como à especulação e ao pensamento conduzindo a avaliações profundamente críticas do statu quo.* (FRIEDSON, 1996, p.145)

A autonomia em relação aos ditames do mercado colocaria no ensino superior outro elemento significativo que justificaria a superioridade das profissões. Para o autor, inclusive, a ideia da superioridade ocorre também em um patamar. Não se nega a autonomia do saber profissional em relação ao mercado. Ao contrário, é evidente que nas cátedras das universidades são encontrados membros das profissões que não demonstram preocupação alguma com a aplicabilidade dos conhecimentos ali ensinados.

Tal contingente, que Friedson definirá como *classe cognitiva da profissão*, cria e mantém o embasamento sólido, o alicerce desse saber profissional e, conseqüentemente, a garantia de que

a atuação profissional mantenha-se minimamente associada aos preceitos iniciais dessa profissão. Em outras palavras, o monopólio da atuação profissional – que é o que desejamos inicialmente problematizar neste pequeno trabalho – poderia estar também relacionado à manutenção dos conhecimentos da profissão dentro das universidades, fato com o qual concordamos.

**Na continuidade de sua análise, entretanto, o autor afirma que:**

*A educação universitária é superior em um sentido cultural mais importante, pois, ao contrário das escolas e dos institutos técnicos, está associada com valores e preocupações da alta civilização. Relaciona-se com o que Max Weber, ao falar dos literatos chineses, denominou “pedagogia da cultura” (Weber, 1946, pp. 416-44; ver Grieder, 1981, pp. 1-47)*

Assim, oferece a seus alunos o ingresso em uma classe educada, mais que à mera proficiência técnica.

Bourdieu já havia notado o que os economistas chamam *capital humano* é, nesse caso, composto tanto de elementos culturais como vocacionais, enquanto o ensino técnico avançado provê somente o último. Mais do que isso, o vínculo entre treinamento da profissão e educação superior fornece parte da justificação ideológica para a pesquisa pura ou básica e para a busca de ideias, independentemente do mundo prático do comércio e da política. Não devemos superestimar essa independência, pois as próprias origens da educação superior formal se encontram no serviço do soberano e da classe dirigente e as universidades ainda dependem de seu apoio. Mas não devemos ignorar essa possibilidade. (FRIEDSON, 1996).

Em nosso entendimento, o início do fragmento parece remontar simplesmente a uma visão que os próprios profissionais têm de si mesmos, a uma valoração que médicos, advogados, engenheiros, etc. têm da *necessidade de suas profissões para o bem comum*.

Novamente a autonomia em relação ao mercado se faz presente, mas é ao final da citação que outro elemento se faz presente. Trata-se da ideia de que as profissões ditas superiores originaram-se também de uma necessidade das elites sociais e governamentais. Seriam, pois, as profissões e a ideia do profissionalismo, bem como seus monopólios, ferramentas de manutenção das elites no poder.

A ideia de que os monopólios profissionais são chancelados pelo Estado é algo que pensamos ser incontestável. Mas o que surge primeiro? A chancela do Estado para que uma profissão

se desenvolva? Ou a institucionalização total de uma profissão para aí, sim, ser criada essa chancela? Acreditamos que ambos processos sejam plausíveis, muito embora nos pareça que a atuação do Estado talvez seja mais presente em países *jovens* em desenvolvimento.

Barbosa (1998) traça um panorama interessante a respeito do profissionalismo, no Brasil, que poderia, acreditamos, corroborar a afirmação acima.

Os autores que observamos até agora se ocuparam em explicar como as profissões obtiveram seus monopólios profissionais dentro de uma perspectiva interna, ou seja, como as profissões criaram mecanismos que fizeram com que a sociedade condescendesse com sua existência, autonomia e, fundamentalmente, monopólio. Finalizando nossa discussão, tentaremos problematizar com alguns elementos da obra de Steven Brint (1992), que de forma diversa a outros autores, como Friedson, coloca na demanda do mercado a razão pela qual certas profissões seriam mais poderosas do que outras profissões e ocupações.

Não seriam das profissões, nesse sentido, as condições de estabelecer monopólios e campos de atuação, mas sim do mercado, do consumo em si. Steven Brint não nega, entretanto, que as profissões ditas *clássicas* – depois de institucionalizadas, evidentemente – tenham conseguido criar estruturas de defesa de seus monopólios. Para ele:

*Sin embargo, incluso después de la institucionalización de las ventajas profesionales a través de derechos legales, licencias, sistemas de seguros y otros mecanismos, la fuente clásica de privilegio profesional sigue siendo importante.* (BRINT, 1992, p. 175)

Há comprovação de que vem do mercado, e não da oferta, o porquê do monopólio e do status de determinadas profissões parecer mais bem compreendido quando levamos em consideração outros pontos apontados por Steven Brint.

O primeiro dirá respeito ao fato de que as profissões mais bem sucedidas (medicina e direito) lidam diretamente com a *vulnerabilidade pessoal*, ou seja, ao fato de essas especialidades possuírem *demandas contínuas*, haja vista que as pessoas têm sempre problemas associados à saúde ou ao patrimônio.

*Lejos de seguir las leyes de la oferta y la demanda, parece que la gran mayoría de médicos son capaces de fijarse una meta de ingresos, basada en una (alta) normativa estándar, y entonces trabajar hasta el punto de alcanzar o sobrepasar esta meta. Esto es posible porque están protegidos por el sistema de seguros, por una demanda muy elástica (dada la importancia de*

*la salud y de la vitalidad para los clientesconsumidores, una importancia que parece crecer con el desarrollo económico) y por sus propios trabajos, mejorando la longevidad y reduciendo, al menos, algunos de los riesgos para la salud. [...] En la misma medicina, aquellos que intervienen directamente para responder a las amenazas somáticas -los médicos en las múltiples especialidades quirúrgicas- son los que obtienen los ingresos mas elevados y el mayor prestigio. Incluso en la abogacía, donde el status de los clientes y la complejidad intelectual de la especialización legal son en la actualidad las influencias más importantes en cuanto a ingresos, es el abogado defensor en los tribunales el que atrapa la imaginación popular y expresa el carácter profético e impresionante de la abogacía.* (BRINT, 1992, p. 175)

*O segundo relaciona-se com apontar certa primazia (financeira e prestigiosa) para as profissões diretamente vinculadas ao setor privado que, justamente por lidar com consumidores mais abastados, conseguem, os profissionais, vantagens financeiras melhores e, por consequência, mais poder. Para esse autor, as profissões diretamente relacionadas ao setor público seriam mais fragilizadas e, portanto, com menor poder de atuação, e os profissionais da iniciativa privada apresentariam uma maior clientela, mais rica e que, por conta disso, pode remunerar o profissional de maneira mais adequada. “La medicina, después de todo, no está tan bien remunerada en países donde el gobierno provee este servicio.”* (BRINT, 1992, p. 175).

A proteção de atuação no mercado evidentemente é considerada pelo autor; entretanto, passa a ser fato que o poder de uma profissão é existente a partir do momento em que a profissão encontra no mercado *consumidores* de seus préstimos, o que nos parece absolutamente aceitável.

Parante tal assertiva, torna-se possível compreender por que certas profissões – idênticas em conteúdo – gozam de prestígio e reputação tão distintos em sociedades diferenciadas.

É interessante notar, também, que muitas carreiras são buscadas pelos jovens muito mais de acordo com a rentabilidade que venham a fornecer – incluindo-se aí a empregabilidade – do que propriamente pelos valores “altruísticos” que têm em si mesmas.

A análise de Brint parece-nos a mais acertada por levar em consideração, em primeiro lugar, as condições materiais da sociedade como edificadoras de todo um código de valorações que estão dentro das profissões.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria L. de O. Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil? **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, vol 10 n.1. p. 129-142, mai. 1998.

BRINT, Steven Profesiones y Mercado. **REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas**. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), n. 59, p. 161-203, 1992.

COELHO, Edmundo Campos. **As Profissões Imperiais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **RBCS Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: ANPOCS, n. 31, jun. 1996.

STEVENS, Garry. **O círculo do poder**. Brasília: Editora da Universidade Nacional de Brasília, 2003.



# ESTUDOS AGRONÔMICOS



## VISITANTES FLORAIS DO CAJUEIRO (*Anacardium occidentale*), EM RIBEIRÃO PRETO, SP

DARCLET TEREZINHA MALERBO SOUZA\*  
CARLA CHIARELLI DOS SANTOS RODRIGUES\*\*

### Resumo

O experimento foi conduzido no campus do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, em 2009, com os objetivos de identificar os visitantes florais na cultura do cajueiro (*Anacardium occidentale*), bem como seu comportamento de forrageamento nas flores (frequência e constância). A frequência dos insetos foi obtida por contagem nos primeiros 10 minutos de cada horário, das 7h00 às 18h00, em três dias distintos, percorrendo-se as linhas da cultura. O comportamento de forrageamento de cada espécie de inseto foi avaliado por meio de observações diretas, no decorrer do dia, no período experimental. Os insetos observados foram *Apis mellifera* (50,3% dos insetos observados), vespas (18,5%), borboletas (18,5%) e as abelhas *Tetragonisca angustula* (8,3%) e *Trigona spinipes* (4,4%). A abelha *A. mellifera* foi o visitante floral mais frequente e constante. Por seu comportamento de forrageamento, foi considerado um importante agente polinizador da cultura.

**Palavras-chave:** Estudos Agrônômicos; Polinização; Insetos; Abelhas; Caju.

## FLORAL VISITORS ON CASHEW (*Anacardium occidentale*) IN RIBEIRÃO PRETO, SP

### Abstract

The present experiment was conducted at the Moura Lacerda University Center, in Ribeirão Preto – SP (Brazil) in the flowerage of cashew (*Anacardium occidentale*) in 2009 in order to study the insects involved in pollination as well as their behavior in the flower (frequency and constancy).

\*Doutorado em Ciências Agrárias. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto-SP. E mail: [darcler@superig.com.br](mailto:darcler@superig.com.br)

\*\*Engenheira Agrônoma

The frequency of the insects was recorded daily (counted during ten minutes, every hour) from 7 a.m. to 6 p.m. in three different days. The forage behavior and constancy were also observed. These visitors consisted of Africanized honeybee *Apis mellifera* (50.3%), wasps (18.5%), butterflies (18.5%) and stingless bees *T. angustula* (8.3%) and *T. spinipes* (4.4%). *A. mellifera* was the most frequent and constant insect visitor and, considering its forage behaviour, honeybees were considered an important pollinator in this culture.

**Keywords:** pollination; insects; Bees; Cashew.

### Introdução

Quase 80% dos vegetais superiores de interesse econômico, seja por seus frutos como pelas sementes, grãos, fibras e demais produtos, dependem quase que exclusivamente dos insetos para a polinização (McGREGOR, 1976). Algumas espécies, sem a presença benéfica dos insetos, correriam o risco de não produzirem e até de se extinguirem. Segundo o autor, mais de um terço de nossa alimentação depende direta ou indiretamente da polinização efetuada pelas abelhas.

A polinização costuma ser apontada como o mais importante benefício das abelhas para a humanidade. No entanto, a importância da polinização e sua real dimensão para a vida em nosso planeta é quase sempre ofuscada por definições de caráter acadêmico e pouco assimiláveis para o público, pela baixa compreensão geral de como ela ocorre e suas consequências nos ecossistemas silvestres e agrícolas (FREITAS, 1995). Flora apícola é o nome dado ao conjunto de plantas que fornecem alimento às abelhas em uma determinada região, sendo a qualidade desse pasto um dos fatores determinantes da eficiência da atividade apícola naquela localidade.

Porém, a espécie de abelha mais explorada com finalidades econômicas, no Brasil, *Apis mellifera* L., procura concentrar esforços em poucas espécies vegetais cujas floradas propiciem altos ganhos energéticos via néctar. Tal preferência faz com que muitos apicultores do Nordeste do Brasil levem periodicamente suas colmeias para plantações de cajueiro. Essa espécie vegetal possui um período de florescimento superior a cinco meses e a alta concentração de flores por área torna os pomares propícios à produção de mel, mas a produtividade tem sido bastante variada (FREITAS, 1994). Embora largamente cultivado em muitos países tropicais, existem

poucas variedades de cajueiro e a maioria dos pomares ainda são constituídos de plantas originadas de sementes e, portanto, de diversas composições genéticas, o que pode refletir no néctar produzido por suas flores.

Dentro do contexto mundial, o Brasil se insere como o segundo produtor de castanha de caju, ficando abaixo apenas da Índia. Sua área com maior produção se concentra na Região Nordeste, onde representa uma atividade de elevada importância econômica e social. Os estados com maior produção são o Ceará, com 136,7 mil toneladas por ano; Piauí, com 64,1 mil; Rio Grande do Norte, com 49,7 mil; e a Bahia, com 6,6 mil toneladas. As exportações ficam em torno de 1,6 milhões de caixas de amêndoas de castanha de caju, com 22,68 kg, ao preço médio de 100 dólares por caixa, destinadas principalmente aos Estados Unidos da América, com 73% da produção, ao Canadá, com 10%, e o restante para outros países da Europa, como Holanda, França e Inglaterra (CAJUCULTURA, 2008).

O caju fornece um potente antioxidante, a vitamina C, que também previne resfriados e ajuda na cicatrização de feridas e lesões. Além disso, auxilia na contração muscular, por seu conteúdo em minerais. Das folhas novas do cajueiro pode extrair-se um suco muito utilizado contra aftas e cólicas intestinais. A raiz pode ser utilizada na medicina como laxante (PROPRIEDADES MEDICINAIS, 2008).

A origem brasileira do caju é aceita por quase todos os autores modernos que se dedicam a seu estudo. Também parece inquestionável que, dentro do território nacional, tem como centro de origem e de dispersão o litoral nordestino (LIMA, 1988). Segundo Ferrão (1992), 70 a 80% das espécies do gênero se encontram no Norte e Nordeste, no litoral brasileiro.

A família Anacardiaceae é constituída por árvores e arbustos tropicais, que apresentam ramos sempre providos de canais resiníferos e folhas alternadas, coriáceas e sem estípulas. É composta por mais de 60 gêneros e 400 espécies e entre elas se destacam os gêneros *Mangifera* (manga), *Pistacia* (pistache), *Spondias* (cajás), *Schinus* (aroeira) e *Anacardium* (caju). As espécies de gênero *Anacardium* são tipicamente tropicais, sendo encontradas na Amazônia (florestas úmidas, matas de galeria e cerrado), planalto central (cerrado) e Nordeste (cerrado) do Brasil, embora *A. humile* possa ser encontrada até o sul do Trópico de Capricórnio, no Estado do Paraná e Nordeste do Paraguai. *Anacardium occidentale* (L.) é a única espécie cultivada e a de maior dispersão, sendo encontrada em todo o mundo tropical, principalmente nas zonas costeiras (BARROS et al., 1998).

O cajueiro comum apresenta uma planta de porte alto (6 a 12 metros) excepcionalmente 15 a 20 metros (em terrenos férteis), com envergadura de 10 ou 20m, copa ereta, compacta a esparramada. A primeira floração dá-se entre o 3º e o 5º ano de vida. O peso da castanha é de 3 a 33g, e o peso do pedúnculo de 20 a 500g, de cor amarela ou vermelha. Produz 10 a 100 kg de castanhas por safra (10.000 frutos). Estabiliza a produção no 8º ano de vida e sua floração dura quatro a cinco meses. A planta vive em torno de 35 anos (CAJU, 2008).

Várias espécies de caju (*A. occidentale*, *A. nannum*, *A. humile*) apresentam seu florescimento sob forma de uma panícula, que contém flores masculinas (estaminadas) e flores hermafroditas. A proporção entre as flores masculinas e hermafroditas varia muito de uma planta para outra, e mesmo entre panículas da mesma planta (FERREIRA, 1980).

Na espécie *A. occidentale*, as flores masculinas iniciam a abertura por volta das 6h00 e assim permanecem até as 16h00; as hermafroditas abrem entre 10h00 e 12h00, com pouca variação. O início do florescimento ocorre com a abertura somente de flores masculinas, seguido por um período de abertura de flores masculinas e hermafroditas e por um novo período masculino. Plantas com menores períodos de abertura exclusivamente masculina têm se mostrado mais produtivas (BARROS, 1988).

A estrutura da flor do cajueiro com o estigma situando-se em posição superior ao estame e a verificação de depressão por endogamia indicam que a polinização é cruzada. A flor tem odor proeminente, o que poderia indicar polinização por insetos. Na região litorânea do Nordeste brasileiro, os insetos são considerados importantes para a polinização, principalmente abelhas e formigas pretas (BARROS, 1988).

O estigma encontra-se receptivo um dia antes da abertura das flores e permanece até dois dias após, sendo o período mais favorável à polinização o que vai até às 12h00 do dia da abertura. Verificou-se também que a deiscência da antera ocorre quase que totalmente entre 9h00 e 11h30min, com maior intensidade até 10h30min, nos lados onde a luz incide de forma intensa (CULTURA DO CAJU, 2008).

A viabilidade do pólen do cajueiro normalmente é alta, encontrando-se 93% quando utiliza a imersão em acetocarmim e 90% de germinação e formação de tubo polínico em meio artificial contendo sucrose e PEG (polyethylene glycol 4000, não purificado) (TODA FRUTA, 2008)

É importante salientar que, aparentemente, não há nenhum sistema de auto-incompatibilidade, pelo menos

para a maioria das plantas. Logo, não há empecilho para a ocorrência de geitonogamia (polinização entre flores de uma mesma planta) (CULTURA DO CAJU, 2008).

O percentual de frutos formados, em relação à quantidade de flores hermafroditas produzidas, é muito baixo no cajueiro e varia de região para região, com a época do ano, entre plantas e mesmo entre panículas de uma mesma planta. Estudos sobre as causas da queda de frutos imaturos demonstraram que 16,2% do total caído foram devido ao ataque de insetos e os 64,8% restantes a causas diversas, como alterações no metabolismo e efeitos nutricionais. Isto indica que fatores ambientais parecem ser preponderantes na queda de frutos jovens no cajueiro (CULTURA DO CAJU, 2008).

Quando ocorre a polinização, o pedicelo da flor apresenta-se avermelhado, e após uma semana, aproximadamente, o fruto torna-se visível. Por volta da quinta semana, o fruto pára de crescer e começa a diminuir, até completar a maturação, quando atinge cerca de 73 a 77% do tamanho máximo. Inversamente, o pseudo-fruto tem um crescimento inicial bem mais lento, atingindo o tamanho máximo apenas próximo de completada a maturação. Até a quarta semana, aproximadamente, o fruto torna-se maior que o pseudo-fruto. Após a maturação, não obstante a grande variação da relação peso do fruto/peso do falso fruto, o fruto representa cerca de 8 a 12% do peso total (CULTURA DO CAJU, 2008).

O néctar das flores normalmente varia ao longo do tempo em função da evaporação, reabsorção de açúcares e/ou coletas de visitantes florais (CORBET, 1978), muitas vezes fazendo com que as características do néctar no momento de coleta pelas abelhas seja bastante distinto daquele presente quando da antese da flor. Assim, a atratividade das flores de cajueiro para as abelhas poderia variar tanto entre plantas do mesmo pomar e de pomares diferentes, como entre os horários do dia (FREITAS, 2008).

Paulino e Marchini (1994), estudando a polinização entomófila do cajueiro, em Pacajus, CE, concluíram que a abelha *A. mellifera* foi a espécie predominante nas panículas. Esses autores observaram outras espécies, também: *Polybia ignobilis*, *Brachygastra lecheguana*, *Camponotus* sp., *Polybia* sp., *Zethus* sp., *Polistes* sp., *Xylocopa grisescens*, *X. cearensis*, *Ornidia obesa* e *Dysdercus* sp. A menor fixação de frutos ocorreu em panículas ensacadas, isto é, onde não era permitida a visita dos insetos, em relação às não ensacadas (clone CCP-06: 17,27 e 0,87; clone CCP-76: 16,00 e 0,93, e respectivamente). A duração média de visitas

de *A. mellifera* foi 10 segundos e o pico máximo de visitas ocorreu entre 9h00 e 14h30. As panículas não ensacadas apresentaram frutos mais pesados em relação às ensacadas. Com relação às amêndoas, as panículas ensacadas apresentaram menores teores de óleo e cinzas e maiores teores de proteína bruta e carboidratos.

Holanda Neto (2007), estudando em Pacajus, CE, o papel da polinização cruzada e da autopolinização, concluiu que o cajueiro apresenta uma seletividade abortiva inicial parcial, onde a maioria dos frutos originados de autopolinização é descartada entre o 9º e o 15º dia após a polinização, e a maior parte dos frutos colhidos é oriunda de polinização cruzada. As abelhas *A. mellifera* apresentaram comportamento de pastejo favorável à polinização cruzada, podendo contribuir com o aumento da produtividade dos pomares de cajueiro que possuam pelo menos dois clones compatíveis.

Santos et al. (2007) observaram, em Jequié, BA, trezentas plantas que foram acompanhadas de abril a outubro, registrando as características florais e os insetos visitantes. Registraram 1561 insetos nas flores do *Anacardium occidentale*, sendo 89,3% de abelhas *Apis mellifera*, 2,70% de lepidópteros, 6,10% de dípteros e 1,73% de himenópteros. A abelha *A. mellifera* foi a espécie mais frequente nas amostras realizadas a cada mês, no cajueiro. Concluíram que, uma vez conhecidas as peculiaridades ecológicas das espécies de abelhas visitantes na área de estudos, seria importante salientar a necessidade de adotar planos de manejo adequados para espécies introduzidas, como *A. mellifera*, que pode atuar como polinizador efetivo de espécies cultivadas e de elevado valor agrônomo, como o caju.

Os objetivos do presente experimento foram estudar os visitantes florais nas panículas do caju-anão, bem como o tipo de coleta efetuado (néctar ou pólen) e o comportamento de forrageamento desses visitantes.

## 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 531 metros, com as seguintes coordenadas geográficas: 21°10'04" de latitude sul (S) e 47°46'23" de longitude oeste (W), com clima tropical úmido, temperatura média anual ao redor de 23,2°C e precipitação pluviométrica anual média de 1.430 mm.

O pomar possui 14 plantas de caju-anão (*Anacardium occidentale*), plantados num espaçamento de 10 metros um do outro (Figura 1).



**Figura 1.** Vista do pomar de cajueiros (*Anacardium occidentale*) do Campus do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP.

Os insetos mais frequentes foram fotografados e, posteriormente, foram identificados em comparação com a coleção entomológica da Instituição.

A frequência das visitas dos insetos foi obtida por meio de contagem, nos primeiros 10 minutos de cada horário, das 7h00 às 18h00, por meio de observação visual, percorrendo aleatoriamente o local do experimento, com três repetições (6 a 8 de maio de 2009).

Foram determinados os tipos de coleta (néctar e/ou pólen) dos insetos mais frequentes, no decorrer do dia, com três repetições em dias distintos.

O comportamento de forrageamento das espécies visitantes também foi observado 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).

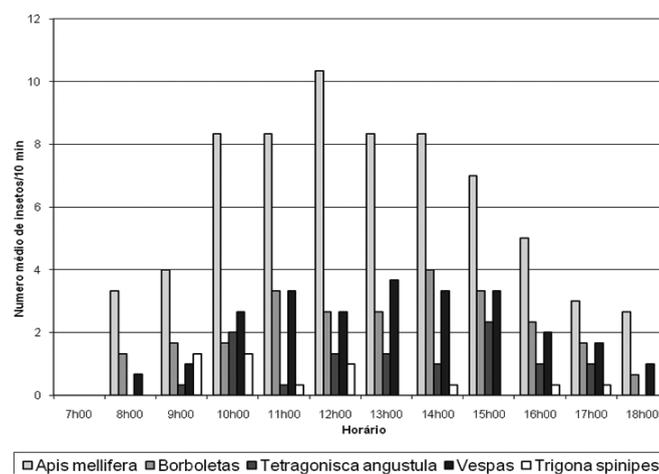
O delineamento utilizado foi o inteiramente casualizado e os dados foram analisados por meio de análises de variância, no programa ESTAT, que inclui teste de Tukey para comparação de médias de todas as variáveis, e análises de regressão por polinômios ortogonais, para testar cada variável no tempo. Os dados foram considerados ao nível de 5% de significância. Esses programas estatísticos são de domínio público e foram desenvolvidos pelo Polo Computacional da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, UNESP, SP.

### Resultados e discussão:

Os insetos mais frequentes nas flores do cajueiro foram abelhas *Apis mellifera* (50,3% dos insetos observados), vespas (18,5%), borboletas (18,5%), abelhas *Tetragonisca*

*angustula* (8,3) e *Trigona spinipes* (4,4%) (Figura 2).

Registro (2008) observou praticamente as mesmas porcentagens dos visitantes florais, na cultura do cajueiro, com exceção das moscas: *A. mellifera* (53,0%), vespas (23,0%), borboletas (11,0%), moscas (6,0%) e as abelhas *T. angustula* (5,0%) e *T. spinipes* (2,0%). Figura 2. Frequência média dos visitantes florais coletando néctar



nas panículas do cajueiro (*Anacardium occidentale* L.), das 7h00 às 18h00, em Ribeirão Preto, SP, em maio de 2009.

A abelha africanizada *A. mellifera* (Figura 3) foi o inseto mais frequente, visitando as flores das 8h00 às 18h00. Por meio de Regressão Polinomial no tempo, observou-se que a frequência das abelhas foi aumentando até às 13h00, diminuindo em seguida, obedecendo à seguinte equação de 2º. Grau:  $Y = - 32,79 + 6,60x - 0,26x^2$  ( $F = 187,87^{**}$ ,  $R^2 = 0,8646$ ), onde Y é o horário do dia e X é o número de abelhas, concordando com os dados obtidos por Registro (2008), na mesma localidade. Esses dados concordam também com os de Paulino e Marchini (1994) e Holanda Neto (2007), que também relataram a maior presença dessas abelhas nas flores do cajueiro.



**Figura 3.** Abelha africanizada *Apis mellifera* coletando néctar nas panículas de cajueiro (*Anacardium occidentale* L.) do Campus do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, em maio de 2009.

As borboletas (Figura 4) apresentaram o mesmo padrão de frequência, visitando as flores das 8h00 às 18h00, com um pico às 13h00 ( $Y = -12,64 + 2,44x - 0,09x^2$ ,  $F = 57,75^{**}$ ,  $R2 = 0,7508$ ). As vespas (Figura 5) também visitaram as flores das 8h00 às 18h00, com pico às 13h00 ( $Y = -14,77 + 2,75x - 0,10x^2$ ,  $F = 51,1567^{**}$ ,  $R2 = 0,8549$ ).



**Figura 4.** Borboleta coletando néctar nas panículas de cajueiro (*Anacardium occidentale* L.) do Campus do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, em maio de 2009.

**Figura 5.** Vespa coletando néctar nas panículas de cajueiro (*Anacardium occidentale* L.) do Campus do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, em maio de 2009.



As abelhas *T. angustula* e *T. spinipes* também apresentaram o mesmo padrão de frequência, visitando as flores das 9h00 às 17h00, sendo que, para *T. angustula* foi  $Y = -8,38 + 1,54x - 0,06x^2$  ( $F = 23,0859^{**}$ ,  $R2 = 0,6360$ ), e para *T.*

*spinipes* foi  $Y = -5,33 + 0,95x - 0,04x^2$  ( $F = 9,4402^{**}$ ,  $R2 = 0,8230$ ).

A abelha *T. spinipes* foi observada coletando resina nos caules do cajueiro (Figura 6), raspando o caule com a mandíbula e as pernas e armazenando a resina em suas corbículas.



**Figura 6.** Abelha *Trigona spinipes* coletando resina nos caules do cajueiro e armazenando nas corbículas (seta branca), em maio de 2009.

Registro (2008) observou que as vespas, as borboletas e as moscas visitaram as flores no decorrer do dia; entretanto, oscilando sua frequência. Observou, também, que as abelhas *T. angustula* visitaram as flores das 9h00 às 17h00, com um pico de frequência às 10h00 e às 15h00. Já a abelha *T. spinipes* visitou as flores das 9h00 às 17h00, preferindo o período da manhã.

As flores do cajueiro não foram muito atrativas para as abelhas *T. angustula* e *T. spinipes*. Registro (2008) relatou a mesma observação, sendo que, no período do experimento (agosto de 2008), havia outras floradas no pomar, provavelmente mais atrativas a essas abelhas, como, por exemplo, o abacateiro (*Persea americana* M.). Apesar do abacateiro ser uma espécie atrativa para as abelhas *A. mellifera*, essas abelhas estão em maior número na natureza, principalmente porque o pomar onde foram coletados os dados ficava próximo ao apiário da Instituição, o que pode explicar a presença maior dessas abelhas nas flores do cajueiro.

De acordo com o índice de constância desenvolvido por Silveira, Neto et al. (1976), a abelha *A. mellifera*, as borboletas e as vespas foram espécies constantes nas panículas do cajueiro (91,7%, 88,9% e 86,1%, respectivamente). Já as abelhas *T. angustula* e *T. spinipes* foram espécies acessórias (63,9% e 44,4%, respectivamente).

Registro (2008) observou que a abelha *A. mellifera*,

os vespídeos e os lepidópteros foram espécies constantes nas panículas do cajueiro (96,9%, 87,8% e 66,7%, respectivamente). Os dípteros e a abelha *T. angustula* são espécies acessórias (54,5% e 60,6%, respectivamente). Apenas a abelha *T. spinipes* foi considerada uma espécie acidental (30,3%) visitando as panículas do cajueiro.

Não foi observado comportamento agressivo entre as espécies de abelhas.

### Conclusões

Pode-se concluir que a abelha africanizada *Apis mellifera* é um inseto frequente e constante nas panículas do cajueiro. Essa abelha é considerada importante na produção dos cajus, tendo um pico de incidência nas panículas no horário mais quente do dia (13h00).

As vespas e as borboletas também são espécies constantes nas panículas do cajueiro, com pico de frequência às 13h00.

As abelhas *Tetragonisca angustula* (jatai) e *Trigona spinipes* (irapuá) são espécies acessórias, no cajueiro, preferindo visitar as panículas às 13h00.

### REFERÊNCIAS

BARROS, Luis M. Biologia floral, colheita e rendimento. In: LIMA, V. P. M. S. **A cultura do cajueiro no nordeste do Brasil**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1988. p. 301-319.

CAJU. Disponível em: [www.cpcx.ufms.br/union/index.php?cp=149&pagina=det\\_conteudo&categoria=823&cont=/](http://www.cpcx.ufms.br/union/index.php?cp=149&pagina=det_conteudo&categoria=823&cont=/) Acesso em: 19 nov. 2008.  
**CAJUCULTURA**. Disponível em: [www.cajucultura.com.br/](http://www.cajucultura.com.br/) Acesso em: 18 Nov 2008

CORBET, Sarah A. Bee visits and the nectar of *Echium vulgare* L. and *Sinapsis alba* L. **Ecological Entomology**, v. 3, pp. 25-37, 1978.

**CULTURA DO CAJU**. Disponível em: [www.todafruta.com.br/todafruta/mostra\\_conteudo.asp?conteudo](http://www.todafruta.com.br/todafruta/mostra_conteudo.asp?conteudo). Acesso em: 19 de nov. 2008.

FERREIRA, Marcos B. Frutos comestíveis nativos do cerrado em Minas Gerais. **Informe agropecuário**, v. 6, pp. 9-18. 1980.

FREITAS, Breno M. Beekeeping and cashew in north-eastern Brazil: The balance of honey and nut production.

**Bee World**, v. 75, pp. 160-168, 1994.

FREITAS, Breno M. **The pollination efficiency of foraging bees on apple (*Malus domestica* Borkh) and cashew (*Anacardium occidentale* L.)** University of Wales, Cardiff - Reino Unido. 197 pp. (Tese de PhD), 1995.

FREITAS, Breno M. **Pasto apícola: volume, concentração e açúcar total do néctar secretado por flores de distintos materiais genéticos de cajueiro (*Anacardium occidentale* L.)**. Disponível em: [www.culturaapicola.com.arapuntesfloraapicola\\_pasto\\_apicola.pdf](http://www.culturaapicola.com.arapuntesfloraapicola_pasto_apicola.pdf). Acesso em: 25 fev 2008.

HOLANDA NETO, João P. de. **O papel do comportamento de pastejo da abelha melífera (*Apis mellifera* L.) e O tipo de polinização na produtividade do cajueiro (*Anacardium occidentale* L.)**. Disponível em: <http://www.cnpat.embrapa.br/publica/pub/documentos/teses/tese099.html>. Acesso em: 16 ago. 2007.

LIMA, Vandeir P. M. S. **A cultura do cajueiro no nordeste do Brasil**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1988.

McGREGOR, Samuel E. **Insect pollination of cultivated crop plants**. Washington, Agric. Res. Serv. United States Dept. of Agric., 1976. 411p.

PAULINO, Francisco D.G.; MARCHINI, Luiz C. **Polinização entomófila em cajueiro (*Anacardium occidentale* L.) no litoral do Pacajus, CE**, 1994.

**PROPRIEDADES MEDICINAIS**. Disponível em: [www.mundoverde.com.br/eumeamo/saude/noticiaSelecionar.asp?idNoticia=11/](http://www.mundoverde.com.br/eumeamo/saude/noticiaSelecionar.asp?idNoticia=11/) Acesso em: 18 nov. 2008.

REGISTRO, Breno C. D. Visitantes florais nas panículas do cajueiro (*Anacardium occidentale*.) em Ribeirão Preto, SP. 17f. 2008. **Monografia**. Centro Universitário Moura Lacerda.

SANTOS, Silvia K. D. *et al.* Visitantes florais do caju-anão precoce (*Anacardium occidentale* L.) em uma área de caatinga no município de Jequié, BA, In: CONGRESSO DE ECOLOGIA DO BRASIL, Caxambu, MG. **Anais...**, 2007

SILVEIRA, NETO, Sinval et al. **Manual de Ecologia dos Insetos**. São Paulo: Agronômica Cêres, 1976.

**TODA FRUTA**. Disponível em: [www.todafruta.com.br/todafrutamostra\\_conteudo](http://www.todafruta.com.br/todafrutamostra_conteudo). Acesso em: 8 out. 2008