

*Oitenta e Nove anos de compromissos  
Sempre Renovados com a Educação.*



**REVISTA  
MONTAGEM  
Ano 14 / N.14 – 2012**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA****REITOR**

Dr. Oscar Luiz de Moura Lacerda

**PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS**

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

**PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS**

Profa Ms. Patrícia Andrade Silva

**COORDENADORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Prof. Dr. José Luis Garcia Hermosilla

**COORDENADORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS**

Prof. Fernando Antônio de Mello

**COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO**

Profa. Dra. Lidia Teresa de Abreu Pires

**COORDENADORIA DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

Prof. Ms. Adriano Litcanov

**INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA****DIRETOR SUPERINTENDENTE**

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

**DIRETOR ACADÊMICO**

Dr. Oscar Luiz de Moura Lacerda

**DIRETOR ADMINISTRATIVO**

Prof. Ms. Paulo Alencar Lapini

**DIRETOR FINANCEIRO**

Prof. Ms. José Jorge Abdulmassih Vessi

**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**

André Luis Avezum

Cláudio Pereira Bidurin

Darclet Terezinha Malerbo Souza

Edivaldo Nunes Martins

Fernando Antônio de Mello

Leda Maria Braga Jorge Ferraz

Lúcia Ferreira da Rosa Sobreira

Maria Angélica Dias

Paulo Alencar Lapini

**CONSELHO CONSULTIVO**

Anel Pérez - Universidade Autonoma Del Mexico

Cristiano Ferronato- Universidade Estadual do Vale do Acaraú-UVA-UNAVIDA-PB

Eliane Terezinha Peres – UFPel – Universidade Federal de Pelotas – RS

Elizete da Silva – UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana- BA

Ernesto Candeias Martins – Universidade Castelo Branco – Portugal

Fernando Antonio Freitas Senna - Centro Universitário de Vila Velha – ES

Flávia Silveira - Faculdade SENAC - Brasília- DF

José Rubens Jardimino – Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP – MG

Marco Antonio Silveira – Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP-MG

Maria Elena Pinheiro Maia – Faculdade de Itápolis - FACITA - Itápolis – SP

Maria Helena Câmara Bastos - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul - PUC – RS

Maria Teresa Santos Cunha – Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC – SC

Rafael De Tilio – Universidade Paulista – UNIP – Ribeirão Preto – SP

Regina Helena Lima Caldana – Universidade de São Paulo - USP – SP

Renato Leite Marcondes – Universidade de São Paulo - USP – SP

Wenceslau Gonçalves Neto –Universidade Federal de Uberlândia - UFU – MG  
 Catalogação na fonte elaborada pela Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza - CRB  
 8/7006

Montagem / Centro Universitário Moura Lacerda. – v.14, n.14 (2012)  
 Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2012.

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)

**LATINDEX** – Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Directorio, catálogo e índice. Acesso: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

### **CAPA**

Flores, cores e aromas: os sentidos da natureza

**Autoria:** Laércio Resende

Aluno do curso de Comunicação Social do Centro Universitário Moura Lacerda

**Direção de Arte:** Laércio Resende

**Orientação:** Fernando Antônio de Mello

Núcleo de Publicidade e Propaganda do Curso de Comunicação Social.

**REVISÃO DE INGLÊS**

Natascha Vicente da Silveira Costa

**EQUIPE DE PRODUÇÃO**

Giovanna Ferlim dos Santos

**AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Amarílis Garbelini Vessi

**ENDEREÇO/ADDRESS**

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos  
Ribeirão Preto - SP - Brasil - CEP 14.085-420  
Tel.: (16) 2101 1010

**SETOR DE PUBLICAÇÕES**

Tel.: (16) 2101 1086  
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.....	9
----------------	---

### ARTIGOS/ARTICLES

#### COMUNICAÇÃO E CULTURA

Imagens e representações de família durante quatro décadas de campanha de publicidade: mudanças e permanências

Carmem Silvia Porto Brunialti JUSTO.....	15
--	----

Trama do espaço do medo em *A queda da casa de Usher*, de Edgar Allan Poe  
Paulo Cesar CEDRAN

Chelsea Maria de Campos MARTINS.....	27
--------------------------------------	----

O Estádio Luiz Pereira: Histórias e Memórias (Ribeirão Preto-SP 1924-1967)  
Rogério Duarte Fernandes dos PASSOS

Maria Aparecida Junqueira Veiga GAETA.....	37
--	----

#### ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO

A Educação perante o advento da ‘Sociedade do Saber’ e o mercado de trabalho

Ernesto Candeias MARTINS.....	49
-------------------------------	----

Autoavaliação Institucional: bases de uma metodologia participativa e emancipada para seu desenvolvimento em Instituições de ensino superior de Educação a Distância

Marco Antônio NICOTARI

Mário NISHIKAWA.....	63
----------------------	----

A Contribuição de programa específico de pós-graduação lato sensu na Engenharia Rodoviária Brasileira

Cássio Eduardo Lima PAIVA

Creso de Franco PEIXOTO.....	75
------------------------------	----

As políticas públicas no Brasil: entre o público e o privado no Ensino Superior

Maria Cecília Marins de OLIVEIRA

Ana Maria Cordeiro VOGT..... 85

Resiliência na escola: promoção da ação docente

Inês Regina SILVA..... 95

Despertar en los alumnos el interés por la lectura durante el aprendizaje y enseñanza de estudios de la naturaleza

Rebeca E. M. RIVAS..... 107

A construção e (des) construção da escrita diante da apropriação dos gêneros digitais e textuais

Eliana C. França LUQUETTI

Carla Sarlo Carneiro CHRYSÓSTOMO..... 117

O ciberespaço: as mensagens das políticas da escola primária entre 1889 a 1930

Sérgio José BOTH..... 127

### **EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTE E TECNOLOGIA**

No embalo dos festivais de dança no contexto escolar de Aracaju: um discurso com a mídia e a dança

Tamires Santos OLIVEIRA..... 139

Tecnologias de Informação e comunicação na educação

Ana Paula TOSETTO

Denise CAVALINI..... 151

### **AGRONOMIA E MEIO AMBIENTE**

O controle biológico de pragas na cultura da cana-de-açúcar

Larissa Cardoso de LIMA

William Franklin SAMPAIO..... 163

**ADMINISTRAÇÃO EMPRESARIAL E BENEFÍCIOS FISCAIS**

Benefícios fiscais provenientes de ações de responsabilidade social empresarial

Murilo CARNEIRO

Bianca Maria da SILVA.....

175
-----

## Editorial

Caro leitor, bem-vindo ao universo da Revista Montagem.

A Revista Montagem se notabiliza pela versatilidade de produção científica, explorando as mais variadas faces do campo de pesquisa acadêmica. Fornecedora de profundas discussões e reflexões acerca de temas que demandam investigação, análise e proposições, a revista se autointitula Montagem por ser fundamentalmente democrática, pois canaliza o leitor e a sociedade em geral a uma gama de títulos plurais, quer pelas áreas, quer pelos interesses pessoais, quer pela conjugação essencial da relação pesquisador e pesquisa. Essa Montagem envereda por ares surpreendentes, encantadores e curiosos, como verdadeira contribuição social.

O **primeiro tema** abordado relaciona **Comunicação e Cultura** a três textos. O primeiro artigo, **Imagens de Família na Publicidade: Quatro Décadas em Campanhas de Margarina**, retrata o processo de mudanças de comportamento e estrutura familiar, porém, nada de fundamentalismo, mas publicitário. É, publicitário! A pesquisa relaciona os filmes de propaganda do produto tipo margarina a partir da década de 1970 à tradicional família no momento café da manhã, cenário este frequentemente explorado como mote de campanhas de produtos matinais.

O segundo artigo, **Trama do Espaço do Medo em A Queda da Casa de Usher, de Edgar Allan Poe**, baseia-se na narrativa de Edgar Allan Poe (1981) sobre como o espaço ambiente, no caso uma mansão e seus objetos decorativos, representam a trama do medo de forma insólita. Trecho da narrativa: *“O mobiliário geral era excessivo, incômodo, antigo e estragado. Muitos livros e instrumentos musicais jaziam espalhados em torno, mas não conseguiam dar vitalidade alguma ao ambiente.”* (Poe, 1981, p.11). Além do narrador (Poe), outros personagens compõem a escrita: seu amigo Roderick Usher e a irmã, Lady Madeline. Estes se misturam ao sombrio e gélido ambiente de moradia como se também fossem elementos integrados à sensação mórbida de seu interior. É instigante!

O terceiro artigo, **O Estádio Luiz Pereira, em Ribeirão Preto - SP (1924- 1967)**, menos intenso que o segundo, mas não muito distante da nostalgia, da história e de profundas relações e sensações vividas por determinada sociedade, entremeando a cultura de uma localidade, produz um levantamento do estádio do clube de futebol Botafogo Futebol Clube de Ribeirão Preto, SP. Fundado em 1924, foi palco de alegrias e derrotas até 1967, quando se transformou na sede social do clube. Concluíram os autores que tal cenário se misturou e à história do município que o abriga, influenciando o esporte local e estadual.

Virando a página de Montagem mergulhamos no **segundo tema**, a maior riqueza social: a **Educação**. São sete os estudos que nos remetem a algumas reflexões desse bem público, que fundamenta a diversidade social debatendo formação e transformação, desconstrução e reconstrução, discussão essa intensa, sim, mas sempre e necessariamente incessante.

O primeiro texto, **A Educação Perante o Advento da Sociedade do Saber e o Mercado de Trabalho**, contextualiza uma interessante reflexão sobre a educação diante de sociedades, transformando-se e se configurando para a chamada sociedade do conhecimento. O que é transpor a formação educacional de indivíduos da “produção em massa”, do “volume”, para o produtivo conhecimento? E, mais, como a estrutura escolar precisa adequar-se a essa mudança; alterar a matriz curricular e seus componentes é suficiente?

O artigo seguinte, **Autoavaliação Institucional: Bases de uma Metodologia Participativa e Emancipada para o seu Desenvolvimento em Instituições de Ensino Superior de Educação a Distância**, nos remete a um assunto controverso e polêmico do ponto de vista de estrutura, aplicação, finalidade e resultados: a autoavaliação de instituições de ensino superior (IES). Os autores não inferem sobre esses aspectos. Voltam-se para estudar, analisar e discutir alguns critérios que podem auxiliar na parametrização da avaliação institucional (AI). Como núcleo de estudo da presente pesquisa o foco é no ensino a distância (EaD); todavia, não imobilizam o estudo em IES dessa modalidade de ensino. Ao contrário, contribuem, concluem os autores, para um método que permite culturas e gestões escolares diferentes adaptarem suas respectivas avaliações internas sem perderem o que preconiza o sistema de avaliação vigente pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Além disso, contribuem para as Comissões Permanentes de Avaliação (CPA) das IES terem mais um estudo a considerar quando das discussões internas de construção do sistema próprio de avaliação.

O terceiro artigo, **A Contribuição de Programa Específico de Pós-Graduação Lato Sensu na Engenharia Rodoviária Brasileira**, estuda a importância da formação especializada de engenheiros civis sobre a área da engenharia rodoviária. Os pesquisadores observaram a falta de profissionais com essa formação específica, realçada, especialmente, por dois aspectos fundamentais: a malha rodoviária é a maior via de escoamento da produção brasileira e os movimentos de governos públicos no sentido da terceirização da administração das rodovias. Com o aumento da demanda estes pressupostos se destacam, e a necessidade de excelência profissional na área emerge. Os autores grifam que as abordagens de cursos de tal formação especializada devem conter: “...projeto, construção, planejamento, operação e manutenção de sistemas rodoviários, atendendo às premissas atuais tecnológicas e de perfil aplicável para escritórios de consultoria e projeto, construtoras de rodovias ou específicas de serviços de pavimentação, concessionárias de rodovias e órgãos públicos voltados para a atividade rodoviária”. Um excelente assunto que se apropria do desenvolvimento pós-universitário como uma das vertentes de avanço profissional com base em formação especializada.

Ainda sobre a área de Educação da revista, um antigo e ao mesmo tempo atual debate sobre as políticas públicas, no ensino superior. No artigo **As Políticas Públicas no Brasil: entre o**

**Público e o Privado no Ensino Superior**, as autoras enaltecem as iniciativas públicas, incentivando instituições particulares a investir em métodos qualitativos de ensino diante necessidade de o ensino estar alinhado às expectativas de uma sociedade desejosa por formação superior. Aliadas à demanda natural pela formação profissional, as novas tecnologias transformam os que delas dependem na atualidade, como, também, as instituições que delas se servem no sentido do método qualitativo de ensinar.

A autora do artigo **Resiliência na Escola: Promoção da Ação Docente** apresenta uma pesquisa instigante sob o ponto de vista da educação e ação de educar com base nos princípios das adversidades tão comumente encontradas no ambiente escolar. Os resultados apontaram para pontos deveras surpreendentes: *A pesquisa diagnosticou que o conceito de resiliência não faz parte do vocabulário dos professores, porém, eles já tiveram atitudes resilientes com seus alunos.* E, mais, que os alunos solicitaram ajuda de docentes em adversidades *com a família, com a escola e com amigos.*

No artigo **Despertar en los Alumnos el Interés por la Lectura Durante el Aprendizaje y Enseñanza de Estudios de la Naturaleza (Despertar nos alunos o interesse pela leitura durante o aprendizado e ensino dos estudos sobre a natureza)**, a autora realizou pesquisa de campo no colégio *Fe y Alegría*, localizado na cidade de *Ejido, Mérida, Venezuela*. O trabalho objetivou testar a possibilidade de ensino e a capacidade de aprendizado do aluno sobre as ciências naturais, utilizando fontes diferentes de livros-texto, como periódicos, revistas, suplementos, enciclopédias e outros. Utilizando a metodologia de pesquisa por observação, conversas informais e questionário, a pesquisa constatou que a leitura é fundamentalmente estratégica para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em estudos como ciências naturais.

A discussão sobre o uso intenso das redes sociais e outros gêneros eletrônicos de comunicação social vem ganhando espaços importantes nas comunidades educadoras. É preciso criar impedimentos ou buscar novos métodos de relacionar tais gêneros de comunicação no ambiente escolar? Na pesquisa intitulada **A Construção e (des) Construção da Escrita Diante da Apropriação dos Gêneros Digitais e Textuais**, as autoras, por meio de questionamentos bibliográficos, debatem sobre quanto os novos signos linguísticos da comunicação virtual influenciam na *linearidade rígida e culta da língua padrão seguida pelas escolas*. A conclusão aponta para a dialógica entre ambos, argumentando que *a linguagem deve ser vista de forma social, com propósitos e não como algo abstrato e formal*, ou seja, a escola não precisa destruir o que a criança já conhece, na medida em que o enfoque a torna *autora e construtora de sua história*.

Ainda sobre as redes que interligam equipamentos, dispositivos eletrônicos e pessoas se comunicando, o artigo **O Ciberespaço: As Mensagens das Políticas da Escola Primária entre 1889 a 1930** trata o ciberespaço mais do que um meio de comunicação; é um espaço para se sociabilizar,

no qual se desenvolvem práticas culturalmente determinadas e relativamente autônomas entre os comunicadores sociais.

No terceiro tema da revista há duas discussões sobre **Educação Física**. Dois artigos nos enriquecem sobre essa área de pesquisa. O primeiro, *No Embalo dos Festivais de Dança no Contexto Escolar de Aracaju: Um Discurso com a Mídia e a Dança*, busca relacionar o componente curricular Educação Física sob o viés da dança e da mídia em escolas de formação básica. A autora pesquisa os festivais de dança em cinco escolas particulares entrevistando os respectivos professores do componente de formação. Conclui-se que a manifestação cultural da localidade é comemorada pelas escolas lançando festivais de dança, tratada como componente extracurricular, e tendo como elemento potencializador a mídia, detalhando gestuais, vestimentas e música.

O artigo seguinte discute a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) pelo componente curricular Educação Física em cursos de formação fundamental e média. Intitulado *Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, as autoras buscam identificar se professores e alunos possuem conhecimento sobre essas tecnologias e se tais recursos podem ser explorados como ganhos no processo de ensino e aprendizagem da área de formação profissional. Concluíram que são infinitamente viáveis academicamente; porém, ressaltam, são necessárias a incursão, a preparação e a compreensão dos signatários na conscientização dos inquestionáveis ganhos com sua aplicação.

Entrando nos estudos de **Agronomia e Meio Ambiente**, em *O Controle Biológico de Pragas na Cultura da Cana-de-Açúcar*, os autores desse artigo pesquisam sobre o emprego do Manejo Integrado de Pragas (MIP) na cultura do vegetal como forma de preservar sua qualidade e produtividade. Debatem os métodos tradicionais de combate às pragas e fornecem um rico texto acerca dos ganhos da utilização do MIP.

Fechando a revista, o tema é a ciência da **Administração**. A responsabilidade social vem sendo cada vez mais debatida pela sociedade civil e pela sociedade empresarial. Com o trabalho *Benefícios Fiscais Provenientes de Ações de Responsabilidade Social Empresarial*, os autores discutem o assunto em torno das ações possíveis que empresas podem aplicar, obtendo até vantagem competitiva no ambiente de negócios. Entretanto, as organizações, com frequência, não fazem mais porque os benefícios que incentivam práticas sociais por empresas são irrelevantes. O trabalho fornece o contorno de que a carga tributária no Brasil é muito elevada e os gastos com ações de responsabilidades não são ressarcidos na medida, isto é, cobra-se muito em tributos e se recompensa pouco pelas variadas possibilidades da iniciativa de responsabilidade social. Concluem os pesquisadores que, se os incentivos às empresas fossem mais volumosos, como, por exemplo,

minimizando a carga tributária conforme as ações, haveria maior participação das organizações em responsabilidade social.

A Revista Montagem é, assim, um arcabouço versátil, democrático e plural em temas e pesquisas. Vai ao encontro do conhecimento e da pesquisa como forma de disseminar e incentivar a ciência. Aproveitem!

Prof. Ms. Marco Antonio Nicotari\*

\* Mestre em Educação. Especialista em Marketing e em Educação a Distância e  
Docente do Centro Universitário Moura Lacerda

**COMUNICAÇÃO E CULTURA**

## IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIAS DURANTE QUATRO DÉCADAS DE CAMPANHAS DE PUBLICIDADE: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.

Carmen Silvia Porto Brunialti JUSTO\*

### Resumo

O objetivo é o de refletir sobre as mudanças e permanências das famílias de classe média brasileira por meio das imagens do modelo nuclear de família em campanhas de margarina. Trata-se de um estudo de natureza teórica que apresenta, em linhas gerais, como ocorreram as principais mudanças nos comportamentos familiares da classe média, desde a década de 1970 até os dias atuais, a partir da abordagem de diferentes autores das áreas da história, sociologia e antropologia. Para ilustrar e refletir sobre essa temática foram abordadas publicidades do produto margarina, a partir da década de 1970, que tinham como tema principal o café da manhã em família. Por meio da análise das peças observou-se a representação de família, suas mudanças, suas permanências e como a publicidade utilizou essas imagens para dirigir-se a seus públicos específicos. Concluiu-se, com a análise das peças escolhidas, que a publicidade refletia as ideias e imagens das transformações do modelo de família brasileira e utilizou essa associação como recurso de abordagem e persuasão de seu público-alvo.

**Palavras-chave:** *Publicidade; Representações de Família; História; Sociologia; Cultura.*

## IMAGES AND REPRESENTATIONS OF FAMILIES FOR FOUR DECADES OF ADVERTISING CAMPAIGNS: CHANGE AND PERMANENCE

### Abstract

The aim of this study is to reflect on the changes and continuities in Brazilian middle-class families through images of family in campaigns of margarine. This is a theoretical study which shows, in general, how the main changes in the behavior of middle-class families have occurred from the 70s to the present day according to the approach of different authors in the areas of history, sociology, and anthropology. In order to illustrate and reflect on this theme, we studied advertisements of margarine from the 70s whose main theme was breakfast with the family. By analyzing the advertisements, we observed the representation of family, its continuities and changes, and how advertising has used these images to address its specific audiences. This research concludes that advertising mirrors the ideas and images of the transformations of the Brazilian family and uses this association as a means of approaching and persuading its audience.

**Keywords:** *Advertising; Family Representations; History; Sociology; Culture.*

### Introdução

As famílias brasileiras estão num processo contínuo de mudança. A constituição de família baseada nas relações de parentesco, na predominância da autoridade masculina, no modelo nuclear

---

\* Mestranda em Psicologia da USP – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Publicitária e Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: [carmen.justo@mouralacerda.edu.br](mailto:carmen.justo@mouralacerda.edu.br)

(marido, esposa e filhos) e na influência da religião, sobretudo a católica, tem sido substituída por novos arranjos familiares.

Nessa nova constituição aparecem famílias recompostas (casais que se divorciam e, ao se unirem com outros pares, acolhem os filhos de ambos e passam a viver juntos), compostas por casais homossexuais (decisão que envolve questionamentos éticos, jurídicos, sociais e psicológicos) e novos modelos de famílias de camadas médias e populares que, após a retomada da estabilidade econômica brasileira, passaram a desempenhar um importante papel na sociedade brasileira, constituindo uma nova camada social, mas com características específicas de arranjos familiares e relacionamento entre os membros.

Para se refletir sobre mudanças e permanência nas famílias brasileiras também se deve observar as leis impostas pelo Estado que afetam as estruturas familiares como, por exemplos o controle da natalidade, as práticas restritivas ao aborto, o número de creches e projetos sociais. A forma como as políticas públicas beneficiam ou não as camadas médias e populares determinam, por exemplo, o número de crianças em creches quando as mães saem para trabalhar fora de casa, o número de crianças em idade escolar que frequentam as escolas e que são beneficiadas pelos programas de ajuda financeira do governo, entre outras. A entrada da mulher no mercado de trabalho, fenômeno observado na sociedade brasileira a partir dos anos 1970, não foi acompanhado por políticas públicas adequadas que a sustentassem e garantissem maior estabilidade nas relações familiares. Alguns programas do governo beneficiam as crianças, mas não garantem estabilidade de emprego para a mulher trabalhadora. Atualmente, existem inúmeros casos de famílias que são compostas apenas pela mãe e pelos filhos, sem a presença paterna devido a problemas de relacionamento entre os cônjuges, gerados muitas vezes pelas discussões sobre, por exemplo, divisões de trabalho doméstico, motivados pela saída da esposa do ambiente familiar para o trabalho externo, questões financeiras, entre outras vicissitudes.

A mulher conseguiu status social e profissional e, em muitas regiões do país, já possui nível de escolaridade semelhante ao dos homens, mas ainda prevalece um sentimento do passado, em algumas situações o que impera a autoridade masculina nas relações familiares. Petrini (2007) ressaltou as conquistas femininas e como isso se refletiu no dia a dia das famílias:

*“As lutas para a libertação da mulher promoveram a dignidade, conquistando liberdade para a condição feminina e igualdade de oportunidades com o homem, impensáveis até poucas décadas atrás. Mas, às vezes, a mulher vê aumentar os pesos e a dureza da vida diante de responsabilidades que deve administrar solitariamente. Outros exemplos podem ser dados a respeito da figura masculina, que tarda a recompor sua identidade nas novas condições socioculturais e tende a desaparecer da família. De maneira análoga, os filhos são chamados a carregar pesos de ausências, de ruptura de vínculos, às vezes excessivos para eles”. (PETRINI, 2007, p. 31).*

Isso pode refletir, de certa forma, o aumento no número de divórcios no Brasil nos últimos anos, um reflexo da nova realidade socioeconômica financeira, cultural e de relacionamento entre

os membros familiares, mas também, devido às mudanças ocorridas na lei dos divórcios,<sup>1</sup> que desburocratizaram os processos e estabeleceram normas menos rígidas para a decisão do casal de se divorciar.

As mudanças e permanências do modelo tradicional de família brasileira passaram também pelas influências das manifestações culturais que acompanharam o desenvolvimento da sociedade e fazem parte do seu dia a dia. Durham ao analisar a noção de cultura, considerou a distinção que se originou a partir do senso comum de que cultura é algo inatingível pelas classes populares, mas ressaltou que *é importante reconhecer a multiplicidade de referências do termo cultura, que engloba simultaneamente objetos, conhecimentos e capacidades*. A antropóloga destacou que, ao *deselitizar* a cultura, ou seja, retirar dela o caráter que separa a ideia de *um saber superior*, atribuiu-se a ela um caráter mais próximo à realidade das pessoas, e a cultura se tornou, então, uma expressão da sociedade e de suas realidades e transformações. E completou (...) *todos os aspectos associados à noção de cultura do senso comum permanecem no conceito antropológico, mas foram aplicados a todas as produções humanas e a todos os comportamentos sociais* ((1984, p. 23 a 34). Ao tomar essa noção de cultura como algo inerente ao desenvolvimento da sociedade, pode-se afirmar que as mudanças de comportamento também fazem parte da cultura, mesmo gerando preconceitos e novos arranjos sociais. E nesse sentido as transformações familiares também refletem o comportamento cultural dos diferentes grupos.

Não se pode analisar uma cultura específica de uma determinada classe social, por exemplo, a cultura da classe média, como sendo determinante apenas daquele grupo social. Existem, na sociedade brasileira como um todo, manifestações culturais ligadas às tradições, ao folclore e a eventos religiosos que ultrapassam as fronteiras econômicas que delimitam as classes. Entretanto, a criação da cultura, como atividade, está sempre ligada às ações sociais, pois não depende apenas da vontade das pessoas, mas, também, das condições sociais e econômicas das mesmas.

Ao analisar cultura através da movimentação social num sentido mais amplo, observa-se que a mesma pode ser um disseminador de valores que constituem uma sociedade. Se os valores norteiam, de certa forma, a cultura, e esses valores sofrem com as transformações ocorridas entre as pessoas que fazem parte de uma sociedade, podem interferir nas transformações familiares.

Outro ponto de análise das transformações familiares está relacionado às imagens e ideias que são construídas a partir de ideias e imagens pré-concebidas pela sociedade. Por exemplo, a

---

<sup>1</sup> De acordo com o projeto, o pedido de divórcio pode ser feito a partir do momento em que o casal decidir pelo fim da união. Pela legislação antiga, o divórcio só era ajuizado após o período de dois anos da separação direta. Outra opção era entrar com ação para pedir a separação e, vencido o prazo de um ano, as partes enfrentariam nova ação judicial para oficializar o divórcio. Essa nova lei facilita e flexibiliza a decisão do divórcio pelo casal. Disponível em: <http://dp-ba.jusbrasil.com.br/noticias/2277126/nova-lei-de-divorcios-facilita-atuacao-de-defensores-e-beneficia-assistidos> acessado em 31 de julho de 2012.

imagem de mãe – uma representação positiva, materna e carinhosa com seus filhos. A imagem do pai – provedor das questões econômicas e que está relacionada muitas vezes ao grande protetor da família. As representações acabam criando algumas generalizações, como: mãe é algo sagrado, o pai é o responsável pelo sustento da família, e cuidar dos filhos é uma tarefa fundamental da mulher, o que em antropologia é chamado de maternagem. Na sociedade atual, devido às mudanças sociais e ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, alguns homens já praticam a paternagem e cuidam dos filhos na ausência da mãe. Petrini (2007), ao abordar a questão da igualdade entre os sexos, afirmou que *estende-se do cotidiano familiar até o trabalho profissional e ao empenho cultural e político, com uma progressiva tendência a não identificar nenhum trabalho como tipicamente masculino ou exclusivamente feminino*.

Essas reflexões remetem para o tema discutido neste artigo sobre as mudanças e permanências das famílias de classe média brasileira. Para ilustrar essas mudanças foi apresentada uma análise de peças publicitárias do produto margarina, que tem como público-alvo a família de classe média<sup>2</sup> brasileira, classificada de acordo com o CCEB – Critério de Classificação Econômica Brasileira. A ideia é que por meio através da representação das famílias na publicidade de margarina, poderá estabelecer-se uma relação com as mudanças ocorridas na constituição de família de classe média, a partir do início da década de 1970 até o início do novo milênio.

A escolha de trabalho com as famílias de classe média se deve ao fato de que, nos últimos anos, após a retomada do crescimento econômico, e da criação de políticas de incentivo ao crédito e de benefícios por meio de programas assistenciais do governo, que ajudaram muitos brasileiros das camadas mais pobres da população a migrarem para a classe média, esta se tornou a mais representativa do cenário brasileiro, em termos numéricos, e passou a ser a classe social trabalhadora que, de certa forma, direciona as decisões de políticas públicas e econômicas do governo e da sociedade como um todo. Pode-se dizer, num certo sentido, que as famílias de classe média se tornaram um modelo de família que abrange a maior parte da população brasileira.

O jornal O Estado de S.Paulo, Caderno de Economia, da edição *on-line*, publicou reportagem de D'Andrade (2012) analisando o crescimento da Classe C no Brasil e afirmou que, *entre 2005 e 2011, em torno de 40 milhões de pessoas passaram a fazer parte da classe C*. O crescimento dessa classe social resultou numa melhora da economia do país e numa diminuição do número de pessoas dos estratos sociais mais pobres. A classe C é o estrato social mais numeroso do

---

<sup>2</sup> O CCEB, Critério de Classificação Econômica Brasil, é um instrumento de segmentação econômica que utiliza o levantamento de características domiciliares (presença e quantidade de alguns itens domiciliares de conforto e grau escolaridade do chefe de família) para diferenciar a população. O critério atribui pontos em função de cada característica domiciliar e realiza a soma destes pontos. É feita então uma correspondência entre faixas de pontuação do critério e estratos de classificação econômica definidos por A1, A2, B1, B2, C1, C2, D, E. A classe C, de acordo com esse critério, é dividida em duas faixas: a classe C1 ( com renda familiar média de R\$ 1.541,00 ) e a classe C2 ( com renda familiar média de R\$ 1.024,00).

país, o equivalente a cerca de 54% da população brasileira. Com o aumento da renda, as pessoas passaram a consumir mais, aumentaram o crédito e movimentaram a economia.

(Acesso em: <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301> 30/05/2012).

O incremento dos programas sociais do governo (bolsa-escola, bolsa-família) também tem colaborado para o aumento da renda dessa camada social. Acostumados a consumir apenas os produtos considerados de primeira necessidade, como alimentação, transporte e moradia, os brasileiros dessa classe social vivem um momento único de inclusão social, experimentando a oportunidade de consumir e adquirir bens e serviços antes restritos às camadas mais altas da população brasileira. Nesse rol de produtos, a categoria margarina pode ser um exemplo restrito, no passado, a um segmento específico de mercado, e passou a ser consumida pela família brasileira desde a década de 1970 mais especificamente, e virou um ícone do café da manhã em família.

No contexto deste estudo, as questões relacionadas ao aumento do consumo também são consideradas relevantes, pois interferem no relacionamento social e abrem a possibilidade de diferentes análises das transformações ocorridas nas famílias de classe média. Mas não serão determinantes para essa análise. A proposta, então, é observar como a propaganda representou, nas instigantes *cenar de café da manhã*, imagens e transformações de família em diferentes épocas.

#### **Análise das publicidades do produto margarina num contexto histórico, social e econômico.**

A publicidade, como uma forma de manifestação cultural, apropria-se dos temas ligados aos elementos constitutivos de uma sociedade, das representações de classe, gênero e etnias, e traduz, na forma de peças publicitárias (anúncios, spots de rádio e TV e divulgação na internet), formas específicas de abordar seu público-alvo, com o objetivo de vender e propagar as ideias de determinado produto e serviço. Marcondes (2002) afirmou a íntima relação entre publicidade e sociedade:

*“Entre propaganda, cultura e sociedade em que vivemos há um elo tão íntimo e forte que, em determinados momentos, fica difícil distinguir entre as partes. Vemos o todo e assim nos parece. Nos tempos modernos da sociedade industrial do século XXI, isso é ainda mais verdadeiro, e é inegável o papel de difusão e sedimentação social da propaganda. Ela transforma tendências em moda, amplia a escala de alcance da informação e de um sem-número de valores, transforma aspirações em consumo e mensagens comerciais em venda e lucro” (MARCONDES, 2002, p.10).*

Para que seja apreendida pelo público-alvo, a publicidade acaba apropriando-se de elementos e fatos do dia a dia das pessoas, na tentativa de que exista um reconhecimento imediato sobre o que o anúncio quer comunicar. Utiliza técnicas específicas para elaborar as mensagens, permitindo uma aproximação com o público, até mesmo personalizando os produtos e serviços, para que sejam prontamente reconhecidos por ele. Sendo também uma manifestação social, a

publicidade é produzida pela sociedade e para a sociedade de maneira geral, usando para isso representações simbólicas da realidade social em que está inserida.

No prefácio da obra *Tramas Publicitárias*, Baccega (2009, p. 7) apresentou a história da publicidade relatada pelos autores Carrascoza (2009) e Santarelli (2009), como sendo formada por marcas da história e da literatura. Baccega aponta que *o livro faz história e faz literatura, revelando-se como as duas faces da moeda na qual é cunhada a publicidade, efígie de ficção e realidade, material e simbólico*. Nesse sentido, pode-se afirmar que a publicidade percorre e se alimenta de diferentes áreas do conhecimento para se manter próxima à realidade do seu público-alvo e, ao longo da história, testemunhou momentos significativos da humanidade.

A publicidade evoluiu de acordo com as mudanças nos cenários econômico, político, histórico, social, psicológico e cultural e acompanhou de forma específica as transformações ocorridas nas famílias de classe média a partir do final do século passado até a atualidade.

È importante destacar que a publicidade não é a norteadora das transformações ocorridas nas famílias de classe média, mas uma espécie de propagadora da realidade social que se instaura num determinado período histórico e cultural. Ela não tem, tecnicamente, o poder de provocar mudanças numa sociedade. Entretanto, se ela estiver associada às intenções econômicas e políticas dos governos dominantes, pode, sim, criar alguns mecanismos de alterações sociais. Essa é a principal crítica que se faz à atual sociedade de consumo que por meio do marketing e da publicidade, apoiados pelas estratégias políticas e econômicas do governo brasileiro, instaurou, no início do século 21, uma corrida desenfreada de incentivo ao consumo. Um dos reflexos desse movimento foi o aumento do consumo em famílias da média, a popular classe C.

Sampaio (2003) afirmou que *todo mundo, da criança ao idoso, passando pelo trabalhador e a dona de casa, é influenciado pela propaganda*. O autor, na mesma obra, citou um estudo sobre o comportamento de compra da dona de casa de classe média. Após analisar o consumo de diferentes produtos concluiu que, embora as entrevistadas declarassem que compravam os produtos para o lar pela qualidade, pela confiança no fabricante e, finalmente, pelo preço, não se reportando à propaganda como a responsável pelas decisões finais de compra, ao apresentarem ao entrevistador os produtos comprados, e analisando o conteúdo das mensagens publicitárias daqueles produtos específicos, existia uma identificação imediata entre as razões de compra apresentadas e o discurso publicitário sobre aquele produto veiculado na mídia.

A publicidade, analisada nesse contexto, *retrata, através dos símbolos que manipula uma série de representações sociais sacralizando momentos do cotidiano* (ROCHA in MULLER, 1995, p.26). Esse autor também comentou: *A consciência de que a função da publicidade se coloca para além da venda de produtos simplesmente e que ela mantém uma relação complexa com a realidade social parece ser óbvio* (1995, p.27).

Num outro estudo, Muller (2010, p.38), ao citar Piedras (2005, p. 62), confirmou a colocação de Rocha (1995) de que, conquanto a principal função da publicidade ser a divulgação de bens e serviços com o intuito de gerar venda, não se pode excluir a dimensão cultural da publicidade que *constrói representações sociais e atualiza o imaginário contemporâneo*.

Para refletir sobre as mudanças e permanências nas famílias de classe média foram analisadas campanhas do produto margarina, veiculadas a partir da década de 1970. Ao se *comunicar* com as donas de casa, esse produto era apresentado através de imagens e situações vivenciadas por elas no ambiente doméstico. Em muitas campanhas de margarina, a ideia de família nuclear era representada de forma sacralizada e remetia com frequência a lembrança de um hábito simples, mas muito presente entre as famílias: *a cena da família feliz em torno de uma mesa de café da manhã*. Na década de 1970, a entrada de diferentes produtos, como o caso da margarina vegetal para substituir a tradicional manteiga, de origem animal, era um desafio para os publicitários – como criar um novo hábito alimentar com um produto que era visto como artificial e sem sabor? Por meio, das campanhas, o produto margarina deveria captar a confiança da dona de casa e conquistar os usuários do produto, os membros da família, e convencer a todos de que aquele novo produto era uma boa escolha.

Um desses produtos, a margarina Doriania (marca que pertenceu à empresa Unilever e depois, mais foi comprada pela BFC Alimentos) ,inaugurou essa temática relacionada à família ao lançar o filme, em 1970, batizado de *Mãe e filha* <sup>3</sup>, que apresentava um diálogo no qual a filha sugeria à mãe mudar de hábitos e experimentar algo novo. A década de 1970 foi marcada pelo movimento de liberação sexual feminino e pelo ingresso definitivo da mulher no mercado de trabalho. A proposta de aproximar mãe e filha numa conversa sobre um produto do dia a dia remetia a uma possibilidade de abertura de diálogo e de aproximação entre elas, o que, de certa forma, contrariava o modelo tradicional de relacionamento entre pais e filhos, presente em outras décadas, onde prevalecia o autoritarismo dos pais diante das escolhas dos filhos.

A noção de família em nossa sociedade, nas décadas de 1950 e 1960, comparada com os anos 1970, era de uma família idealizada, onde o casamento estabelecia uma união por amor, era duradouro e a relação com os filhos estabelecia o vínculo do amor pautado pelo respeito às regras morais e tradicionais da sociedade brasileira. Para ilustrar essa ideia de família, segue uma peça publicitária da Volkswagen, que apresentava uma imagem de família mais tradicional desse período:

---

<sup>3</sup> Não existe nenhuma referência sobre o arquivo deste filme. A agência que o produzia era a Lintas Comunicação, que atualmente se chama Lintas Ativism <http://www.meiosepublicidade.pt/2012/05/21/lowe-ativism-agora-e-lintas/> acessado em 31 de maio de 2012.

## Imagem 1 : Anúncio Volkswagen, 1960



Fonte: <https://redacaonocafe.wordpress.com/2012/02/28/anuncio-genial-da-volkswagen> acesso em 9 de junho de 2012.

A campanha da marca Volkswagen, da década de 1960, retratava bem o papel da mulher no contexto familiar, enfatizando a importância do veículo (Fusca) dentro do contexto familiar. O texto apresentava o marido como provedor, bem sucedido, que *de manhã vai ao trabalho e volta à noite*, enquanto que, a mulher cuidadora *leva e busca as crianças à escola, vai à feira, vai ao cabeleireiro, vai buscar mamãe, busca os sobrinhos para brincar com as crianças que voltaram da escola, vai à costureira, leva mamãe para casa, vai fazer compras na cidade, devolve os sobrinhos, vai visitar as amigas, vai ver como tia Celina está passando, volta à casa de uma amiga para apanhar a bolsa que tinha esquecido, etc.* E o anúncio terminava com o slogan *Não é justo que ela tenha um Volkswagen só para ela?*

Em contraposição a essa época, nos anos 1970 as atividades eminentemente femininas, de cuidadora dos filhos e do marido, por exemplo, passaram a ser compartilhadas entre os membros da família, após o ingresso da mulher no mercado de trabalho. Entre outras mudanças, as famílias passaram a consumir produtos que auxiliavam nas atividades domésticas, como produtos alimentícios prontos, duráveis e práticos. Nesse contexto, a entrada da margarina vegetal como um produto que substituiu a margarina animal, simbolicamente estabeleceu uma nova forma de cuidar da alimentação do dia a dia, distanciando-se dos modelos estabelecidos pelas antigas gerações, quando a dedicação da mulher junto à família era de forma exclusiva.

Nos filmes de Dorian, do início da década de 1970, a ideia era representar esse movimento mais liberal, onde a liberdade de escolha de um novo produto também poderia ser discutida numa situação do cotidiano da família.

### Imagem 2: Filme de Doriana, década de 1970



Fonte: Retirada da coletânea “Campanhas Inesquecíveis”, editada por Meio & Mensagem, 2007 - <http://www.icnews.com.br/2009.09.25/negocios/campanha-de-doriana-ganha-premio/> acesso em 9 de junho de 2012

Em 1975, a campanha *Sorriso* consolidou o conceito do produto, ao utilizar crianças durante o café da manhã num jardim, brincando e degustando as delícias dessa refeição. O slogan *Doriana está cada vez mais gostosa* foi marcado pelo ato de desenhar, com a faca, um rosto sorridente no pote de margarina. Ao estabelecer o vínculo entre o produto e a satisfação das crianças ao degustarem o delicioso e divertido café da manhã, firmou-se a marca no mercado brasileiro, passando a ser reconhecido como um produto de qualidade. Se as crianças gostavam, as mães ficavam satisfeitas e se sentiam de certa forma recompensadas por terem adquirido um novo produto. Uma importante característica feminina era valorizar os relacionamentos. Nesse sentido, a peça publicitária enfatizava a relação com os filhos, por meio de um novo alimento, que proporcionava momentos prazerosos na relação mãe e filhos.

### Imagem 3 : Filme de Doriana 1982



Fonte : <http://www.vnews.com.br/blog.php?id=10&mes=2&ano=2009> acesso em 9 de junho de 2012

Em 1982, devido ao incremento dos recursos gráficos e visuais, as campanhas de margarina passaram a utilizar elementos de computação gráfica, e os pães ganharam *vida com carinho desenhada* de margarina. O público-alvo continuava a ser a família, e o cenário do café da manhã o eixo principal do enredo. O texto descrevia uma brincadeira entre os pães e biscoitos e, no

final, um coro infantil remetia à lembrança de que o papai e a mamãe também iriam se divertir com a brincadeira.

Novamente, mesmo sem a presença física da família, a animação com os alimentos remetia ao universo infantil, na tentativa de captar esse público e, conseqüentemente, as mães e toda a família.

#### **Imagem 4: Filme de Doriana, final da década de 1980**



Fonte : [http://www.youtube.com/all\\_comments?v=R4KJguvp728&page=1](http://www.youtube.com/all_comments?v=R4KJguvp728&page=1) acesso em 9 de junho de 2012

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, Doriana retomou a imagem clássica do café da manhã em família. Anterior a essa campanha, outras marcas de margarina também já tinham usado a mesma ideia. A temática, um clichê usado como recurso publicitário, *a família feliz que se encontra no dia a dia das atividades domésticas*, passou a ser usado também por outros produtos quando o público-alvo era a família. Sobre essa campanha específica, pode-se fazer uma crítica de que, nesse momento, a publicidade passou a usar elementos bem distantes da realidade vivida pela maioria da população e pelas famílias, principalmente pelas famílias de classe média, que eram, nesse período histórico, massacradas pela inflação e pelas mudanças sociais, culturais e políticas vividas no Brasil e no mundo.

As transformações no ambiente familiar nem sempre eram representadas na publicidade brasileira, quando o público-alvo era a família e, no caso específico do produto margarina, ainda imperava a ideia da *família feliz*, que não sofria com as mudanças comportamentais de seus membros e da sociedade. O aumento do número de divórcios, as mudanças no comportamento dos jovens e adolescentes com a chegada das novas tecnologias, a ênfase na liberdade sexual, cada vez mais precoce entre os adolescentes, e a busca de novos relacionamentos para as mulheres, que já tinham conquistado seu espaço no mercado de trabalho, inauguraram um momento de tensão na esfera familiar, sobretudo nas famílias de classe média.

Os adolescentes dos anos 90 viveram um momento de encontro com a liberdade social e sexual, nunca antes vivido por seus pais. Giddens (1993, p. 60 a 75), sociólogo britânico, abordou a questão dos relacionamentos amorosos (entre casais – adolescentes e adultos) da década de 1990, e

como a sociedade se transformou em torno do ideal de casamento, do amor verdadeiro, da sexualidade e da busca de um novo relacionamento, num estudo sobre amor e sexualidade. O autor, nesse trabalho, partiu de uma pesquisa do final da década de 1980, realizado pela pesquisadora Sharon Thompson<sup>4</sup>, que entrevistou 150 adolescentes americanos, de classes e origens étnicas diferentes, com o objetivo de descobrir atitudes e valores do comportamento sexual.

Os pontos relevantes da pesquisa apresentavam uma diferença na abordagem dos temas sexo e virgindade entre meninos e meninas e como isso, de uma forma direta, foi resultado das conquistas femininas e de liberação sexual, desencadeadas na década de 70. Para os meninos, falar de sexo nada mais era do que *relatar episódios sexuais esporádicos*, de uma forma simples e direta. *A primeira experiência sexual*, por exemplo, tornava-se uma espécie de troféu, e o garoto passava a ser reconhecido pelo grupo a que pertencia.

Para as meninas falar de sexo, já não era mais um *tabu*, mas sempre partia de narrativas longas e fantasiosas, *como um conto de fadas*, e despertava emoções e sentimentos íntimos. A experiência sexual era uma espécie de etapa para a conquista do grande amor, pois a *perda da virgindade era ainda considerada como uma entrega*. O tom romântico ficava implícito no relacionamento sexual adolescente, para o sexo feminino.

A pesquisadora destacou que as garotas com quem falou não tiveram que lutar para conseguir a liberdade sexual. Essa luta foi de suas mães e avós, pois tal liberdade já tinha sido conquistada no passado. O problema era que os jovens adolescentes do sexo masculino ainda carregavam o que a autora chamava de *ecos do passado* e não compartilhavam, como as garotas, essa sensação de liberdade.

Como ainda *sonhavam com o ideal romântico*, as adolescentes possuíam desejo de um relacionamento ideal com um rapaz, mas não descartavam o sonho de abraçar uma carreira e conquistar sua liberdade pessoal. O sonho de casamento existia, mas ele sempre se contrapunha à ideia do crescimento pessoal e profissional. A mudança do comportamento dos jovens teve reflexos significativos nos relacionamentos familiares, em todo o mundo.

No Brasil, a mudança do comportamento dos jovens e adolescentes também ameaçou o relacionamento entre pais e filhos das famílias de classe média. Nascidos a partir dos anos 80, esses jovens cresceram *engolidos* pelo desenvolvimento desproporcional das grandes cidades brasileiras, pelo aumento da violência, da competitividade, pela chegada das novas tecnologias, que ocupavam cada vez mais o espaço do tempo de convivência em família, e da inércia da sociedade diante dos inúmeros escândalos políticos e sociais que foram denunciados no Brasil. Esses jovens, apesar de terem pais que viveram os horrores da ditadura militar, que viveram em alguns casos, situações de

---

<sup>4</sup> Sharon Thompson, "Search for tomorrow: or feminism and the reconstruction of teen romance", in Carole S. Vance, *Pleasure and Danger. Exploring Female Sexuality*, London: Pandora, 1989.

extrema pobreza, pois na década de 1970 a desigualdade social era ainda maior, sentiam-se impossibilitados e despreparados para enfrentar as mudanças sociais que o mundo lhes apresentava.

A presença da mulher no mercado de trabalho e a saída da casa paterna ainda muito jovem provocaram, também, várias mudanças nos relacionamentos. Deixar a casa paterna sempre significou para as mulheres o estabelecimento de novas relações, por exemplo, o casamento. Somente a partir das gerações mais recentes é que deixar a casa paterna não significava mais contrair o casamento. Muitas mulheres já saíam para estudar e se profissionalizar. Algumas se casavam e se divorciavam. A instituição do casamento como algo duradouro passou a ser questionado, e as mulheres passaram a buscar novas formas de relacionamento. Passaram a buscar mais independência financeira e profissional. A ideia de amor passou por mudanças significativas, e começou a prevalecer a busca de uma satisfação mútua – o casamento não era só vinculado a uma relação sexual mas a um relacionamento puro, ou seja, tinha que existir uma satisfação mútua, entre as partes, para que fossem preservados os laços do matrimônio.

Retomando a campanha de Doriana dos anos 1980, outro ponto que pode ser discutido sobre as transformações nos relacionamentos familiares contrapõe o slogan usado na peça publicitária *Os elogios são prá você*, quando no final do filme, o marido fazia um carinho especial na esposa e dedicava aquele *momento feliz de café da manhã* ao trabalho da mulher no ambiente doméstico. Os relacionamentos entre casais passaram a ser pautados no que Giddens (1993, p.72) chamou de amor confluyente - um amor ativo, contingente e que entrava em choque com as categorias *para sempre e pessoa especial*. Essa ideia de relacionamento, segundo Giddens (1993, p.73), *presume igualdade na doação e nos recebimentos emocionais, aproximando-se do relacionamento puro*. Ou seja, o respeito mútuo não estava preso à ênfase da ideia de que a esposa era a única responsável pelas atividades domésticas, mesmo já inserida no mercado de trabalho e outras atividades. A cena final do filme publicitário não retratava a realidade das famílias de classe média brasileira, quando na cena derradeira o marido, já sentado com as crianças, *assistia* à dedicação da esposa em cuidar dos filhos e dele, feliz e já pronta para outras atividades. Nesse sentido, essa imagem contrariava a afirmação de Giddens sobre as novas formas de relacionamentos e, no caso do filme publicitário, parecia remeter à época dos relacionamentos pautados pelo autoritarismo masculino.

### **Imagem 5: Filme de Doriana, 2009**



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=plZLyDkrzq8> acesso em 9 de junho de 2012.

No ano de 2009, Doriana, a marca da margarina mais conhecida no país, inaugurou uma série de filmes publicitários, retomando as imagens de família no café da manhã, mas com temas mais próximos da realidade vivida naquele contexto social e econômico. Com o slogan *Doriana. Por um café da manhã mais feliz*, a ideia era restabelecer os vínculos entre pais e filhos por meio do diálogo bem-humorado, sobre temas que, de certa forma, afligiam a maioria das famílias. Na abertura dos filmes aparecia a cena do café da manhã e uma chamada sobre qual assunto a família iria conversar naquele breve momento de encontro antes dos afazeres de cada um. Os temas eram: tatuagem dos filhos adolescentes, o marido que chegava tarde à noite anterior e não avisava a esposa, a criança que queria tingir o cabelo de vermelho, porque um coleguinha da escola já tinha feito. No cenário do café da manhã a imagem da dona de casa era mais próxima da realidade (ela falava com os filhos e com o marido com autoridade e discutia os temas num tom bem crítico) e os filhos e o marido estavam inseridos numa conversa franca, mas bem-humorada, sobre as mudanças sociais e comportamentais que afligiam as famílias de classe média.

As mudanças e permanências nas famílias de classe média vieram acompanhadas de mudanças significativas no relacionamento entre pais e filhos. Segundo um estudo das sociólogas Myriam Lins de Barros e Maria das Dores Campos Machado, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, de 2009, independente de sua condição social, os papéis femininos estavam definidos por três variáveis: o casamento, a maternidade e o exercício das tarefas domésticas. Além disso, era possível perceber que uma das instituições responsáveis pela perpetuação dessa condição, era a igreja, principalmente para as mulheres das camadas populares. Tanto as mulheres das camadas populares quanto as das camadas médias reproduziam esses papéis, ainda que com singularidades diversas e de classe.

No filme de Doriana que tratava sobre o filho adolescente que desejava fazer uma tatuagem. A mãe, ao criticar seu filho, discutia o tema como algo que deveria ser proibido, pois o jovem desejava tatuar o nome da namorada. O filho insistia em fazer a tatuagem afirmava que *não queria esquecê-la!* Num tom bem irônico, a mãe reiterava que ele não poderia fazer tal tatuagem, entretanto, já

que havia um grande desejo de se tatuar, deveria efetua-la com mensagens que o lembrasse e que nunca mais se esquecesse de *arrumar o quarto, abaixar a tampa da privada, cortar o cabelo*, etc.

Proibir um jovem de fazer tatuagem remetia a um sentido moral e religioso, muito característico de famílias pertencentes as classes médias. Os jovens que possuíam tatuagens não eram bem vistos pela família, pela sociedade e pela religião. Quando a personagem da mãe na peça publicitária enfatizou que, diante da decisão do filho em realizar a tatuagem que, assim, o fizesse porém, com mensagens *educativas* as quais ele não poderia se esquecer, legitimou, de certa forma, o procedimento de tatuar o corpo, contudo tal procedimento, que no discurso materno não era proibido, deveria ser realizado com positividade. Denota-se que o filme publicitário apresentou um novo perfil das famílias diante de uma situação vivenciada pelos adolescentes.

Os jovens do século XXI, oriundos de famílias de classe média, estão vivenciando, no Brasil, um momento em que os processos de urbanização, além de muitas outras mudanças sociais e culturais, estão em curso e fazem parte dos modos de vida dos brasileiros. Essas mudanças são: o avanço da escolarização, das novas tecnologias, do culto ao individualismo e da necessidade de ter uma carreira profissional. Entretanto, um ponto diverge nesse novo cenário: os jovens buscam incessantemente por uma satisfação pessoal, e isso, contraria a posição de seus pais, que sofreram um longo período de mudanças significativas na sociedade e tiveram que se adaptar a essa nova realidade, com menos dinheiro, menos possibilidades de emprego e menor expectativa de conquistar algo grande e duradouro. No passado, um adolescente, mesmo que tivesse uma vontade imensa de fazer uma tatuagem com o nome da namorada, como no caso do filme de Doriana, certamente não trataria a questão como algo banal, presente no dia a dia, sem que entrasse em conflito com as questões éticas e morais de relacionamento com os pais.

### Imagem 6: Filme de Doriana, 2009



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=1C9uAY3-1KU> acessado em 9 de junho de 2012.

Em outro filme de Doriana, o pai foi questionado pela mãe, durante o café da manhã, por ter chegado tarde na noite anterior. O título da peça era: *Que horas?*. Os filhos presenciavam a discussão bem humorada do casal. A mulher, dona de casa e, também, trabalhadora numa empresa, mostrava-se mais crítica sobre a atitude do marido, questionando algumas posturas masculinas até mesmo diante dos filhos.

Ainda no mesmo estudo, as autoras afirmaram que a família adquiriu novos contornos e as mulheres e homens dessa geração passaram a conviver com as mudanças sociais de forma mais participativa, talvez numa tentativa de manter a tradição da família nuclear e de se adaptar às novas realidades.

### Imagem 7: Filme de Doriana, 2009



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=VIO4cnB1x3E> acesso em 9 de junho de 2012

O filme dessa campanha de Doriana, que tratava da relação da família com o filho, uma criança na faixa de 10 anos que queria tingir o cabelo de vermelho, retratava uma nova fase do relacionamento familiar, em famílias de classe média. Cada vez mais se observa um fenômeno de *encurtamento da infância*<sup>5</sup>, que pode ter ligação com os apelos publicitários ao consumo, mas que também pode estar ligado à fragilidade dos relacionamentos entre as famílias que delegam a responsabilidade de educar seus filhos a terceiros e, até mesmo, à própria mídia, que toma o lugar dos diálogos e das infinitas possibilidades de encontros entre pais e filhos. Um estudo realizado pelo Projeto Criança e Consumo, do Instituto Alana (2009), entrevistou profissionais das áreas da psicologia, educação, direito e comunicação e apresentou a reflexão sobre os principais temas relacionados aos excessos do consumo que poderiam influenciar o desenvolvimento de crianças. Especificamente sobre a vontade de ingresso no mundo adulto, o estudo afirmou:

*“Ao ingressar prematuramente no mundo adulto, com o corpo e a mente ainda em formação, a criança, ou mesmo o pré-adolescente, não tem estrutura física e psicológica formada para defender seus direitos, controlar seus impulsos, reivindicar respeito e, muito menos, identificar*

<sup>5</sup> Disponível em [www.criancaconsumo.org.br/publicacoes](http://www.criancaconsumo.org.br/publicacoes)

*em si um desejo genuíno de relacionar-se sexualmente. Portanto, ao induzir as crianças a desejarem o que nem sabem se desejariam e adotarem valores distorcidos e artificiais, a publicidade atropela a infância, contribuindo para mudanças no curso natural do desenvolvimento infantil.” (Projeto Criança e Consumo, 2009, p. 27)*

O resultado desses novos desafios familiares é que existe, atualmente, uma geração de crianças que agem de forma autoritária diante dos *nãos* e proibições e são extremamente questionadoras e críticas. As novas gerações são influenciadas pelo forte apelo de que o mundo é formado por pessoas geniais, jovens que são brilhantes nos negócios e no uso das novas tecnologias.

No episódio do filme de Dorian, o garoto de 10 anos que queria tingir o cabelo argumentava com a mãe o porquê de sua decisão. A mãe, sem confrontar o garoto, num primeiro momento, passou a fazer brincadeiras com a possibilidade de ele pintar o cabelo de vermelho e começou a chamá-lo por apelidos (foguinho, cabeça de fósforo, etc.), num tom de brincadeira, para que a criança refletisse sobre a decisão que queria tomar. A mãe, ao ironizar a vontade do filho, deixou explícita sua posição diante do fato, ou seja, ela não concordava com o tingimento dos cabelos.

A família, que também é um espaço de socialização entre seus membros, e que sofreu diante de diferentes situações que lhe foram impostas pelo desenvolvimento social, político e econômico do país e do mundo, agora parece aproximar-se de um novo paradigma, que são os novos formatos de famílias e famílias recompostas, onde as crianças estão inseridas em relações familiares mais perenes e menos duradouras. As crianças da nova geração convivem desde muito cedo com as mudanças em suas famílias, ocasionadas pelo divórcio, pelo casamento de seus pais com outras pessoas e pela chegada de novos irmãos, frutos dos novos relacionamentos de seus pais com novos parceiros. Em outros ambientes, essas crianças também passam a se relacionar com crianças que são adotadas por casais homossexuais, por exemplo.

Nesses novos arranjos familiares, os filhos parecem ser cada vez mais participativos nas decisões em conjunto; entretanto, para uma sensação de que os pais, por mais amigos que sejam de seus filhos, tenham que exercer certo controle da situação e agir com seriedade nos momentos decisivos.

## **Considerações finais**

A marca de margarina Dorian inaugurou na década de 1970, uma linguagem e um formato de campanha publicitária que foi utilizada, também, por outras marcas. A imagem da *família feliz*, de Dorian, virou um símbolo para essa categoria de produto. Os questionamentos e

críticas sobre as imagens de família que esse produto utilizava para retratar seu principal público alvo reforçou, de certa forma, a relação que a propaganda mantém com seus diferentes públicos e a sociedade como um todo. A publicidade, por utilizar elementos do dia a dia das pessoas, em suas mensagens, estabelece um canal direto de comunicação, o que pode gerar reações positivas e negativas, dependendo da temática abordada e da escolha dos recursos de imagem e de linguagem adotados nas campanhas.

No novo milênio, ao contrário da década passada, a publicidade, ainda de forma tímida, está assumindo um papel mais realista sobre como abordar seu público alvo. Em alguns casos, as campanhas acabam não tendo certo *toque de criatividade*, em função das novas abordagens que são propostas para atrair a atenção do público alvo. Isso se deve muito às novas tecnologias que transformaram os consumidores, que antes recebiam as mensagens de forma passiva, em agentes principais das campanhas, como se fossem os próprios autores das peças. São vários os casos que aparecem na internet (principalmente nas redes sociais) de grupos de consumidores que, para enfatizar um produto ou para criticá-lo, produzem vídeos caseiros reproduzindo a temática dos filmes publicitários veiculados para diferentes campanhas, postam na rede e compartilham com seus amigos. Esse novo formato de filme publicitário está inaugurando uma nova fase para a publicidade, e antigos *chavões*, acabaram sendo substituídos por formatos onde o consumidor é cada vez mais o protagonista do anúncio, o que o torna mais próximo da realidade econômica, política, cultural e psicológica da sociedade brasileira. Em alguns casos, a peça publicitária acaba sendo um depoimento real, como, por exemplo, de um paciente, que sofre de câncer, por que não fez os exames preventivos sugeridos pelo plano de saúde que é o anunciante. No Brasil, ainda existem restrições a esses tipos de mensagens, veiculadas na mídia tradicional (TV, rádio e jornal), expressas na legislação vigente, sobre ética e regulamentação publicitária.

Mediante a análise das peças, observou-se a representação de família, com suas mudanças e permanências, e como a publicidade utilizou essas imagens para dirigir-se a seus públicos específicos. Concluiu-se, com a análise das peças escolhidas, que a publicidade reflete as ideias e imagens das transformações da família brasileira e utiliza essa associação como recurso de abordagem e persuasão do seu público-alvo.

## **REFERÊNCIAS**

CARRASCOZA, João A. e SANTARELLI, Christiane. **Tramas publicitárias: narrativas de momentos marcantes da publicidade**. Prefácio de Maria Aparecida Baccega – 1.ª ed – São Paulo: Ática, 2009.

DURHAM, Eunice. R. et alii. **Família e Reprodução Humana** in Perspectivas antropológicas da  
 DURHAM, Eunice. R. Texto II. In ARANTES, Antonio A. (org). **Produzindo o Passado** . São  
 Paulo: Brasiliense. 1984.

D'ANDRADE, Wladimir. **Mais de 40 milhões entraram na classe C em sete anos**. Agência  
 Estado, São Paulo, março de 2012. Disponível em:  
<http://economia.estadao.com.br/noticias/economia+geral,mais-de-40-milhoes-entraram-na-classe-c-em-sete-anos,106974,0.htm> acessado em 20 de maio de 2012.

GIDDENS, Antony. **Amor, Compromisso e o Relacionamento Puro** in **A transformação da intimidade**. São Paulo. Ed. Unesp, 1993.

MACHADO, Maria D.C & BARROS, Myriam L. de. **Gênero, geração e classe: uma discussão sobre as mulheres das camadas médias e populares do Rio de Janeiro**. Estudos feministas. 17(2)”, 369-393, 2009”.

MARCONDES, Pyr. **Uma história da propaganda brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002

MULLER, Clarice B. **As representações de infância na publicidade pela percepção de crianças de cinco a seis anos**. Artigo publicado pelo Projeto Criança e Consumo. 2010

ROCHA, Everardo P.G. **Magia e capitalismo: um estudo antropológico da publicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PETRINI, João C.(2005). **Mudanças sociais e familiares na atualidade: reflexões à luz da história social e da sociologia**. *Memorandum*, 8, 20-37. Retirado em 10 de julho de 2012 , do World Wide Web: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/petrini01.htm>

PIEDRAS, Elisa. R. **A articulação da publicidade com o mundo social: a constituição do fluxo publicitário nas praticas de produção e recepção**. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z . Como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

**Resumo**

O artigo analisa, sob o aspecto da arquitetura do medo, a descrição do espaço narrativo em que se desenvolve o conto de Edgar Allan Poe, Utilizando-se da expressão trama de espaço, procura identificar, sob a ótica do narrador, as características de Roderick Usher, a arquitetura da mansão em que vive. Destaca como uma estética do medo vai sendo construída ao longo do conto, sob a perspectiva da descrição e percepção dos objetos – imagens presentes na casa. A partir do conceito fenomenológico de Gaston Bachelard, denominado Topo – Análise, aponta os lugares físicos presentes no conto e, também em nossa própria vida. Demonstra que Usher / Lady Madeline / Narrador ganham significados na estética do medo, a partir das relações que estabelecem com a trama de espaço do medo – A casa de Usher. Ressalta que metáforas e sensações produzidas pela leitura aproximam o leitor do duplo, ou seja, do que Freud e Lacan identificaram como sendo o resultado de uma medida defensiva que projeta o estranho fora do eu, produzindo, sob a ótica narrativa, a sensação do insólito e do medo, que permitem múltiplos olhares diante desse conto de Edgar Allan Poe.

**Palavras-chave:** *Narrativa Fantástica; Arquitetura do Medo; Fenomenologia; Literatura Americana; Espaço e Narrativa.*

**PLOT SPACE OF FEAR IN THE FALL OF THE HOUSE OF USHER BY EDGAR ALLAN POE**

**Abstract**

This article aims to analyze the aspect of the architecture of fear, the depiction of the narrative space in which occurs the tale of Edgar Allan Poe, *The Fall of the House of Usher*. By using the expression “plot space”, this paper seeks to identify the perspective of the narrator towards Roderick Usher and the architecture of the mansion where they live. It also highlights how the aesthetics of fear is being built throughout the tale from the perspective of the description and perception of objects – images in the house. From the phenomenological concept Gaston Bachelard calls topoanalysis we will identify the physical locations in the story and in our intimate life. So Usher / Lady Madeline / Narrator gain significance in the aesthetics of fear, from the relationship they establish within the plot space of fear – The House of Usher. This paper identifies that the metaphors and sensations produced by the reading of this text bring us closer to the idea of the double, what Freud and Lacan identify as being the result of a defensive measure that projects the uncanny out of the “I”, producing the feelings of the unusual and fear, allowing multiple perspectives for this tale of Edgar Allan Poe.

**Keywords:** *Fantastic Narrative; Phenomenology; Architecture of Fear; American Literature.*

---

\* Mestrado em Sociologia UNESP-Araraquara SP. Doutorado em Educação Escolar UNESP-Araraquara-SP. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda. Jaboicabal-SP. E-mail [pcedran@ig.com.br](mailto:pcedran@ig.com.br)

\*\* Mestrado em Educação. Docente do Centro Universitário Moura Lacerda- Jaboicabal-SP. E-mail [chelsea.maria@terra.com.br](mailto:chelsea.maria@terra.com.br)

## Introdução

A possibilidade de analisar a trama do espaço sob o aspecto da arquitetura do medo, no conto *A queda da casa de Usher*, de Edgar Allan Poe, vai sendo estruturada desde o início do conto sob a perspectiva de um narrador cético e racional, chamado Narrador, que, atendendo ao pedido de seu amigo de infância, Roderick Usher, vai visitá-lo em sua casa, onde vive com sua irmã gêmea, Lady Madeline.

A aparente trivialidade de uma visita cede espaço à primeira impressão de estranhamento por parte do Narrador quando este, subitamente, depara-se com a mansão de Usher, assim descrita:

*Não sei dizer como foi – mas, ao primeiro relance do edifício, uma sensação de insuportável desespero invadiu meu espírito. Digo insuportável; pois a impressão não era atenuada por nada desse sentimento parcial de prazer, pois que poético, com que a mente normalmente recebe até mesmo as imagens, mais austeras de desolação ou dissabor. Contemplei a cena diante de mim – a mera casa, e os simples aspectos panorâmicos da propriedade – as paredes nuas – as janelas vagas semelhantes a olhos – o capim esparso e espesso – uns poucos troncos esbranquiçados de árvores fenecidas – com uma depressão de alma tão absoluta que não posso comparar mais adequadamente com nenhuma sensação terrena senão com o estado de pós-onírico daquele que se entregou às dissipações do ópio – a amarga recaída na vida cotidiana – o hediondo cair do véu. (POE, p. 221).*

A sequência que o Narrador descreve sobre a casa lhe causa, no primeiro momento, a sensação de desespero. Para exemplificar metaforicamente essa sensação, o Narrador utiliza-se de aspectos antropomórficos, descreve-a com traços humanos distorcidos, ou seja, a possibilidade de antecipar o encontro com a personalidade de Roderick Usher, seu amigo de infância. Dessa forma, as janelas semelhantes a olhos e paredes nuas produzem a sensação de absoluta depressão que ele compara ao estado pós-onírico de uma alucinação opinácea.

Na tradução de Breno Silveira et al., a expressão “olhos vazios” aplica-se às janelas. Também a expressão troncos esbranquiçados de árvores fenecidas é organicamente traduzida por Silveira et al. como: *...Algumas fileiras de carriços e uns tantos troncos apodrecidos. (POE, 1978, p.07).*



**Fonte:** Capa do Livro “A queda da casa de Uscher” – Publicado pela Edium editora.

Assim, essa mistura de estado orgânico/podre se completa na inorganicidade de pedras-muros que também ganham características de sensações, ou seja, de fria, como metáfora para se opor ao quente, ao luminoso, que está vivo. Diante desse estado de prostração e abatimento, o Narrador tenta justificar a si mesmo como sofrendo de alucinação causada pela perspectiva de seu olhar sobre o objeto – a casa de Usher. Ou melhor, sob aspectos desse objeto captados e cognitivamente identificados, como janela, muro e pedras. Assim, conclui:

*Possivelmente, refleti, um mero arranjo diferente dos pormenores da paisagem, dos detalhes do quadro, bastaria para modificar, ou talvez aniquilar, sua capacidade para a pesarosa impressão.* (POE, 2012, p.222)

Essa passagem soa, portanto, como a primeira contratentativa do Narrador de considerar o estranho ou o insólito como fruto de alterações alucinógenas ou percepções desconexas da realidade, isoladas do todo. A casa em si Dessa forma, como afirma Gaston Bachelard:

*Parece-nos então que essa transubjetividade da imagem não podia ser compreendida em sua essência só pelos hábitos das referências objetivas. Só a fenomenologia – isto é, o levar em conta a partida da imagem, numa consciência individual – pode ajudar-nos a restituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, força, o sentido da transubjetividade da imagem.* ( 1988, p.97)

O que se identifica como transubjetividade de imagem parece, ao nosso ver, ter sido recurso lógico utilizado pelo Narrador para dissipar a primeira impressão que a imagem da casa de Usher causou as suas referências subjetivas, pois, como afirma o próprio Bachelard:

*Dizer que abandonamos hábitos intelectuais é uma declaração fácil, mas como cumpri-la?,aí está, para um racionalista, um pequeno drama diário, uma espécie de desdobramento do pensamento que por mais parcial que seja seu objeto – uma simples imagem – não deixa de ter uma grande repercussão psíquica.* (BACHELARD, 1988, p.96)

Dando fé a esse abandono do hábito intelectual entendido sob o aspecto analítico, o Narrador dará lugar a um estado de excitação que o remete à infância e ao conceito de uma casa idealizada presente em sua memória, formada a partir da lembrança da intimidade com esse seu colega de infância. Imbuído desse desejo, socorrer e rever um amigo para aliviar sua enfermidade física e sua relação com a desestruturação mental que o oprimia; o Narrador considera essa situação como uma possibilidade de reatar laços de identidade para além do bem e do mal de Roderick Usher. Mesmo assim, antes de adentrar à casa, a sensação de terror descrita pelo Narrador se completa na imagem do espelho, concebida a partir de sua relação com o lago reluzente nas proximidades da residência. Assim o narrador relata:

*E agindo segundo essa ideia, dirigi as rédeas de meu cavalo para a beira escarpada de um pequeno lago lúgubre e negro reluzindo placidamente nas proximidades da residência, e baixei os olhos – mas com um tremor ainda mais intenso de que antes – para as imagens remodeladas e invertidas no capim pardacento, dos fantasmagóricos troncos de árvore, das janelas vagas semelhantes a olhos. (POE, 2012, p.222)*

Na tradução de Cássio de Arantes Leite, o aspecto do lago lúgubre, reluzindo placidamente, parece não corresponder à sensação que o Narrador relata pela exposição de Breno Silveira et al., que utiliza a expressão *negro e sombrio lago* que estendia seu brilho junto à casa. A adjetivação de sombrio, sem, contudo, deixar de ceder ao brilho, provoca uma sensação de aniquilamento dos sentidos, dada pela síntese da antítese, ou seja, negro-sombrio-brilho e lúgubre-negro-reluzente.

Andrea Menezes Masagão, no artigo intitulado *A casa assombrada: ensaio sobre o olhar*, assim descreve esse contexto a partir do conceito de *Álgama*, formulado por Jacques Lacan no seminário *A transferência*, quando afirma:

*Não vamos nos deter aqui nos desenvolvimentos elaborados por Lacan com o termo *álgama* no decorrer do seminário ‘a transferência’(...) ‘A identificação’, que Lacan através da topologia, vai aproximar a noção de objeto parcial da não especularidade do objeto. (...) pela topologia, Lacan propõe a existência de objetos que não tem flexibilidade, objetos que não têm sua simetria invertida na imagem do espelho pela simples razão de que eles não possuem simetria, não possuem direito ou avesso, esquerda ou direita, interior ou exterior. Assim por meio da introdução do termo *álgama*, realiza-se uma primeira ligação entre objeto parcial e objeto a que vai desembocar na não especularidade do objeto. (MASAGÃO, 2012, p.148)*

O termo *álgama* nos remete à percepção parcial do objeto que o próprio narrador tenta justificar, acrescentando à justificativa o jogo das antíteses citadas anteriormente. O Narrador assim justifica seu procedimento:

*Eu disse que o único efeito de meu procedimento em certa medida pueril – o de contemplar o lago – fôra aprofundar a singular impressão inicial. Não pode haver dúvida de que a consciência do rápido agravamento de minha superstição – pois por que não deveria chamá-la assim? – serviu principalmente para acelerar o agravamento em si. Tal, bem o sei há muito tempo, é a lei paradoxal de todas as sensações que têm o terror como base. (POE, 2012, p.223)*

O procedimento pueril que leva ao que Masagão chama de lei paradoxal de todas as sensações tem como base :

*Nesse sentido, o conto “A queda da casa de Uscher” nos permite interrogar o lugar da casa exclusivamente como lugar de reconhecimento e pertencimento. A casa do conto é um lugar que pode revelar aquilo que não reconhecemos, ou não assimilamos como fazendo parte do Eu e, com isso, o que até então estava oculto revela-se através da dimensão*

*assustadora do olhar aproximando a experiência do unheimlich da experiência da assombração* (MASAGÃO, 2010, p.155-156)

Percebemos essa identificação a um traço, e não a uma imagem, a partir dos objetos selecionados pelo narrador para compor sua situação de temor diante da arquitetura da casa de Usher. Esse traço é processado fora da imagem, a exemplo da criança que se reafirma na imagem desejada pelo outro, tornando-se uma miragem ou uma tapeação.

Nesse cenário, o narrador se utiliza da cor como complementariedade da explicação de suas sensações, quando afirma:

*E talvez tenha sido por essa razão unicamente que, ao voltar a erguer os olhos para a própria casa, desviando-os do reflexo na água, em minha mente cresceu uma estranha fantasia – uma fantasia tão ridícula, de fato, que a menciono apenas para mostrar a vívida força das sensações que me oprimiam. A tal ponto estimulava a imaginação que cheguei realmente a crer que por todo entorno da mansão e do domínio pairava uma atmosfera peculiar a eles próprios e a suas imediatas redondezas – atmosfera que não guardava qualquer afinidade com o ar do céu, mas que tresandava das árvores apodrecidas, da parede cinzenta, do lago silente – um vapor pestilento e místico, pesado, letárgico, fracamente discernível, e plúmbeo.* (POE, 2012, p.223)

Sob esses aspectos, a atmosfera passa a compor outra característica presente no gótico, na atmosfera que pretensamente deslocava a casa de Usher como uma imagem do contexto material em que o narrador está presente. Essa situação o leva a afirmar que essa atmosfera não guardava qualquer afinidade com o céu, ou seja, era envolta em um vapor pestilante, letárgico, paralisante, uma nuvem cinza ou uma cena plúmbea, para além da atmosfera local.

A descrição da casa de Usher, sob o aspecto de um edifício que parecia ter em sua excessiva antiguidade seus aspectos mais lúgubres, complementa-se pela associação a uma cripta decrepita. A expressão que difere a cripta é dada pela palavra abóbada, que, na tradução de Breno Silveira, aparece de forma diferente. Assim, o elemento gótico aparece melhor associado ao conceito de *cripta de crepta*, que, mesmo assim, guarda a metáfora de algo que é estar entre *uma diante de um dentro*, como o sentido que Lacan define como um “*entre dois*”. (MASAGÃO, 2010, 151)

Narrador é recebido por um criado e, ao entrar pela arcada gótica do vestíbulo e passar por um caminho escuro e complicado rumo ao gabinete de Rodrick Usher, sente a sensação labiríntica, que é complementada pela arquitetura da casa, em que os objetos que compõem a dramaticidade encerram-se no encontro de Narrador com a própria casa, a saber, os entalhes do teto, as solenes tapeçarias das paredes, o negro dos assoalhos e os troféus armoriais. Masagão afirma que, nesse conto, Poe utiliza a casa como espaço de inquietação e estranheza marcada pela desolação e pela perda que caracteriza a trama desse espaço. Masagão afirma:

*Estar entre “um diante e um dentro” é exatamente o que Lacan define como um “entre dois”, espaço que presentifica a experiência do unheimlich e que ele propõe utilizando a topologia da garrafa de Klein, que corresponde a uma sutura de duas bandas de Moebius e que forma uma superfície sem borda onde estão suturadas a pele externa do interior e a pele interna do exterior.* (2010, p.151)

A experiência da assimilação pode ser melhor descrita pela topoanálise do cenário onde a história acontece. Adolf F. de Frota justifica o conceito a partir da definição dada por Gaston Bachelard

(1978, p. 202), [a] *topoanálise seria então o estudo psicológico sistemático dos lugares físicos de nossa vida íntima*”.. (FROTA, 2010, p.16)

O narrador assim descreve seu encontro com Roderick Usher e a atmosfera que cercava o ambiente da casa:

*O aposento onde eu me encontrava era muito amplo e elevado. As janelas eram longas e pontudas, e a uma distância tão grande do negro soalho de carvalho que não se podiam acessar o chão. Tênuos raios de uma luz avermelhada filtravam pelo padrão de treliça das vidraças e serviam para tornar suficientemente distintos os objetos mais proeminentes em torno; o olho, entretanto, lutava em vão por atingir os ângulos mais remotos do ambiente, ou os recessos do teto abobadado e ornado de frisos. Escuros reposteiros pendiam das paredes. A mobília de modo geral era profusa, desconfortável, antiquada e dilapidada. Muitos livros e instrumentos musicais jaziam espalhados aqui e ali, mas sem conseguir emprestar qualquer vitalidade à cena. Senti que respirava uma atmosfera de tristeza. Um ar de austera, profunda e irremediável melancolia pairava no ambiente, impregnando tudo.* (POE, p.224 - 225).

Uma série de características nos permite associar o quarto a uma cripta, a saber: o negro do assoalho, as janelas longas e, principalmente, a expressão *livros e instrumentos musicais que jaziam espalhados*..(POE, 2012, p.224)

A topoanálise desse espaço se completa quando o narrador encontra Roderick Usher com um semblante cadavérico. Conforme Rodrigues: *o estranho (que provoca o terror) estará presente em todos os elementos pelo excesso. Na caracterização dos personagens, e na escolha das palavras.* (RODRIGUES, sd, p.1).

Esses excessos podem ser identificados sob o aspecto cadavérico de Roderick Usher e, também, pela descrição de seus aposentos e seu mobiliário estragado, dilapidado. Umberto Eco, na **História da Beleza**, ressalta:

*O gosto pelo gótico e pelas ruínas não caracteriza apenas o universo do visivo, mas também a literatura: é nessa segunda metade do século que floresce o romance “gótico”, povoado de castelos e monastérios em decadência, subterrâneos inquietantes propícios a visões noturnas, delitos tenebrosos e fantasmas* (ECO, 2010, p.288)

Esse apreço pelo gótico, utilizado por Poe, reporta-nos também ao conceito de ilusão, a partir do que afirmam Japiassu e Marcondes, no **Dicionário Básico de Filosofia**:

*Ilusão* (lat. *Illusio*, de *illudere*: zombar de) Erro ou engano resultante da \*percepção, levando-nos a tomar uma coisa por outra. Interpretação errônea dos dados sensoriais. I A atribuição de um caráter ilusório a nosso conhecimento do mundo, ou mesmo a sua existência, é característica do \*ceticismo. (JAPIASSU, MARCONDES, 1999, p.138)

Por considerar sob esse aspecto a descrição de cena em que se encontrava o narrador, é que teremos a impressão, ao longo de todo o conto, que Poe quer nos passar a sensação de terror e medo, não apenas pela utilização de recursos fantásticos, mas de recursos lógicos – sensoriais. O conceito de percepção de espaço a partir do aspecto lógico é dado, segundo Walter Brugger, no **Dicionário de Filosofia**:

*É a percepção das coisas sensíveis (incluindo a do corpo próprio) em seu estarem – estendidas – espacialmente, em sua estrutura e na distância que a separa umas das outras e de nós. Esta percepção é-nos comunicada, não exclusivamente, mas principalmente, pela vista, pelo tato e pelos sentidos estático e sinestésico.* (BRUGGER, 1969, p.157).

Essa percepção, presença que Gaston Bachelard chama de topoanálise, empreenderia uma análise exclusiva da personalidade de Roderick Usher e de sua irmã gêmea, Lady Madeline, a qual entra na cena narrativa a partir da afirmação de Roderick, de que uma das causas da melancolia que o afligia se devia ao fato da enfermidade longa e prolongada de sua irmã, assim descrita pelo narrador:

*Ele admitia, entretanto, embora com hesitação, que grande parte da peculiar melancolia que desse modo afligia podia ser rastreada até uma origem mais natural e muito mais palpável – à enfermidade grave e prolongada – na verdade, ao óbito evidentemente próximo – de uma irmã ternamente adorada – sua única companheira por longos anos – sua última e única relação de sangue no mundo. “Seu falecimento”, disse, com um amargor que jamais esquecerei, faria dele (ele, o desesperado e frágil), “o último da antiga estirpe dos Usher”. (POE, 2012, p.227).*

Outros detalhes da doença são dados por Roderick Usher, quando este diz: A doença de Lady Madeline iludia havia muito tempo a perícia de seus médicos. Uma apatia permanente, um gradual esgotamento físico e frequentes, ainda que transitórios, acessos de caráter parcialmente cataléptico eram os incomuns sintomas. (POE, 2012, p.228).

Assim, Lady Madeline pode ser reconhecida como aquela que sofre um tipo raro de doença com efeitos catalépticos.

O conto prossegue com a afirmação do narrador de que se passaram vários dias sem que o nome de Madeline fosse mencionado. Essa sequência temporal é assim descrita: E durante esse período envidei enérgicos esforços para aliviar a melancolia de meu amigo. Pintamos e lemos juntos; ou escutei, como em sonho, as delirantes improvisações de seu expressivo violão. (POE, 2012, p.228)

A descrição do passar dos dias na mansão também é muito significativa, principalmente em relação a seres de livros que o narrador cita como objeto de leitura coletiva por parte dele e de Roderick Usher.

Mas nossa atenção se concentra, especialmente nas seguintes obras:

*Um dos nossos livros favoritos era uma pequena edição in – oitavo do Directorium Inquisitorium, do dominicano Eymeric de Gironne; e havia passagens em Pomponius Mela acerca dos antigos sátiros africanos e egípcios, nos quais Usher permanecia absorvido por horas. Seu maior deleite, entretanto, era encontrado no exame de um raro in – quarto gótico – manual de uma igreja esquecida - , o Vigiliae Mortuorum secundum Chorun Ecclesiae Maguntinae (POE, 2012, p.232)*

As duas traduções se referem a um livro raro e curioso, que seria um manual esquecido de uma igreja, intitulado *Vigiliae Mortuorum Secundum Chorun Ecclesiae Maguntinae*. Esse livro, citado em latim, não aparece traduzido nos dois textos utilizados por nossa análise. Segundo Adolfo J. S. Frota, a tradução desse livro aparece da seguinte forma: *vigília aos mortos segundo o coro da igreja de Mogúncia* ; também foi o mesmo que influenciou nas atitudes estranhas de Usher que, na tradução de Breno Silbeira et al., é assim descrita:

*Não pude deixar de pensar no estranho ritual desse livro e em sua estranha influência sobre o hipocondríaco, quando, uma noite, tendo sido informado, abruptamente, de que Lady Madeline já não existia, ele me manifestou a intenção de conservar o corpo, durante quinze dias (antes de seu sepultamento final), numa das numerosas criptas situadas no interior das paredes principais do edifício. (POE, 1978, p.19).*

Portanto, haveria uma contradição, em termos, sobre a natureza desse ritual, uma vez que, por sua tradução, tratava-se de um ritual comum à igreja em seu culto aos mortos, mas o narrador estaria associado à doença incomum da morta e também à localização do jazigo.

A partir desse momento, a narrativa entra em uma outra etapa, que poderíamos mencionar como narrativa dentro da narrativa. Assim, transpondo essa nomenclatura a estrutura do conto, teríamos hipoteticamente, a existência da casa de Usher como um local que pode ser associado a um grande túmulo, e onde, reclusos, os Usher's vivem um mundo à parte. Teríamos, então, um outro plano significativo que nos remeteria a uma estética da profundidade, ou seja, à cripta sob a casa, que funcionava como o outro espaço do medo presente na casa e que foi assim descrito por Narrador: A cripta em que o deixamos (...) era pequena, úmida, e vedava inteiramente a entrada de qualquer claridade. Achava-se situada a grande profundidade, exatamente na parte da casa que ficava embaixo dos meus aposentos. (POE, 1978, p.20).

Diante desse contexto, Frota afirma que, de acordo com o ritual previsto na obra, não ocorre na verdade o sepultamento, mas a deposição de Lady Madeline no porão da mansão. Algo excêntrico, este sim, em função do próprio sentido gótico encarnado por Roderick Usher. Tentar expandir a compreensão do mundo a partir do significado do sobrenatural seria o propósito de Usher, e é sob esse aspecto que percebemos que o próprio personagem começa a sentir a paralisação da situação estranha que estava vivenciando por meio de sua relação com os próprios efeitos do mesmo sobre a mansão e vice-versa. Assim o narrador qualifica o desespero de Roderick Usher:

*Foi, particularmente, uma noite, no sétimo ou no oitavo dia depois de termos depositado o corpo de Lady Madeline na masmorra, que experimentei toda força de tais sentimentos. O sono não queria aproximar-se do meu leito, enquanto passavam e repassavam as horas. Lutei por afastar, por meio do raciocínio, o nervosismo que se apoderara de mim. Procurei convencer-me de que muito, se não tudo, do que sentia era devido à influência perturbadora do sombrio mobiliário do aposento (...). (POE, 1978, p.21 – 22).*

Cortinas, paredes, vento, sopro de tempestade e melancolia evocam um sentimento de terror que começa a se apoderar do narrador que, na verdade, interpõe o mesmo como uma manifestação associada ao sono da razão e aos fantasmas por ela produzidos. Friedrich Nietzsche, na obra *O nascimento da tragédia*:

*Com efeito, quanto mais percebo na natureza aqueles onipotentes impulsos artísticos e neles um poderoso anelo pela aparência entre [schein], pela redenção através da aparência, tanto mais me sinto impelido à suposição metafísica do que o verdadeiramente – existente (...) Aparência essa que nós, inteiramente envolvidos nela e dela consistentes, somos obrigados a sentir como o verdadeiramente não existente (...) como um ininterrupto, vir – a – ser no tempo, espaço e causalidade, em outros termos como realidade empírica. (NIETZSCHE, 2008, p.36).*

Desta citação de Nietzsche podemos identificar que o narrador do conto encontrava-se numa situação de eterno padecente, pleno de contradição para buscar sua redenção. O narrador encontra-

se, nesse momento, no limiar do que Nietzsche chama de verdadeiramente não existente, assim pensando a partir dos conceitos de sujeito específico e realidade empírica, considerados pela razão. O encontro de Narrador e Usher marca o momento que precede o final da narrativa, assim citado:

*- Então você ainda não ouviu isso. – disse ele abruptamente, depois de haver-me fitado alguns momentos em silêncio. – Então você não ouviu? Mas espere! Você verá! Enquanto assim falava, resguardando com a mão a luz do castiçal, aproximou-se de uma das janelas e escancarou-a para a tempestade. A impetuosa fúria das rajadas quase nos ergueu do solo. Era, realmente, uma noite tempestuosa, mas de uma beleza severa, espantosamente singular em seu terror e em sua beleza. (POE, 1978, p.22-23)*

Esse desvelar para a realidade narrativa da tempestade parece servir de evocação para a caracterização da entrada da luz como efeito que poderia traduzir-se na clareza ou profundidade ainda maior da realidade fantástica em que os personagens se encontram nesse momento.

Diante dessa arquitetura macabra da mansão, Umberto Eco afirma, na obra *Arte e Beleza na Estética Medieval*:

*A cor visível nasce, no fundo, do encontro de duas luzes, a incorporada pelo corpo opaco e a outra irradiada através do espaço de Afano; a segunda põe em ato a primeira. A luz no estado puro é forma substancial (força criadora, portanto, de tipo neoplatônico). A luz enquanto cor ou esplendor do corpo opaco é forma acidental (assim como o aristotelismo tendia a pensar). (ECO, 2010, p.101)*

Sob esse aspecto o conceito de luz passa pela forma como fora concebido, ou seja, como a luz que se abre para o mundo, que tenta perceber a manifestação que vem de fora para dentro – vento inspirando a reação de fechar a janela, ou seja, expulsar a luz de dentro para fora. Ruídos no porão da casa de Usher, no sétimo ou oitavo dia do semissepultamento de Lady Madeline, completam a cena sobrenatural. Assim como afirma Nietzsche, melhor sintetizando essa metáfora:

*A mais luminosa nitidez da imagem não nos bastava, pois esta parecia tanto revelar algo quanto encobri-lo; enquanto, com sua revelação alegórica, parecia convidar ao dilaceramento do véu, à descoberta do fundo secreto, precisamente essa evidência translúcida mantinha o olho cativo e o impedia de penetrar mais fundo. (NIETZSCHE, p.20)*

O final da trama ganha dramaticidade quando Usher passa a falar descontroladamente na cena assim descrita: Como se, na energia sobre-humana, tivesse sido encontrada a potência de um encantamento; às imensas e antigas almofadas da porta para onde apontava começaram vagarosamente a recuar, nesse exato instante, suas maciças mandíbulas de ébano. (POE, 2012 p.239)

Segundo o Narrador, quando dessa situação percebe também que algo nefasto estava ocorrendo, assim se dá o encontro entre Madeline e Roderick, conforme o descrito:

*Por obra do tormentoso vendaval – porém, além daquelas portas, lá estava de fato a figura altiva e amortalhada de Lady Madeline de Usher. Havia sangue em suas vestes brancas, e evidência da amarga luta em cada parte do seu corpo emaciado. Por um momento permaneceu ali no limiar tremendo e oscilando de um lado para o outro – então, com um gemido baixo e atormentado, caiu pesadamente dentro do quarto sobre a pessoa de seu irmão e, em suas violentas e agora definitivas agonias da morte, prostrou – o ao chão, já um cadáver, e vítima dos terrores que ele havia antecipado. (POE, 2012, p.239 a 241)*



**Fonte:** Contos de Imaginação e Mistério – Ilustração de: Harry Clarke

Os dois, nesse momento, estão mortos, ou seja, voltando ao espaço de nossa consideração sobre a arquitetura do medo presente na trama, podemos afirmar que Madeline ressurge para vingar-se de Roderick, que também vive na sombra, ou seja, na casa que passa a ser conhecida como um grande túmulo prestes a ruir.

A sobreposição de fato parece ganhar sentido quando, fugindo da casa, o Narrador assim contempla sua ruína:

*De repente no caminho uma luz fantástica brilhou, e virei para ver de onde um fulgor tão incomum podia provir; pois apenas a vastidão da casa e suas sombras estavam atrás de mim. O clarão vinha da lua cheia que se punha, sanguínea, e que agora irradiava vividamente através daquela fissura antes quase indiscernível a que já me referi como se estendendo desde o telhado do prédio, em um percurso de zig-zag, até a base. Enquanto eu olhava, a fissura rapidamente se alargou – um furioso sopro do redemoinho sobreveio – o completo orbe do satélite desvelou-se de uma vez diante de meus olhos – minha cabeça girou quando vi as poderosas paredes desmoronando – um tumultuoso som trovejante como o clamor de incontáveis águas assomou – e lago fundo e humoroso aos meus pés engoliu lúgubre e silente as ruínas da casa de Usher . (POE, 2012, p.241)*

Considerando a trama do medo que materializava a arquitetura da casa, poderíamos, enfim, perceber que Poe sobrepõe um túmulo o porão, a outro túmulo, a casa de Usher, junto a uma realidade que se faz presente pelo espelhamento através da relação da casa com o lago.

Os personagens Roderick e Madeline, ao morrerem dentro da própria casa, confundem-se e, ao mesmo tempo, reintegram-se a uma paisagem anímica em que o orgânico e o inorgânico ganham vida por meio dos personagens e da casa que se funde no fantástico desaparecimento sob o lago. O lago e a profundidade poderiam ser associados ao espaço onde a moradia dos mortos encontra sua existência em uma cena do inferno, como afirma Umberto Eco, na *História da Feiura*:

*Embora termine com a imagem de Satanás mergulhando nas profundezas dos mundos infernais, das quais não sairá nunca mais, não foi o Apocalipse que introduziu no mundo cristão a ideia do inferno. Muito antes, várias religiões já haviam concebido um lugar, em geral subterrâneo, onde vagavam as sombras dos mortos. É no Hades pagão que Deméter vai resgatar Perséfone raptada pelo rei das profundezas, onde Orfeu se precipita para salvar Eurídice, que se aventuram Ulisses e Enéas. Também o Corão fala de um local de penitência. E no antigo Testamento encontramos alusões a uma “moradia dos mortos”, sem que se fale, no entanto, de penas e tormentos, enquanto os Evangelhos já*

são mais explícitos, mencionando o Abismo e especialmente as Geenas e seu fogo eterno “onde haverá pranto e ranger de dentes.” (ECO, 2007, p.82)

Esta afirmação reforça o conceito presente na idade média de que o espaço seria o lugar – leia-se, no conto, casa, e sua relação com os corpos se daria por meio dos personagens da narrativa.

Como afirma Nicolau Abbagnano :

a) *A primeira concepção é de E. como lugar (v), como posição de um corpo entre outros corpos. Nesse sentido, o E. é definido por Aristóteles como “o limite imóvel que abarca um corpo” (Fís, IV, 4, 212 a 20), definição que Aristóteles reconhece como idêntica ao conceito platônico que identificava E. e matéria (Tim, 52 b, 51 a). Segundo esse conceito, não haverá E. onde não houver objeto material; por isso, a tese principal dessa teoria do E. é a inexistência do vazio (cf ARISTÓTELES, Fís, IV, 8, 214 b 11), (ABBAGNAMO, 2007, p. 406).*

Contrapor-se a esse sentido, buscar pela via do fantástico e subverter a lógica da razão e da espacialidade nos reportam ao que Walter Benjamin identifica como o aspecto da reflexão que faria do incidente uma vivência e do choque das experiências a tentativa de desrealizar, através do emprego de artifícios que a ciência nega. O lago que engole a casa seria síntese dessa metáfora, através do espelho dessa arquitetura macabra, que é a razão ou a própria existência que aprisiona. Benjamin, em textos sobre alguns temas em Baudelaire, afirma:

*Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. Afinal, talvez seja possível ver o desempenho característico da resistência ao choque na sua função de indicar ao acontecimento, às custas da integridade de seu conteúdo, uma posição cronológica exata na consciência. Este seria o desempenho máximo da reflexão, que faria do incidente uma vivência. (BENJAMIN, 2000, p.111)*

O choque, para Baudelaire, como para Poe, funciona como elemento desencadeador para o pensamento, para reflexão e, principalmente, para a desrazão. Está falando mais alto quando o próprio Baudelaire afirma, em sua obra, *As flores do mal*:

*Eu escuto fremindo a acha que desce à tumba.  
A força em construção não tem eco mais surdo.  
Meu espírito é igual à torre que sucumba,  
Golpeada por aríete o mais pesado e absurdo. (BAUDELAIRE, 1984, p.183)*

Portanto, da casa à tumba ou da tumba a casa, a modernidade nos aprisiona ainda mais grotescamente à busca de uma imortalidade.

A angústia da decadência humana reflete na decadência física dos personagens da narrativa, os irmãos Roderick e Madeline Usher, e na decadência aparente da casa, esta vista como espaço num mundo. Diante da dúvida: quem está vivo e quem está morto, acrescentamos a outra dúvida: quem existe?; esta é, inevitavelmente, estranha ao homem.

## Referências:

[ABBAGNANO, Nicola; Dicionário da Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.](#)

- BACHELARD, Friedrich Wilhelm; Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BAUDELAIRE, Charles; As flores do mal. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BENJAMIM, Walter; Obras escolhidas, V III, São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRUGGER, Wlater; Dicionário da Filosofia, São Paulo: Editôra Herder, 1969.
- ECO, Umberto; Arte da beleza na estética medieval. Rio de janeiro: Record, 2010.
- ECO, Umberto; História da Beleza. Rio de janeiro: Record, 2010.
- ECO, Umberto; História da Feiúra. Rio de janeiro: Record, 2007.
- FROTA, Adolfo José de Souza; Claustrofobia Gótica. A personagem e o espaço melancólicos em A Queda da casa de Usher. In Linguagem – Estudos e Pesquisas, Catalão, vol. 14, n.º2 – 2010 , p.15-32
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo; Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- MASAGÃO, Andrea Menezes; A Casa assombrada – considerações sobre o espetacular e o escópico. In *Psicologia USP*, São Paulo, janeiro/março de 2010, 21(1) p.145-163
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm; Os Pensadores. Vol. I, São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- NIETZSCHE, Friedrich; O nascimento da tragédia. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- POE, Edgar Allan, Contos de Imaginação e Mistério, São Paulo: Tordesilhas, 2012.
- POE, Edgar Allan, Histórias extraordinárias, São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- RODRIGUES, Fábio Della Paschoa, A COMPOSIÇÃO LÓGICA E A LÓGICA DA COMPOSIÇÃO DE POE In <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/c00001.htm>

## **O ESTÁDIO LUIZ PEREIRA : IDENTIDADES E SENSIBILIDADES HISTÓRIAS E MEMÓRIAS ( RIBEIRÃO PRETO - SP 1924-1967)<sup>6</sup>**

Rogério Duarte Fernandes dos PASSOS\*

Maria Aparecida Junqueira Veiga GAETA\*\*

---

<sup>6</sup> Agradecemos a Lucas Vinícius de Oliveira – torcedor do Botafogo Futebol Clube – pela troca de ideias e disponibilização de documentos privativos de seu arquivo para elaboração deste artigo. Agradecemos, também, a geógrafa Débora Heliza Pavan dos Passos pelas reflexões e atenta leitura do texto.

\* Docente do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza – Campinas/SP. Mestrado em Direito Internacional - UNIMEP-Piracicaba/SP. Doutorando em Educação - UNICAMP/SP.

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

## Resumo

O texto discorre sobre a historicidade do antigo Estádio Luiz Pereira, que existiu na cidade de Ribeirão Preto-SP entre os anos de 1924 e 1967 e que pertenceu ao Botafogo Futebol Clube. Aponta para os momentos fundantes do Estádio e destaca alguns dos principais acontecimentos que permearam sua trajetória até a desativação completa com a venda do terreno, onde funcionava um clube social. Contextualiza o momento histórico de sua instalação na cidade e, posteriormente, seu papel no cenário esportivo e social. Destaca que o Estádio constitui-se num lugar da memória na cidade de Ribeirão Preto, bem como da história do esporte regional e estadual.

**Palavras-chave:** *Estádio Luiz Pereira; Botafogo Futebol Clube; História de Ribeirão Preto; História do Futebol; História do Futebol do Interior.*

## THE LUIZ PEREIRA STADIUM: IDENTITIES AND SENSIVITIES HISTORYS AND MEMORIES ( RIBEIRÃO PRETO - SP 1924-1967)

### Abstract

With this short text fragments, we will expose the history of ancient Stadium Luiz Pereira, who lived in the city of Ribeirão Preto and that belonged to the Botafogo Football Club. After a description of the main events that permeated its existence until its complete deactivation in 1967, the text culminates in the historic moment of the sale of his land, a social club where he worked.

**Keywords:** The Luiz Pereira Stadium; Botafogo Football Club; History of Ribeirão Preto; History of Football; History of football from country.

### O Estádio como monumento histórico

*Botafogo, Botafogo,  
Orgulho de Ribeirão,  
Sua fibra, sua raça  
Mantém a nossa tradição.*

### Hino oficial do Botafogo Futebol Clube - 1974

Letra: Ricardo Christiano Ribeiro. Música: Horvildes Simões.

Entre os anos de 1924 e 1967 existiu, na cidade de Ribeirão Preto-SP, o Estádio Luiz Pereira, que pertenceu ao Botafogo Futebol Clube. O Estádio constitui-se num lugar da memória da cidade, bem como da história do esporte regional e estadual. Na obra **Les Lieux de Mémoire**, Pierre Nora 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 instaura. São, portanto, *lugares* carregados de uma vontade de memória e vivem do sentimento e, nesse caso, estão os museus, arquivos, hinos e coleções, cemitérios, festas, monumentos, santuários, associações [...] como lugares de memória, caracterizando-se como uma construção histórica (NORA, 1993, p.13).

Estudar a historicidade do Estádio Luiz Pereira e os significados impressos na cidade de Ribeirão Preto implicou, inicialmente, contextualizar os momentos fundantes de sua instalação na cidade e, posteriormente, seu papel no cenário esportivo e social urbano. Essa arquitetura exigiu-nos o rastreamento de um repertório documental que possibilitasse a reconstrução desses itinerários históricos.

### **Repertórios Documentais**

A oportunidade de investigação em arquivos privados, para a elaboração deste texto, permitiu-nos adentrar numa historicidade que, muitas vezes, permanece distanciada do leitor. A permissão do uso de arquivos pessoais imprimiu uma característica de testemunhos legítimos ao trabalho historiográfico.

Os depoimentos orais indicaram, como diria Michel de Certeau, para *as artes do fazer*, isto é, a arte de dar novos significados àqueles impostos. Assim, para o depoente o importante não é o que de fato ocorreu, mas o tecido de sua rememoração, isto é, o fato lembrado por quem o vivenciou, afirma Benjamin referindo-se a sua infância berlinense. A oralidade permite ressaltar os acontecimentos, tornando mais dinâmicos e vivos aqueles elementos que, de outro modo, por outro instrumento de coleta, seriam inacessíveis. A evidência oral traz consigo a possibilidade de transformar *objetos* de estudos em *sujeitos*, como aponta Paul Thompson (THOMPSON, 2002).

Foram consultadas, no **Arquivo Histórico Municipal de Ribeirão Preto**, coleções de jornais locais, percorrendo um tempo de quase meio século. Foram investigados os jornais **A Cidade**, referente a cinco décadas (1920 -1967); o **Diário da Manhã**, no período entre 1924-1967; **A Tarde**, no período de 1937-1954. Por meio desses impressos afloraram itinerários da cidade de Ribeirão Preto, abrindo caminhos para uma historicidade local em suas várias dimensões e, nessa relação com o tempo, produziram imagens e representações.

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

Ao lado da documentação impressa, percorremos um acervo imagético que permitiu registros imagéticos do cotidiano futebolístico do Estádio do Botafogo codificados em prédios, no vestuário de atletas, nas bandeiras do clube, no mobiliário do estádio, em rituais festivos, nos eventos esportivos, entre outros. As linguagens visuais, configuradas em desenhos, em imagens históricas e fotografias iluminaram os registros impressos. Mesmo sendo, invariavelmente, mudas as imagens expressam, elas significam, como afirma Peter Burke( 2004). Na história cultural as imagens ,também, possuem um estatuto documental. São reconhecidas como documentos monumentos, no sentido apontado por Le Goff (2003), consideradas como um projeto arquitetônico que mantém vivo um acontecimento do passado na memória coletiva.



**Fig - 01**



**Fig – 02**

**Fig. 01** - Uniforme nº 3 utilizado em meados de 2000. Acompanhado de calções e meiões brancos ou vermelhos. A partir de 2009, utilizado com significativa supressão das listras pretas. Arquivo de Rogério Duarte Fernandes dos Passos.

**Fig. 02** - Primeiro escudo do Botafogo Futebol Clube. Arquivo do botafoguense Lucas Vinícius de Oliveira.

Verifica-se que a história se adentra nas imagens e nas opções realizadas por quem escolhe um cenário ou um conteúdo. Constituem- se, portanto, objetos de civilização significativos de cultura.

## **A Cidade de Ribeirão Preto**

Na década de 1920, o café era o centro econômico da cidade de Ribeirão Preto e do Brasil. A riqueza gerada diretamente pela produção do café – principal produto de exportação – foi a responsável pela remodelação urbanística, viabilização da indústria e inserção da cidade no cenário mundial sendo, nessa época, o segundo centro maior produtor de café de São Paulo e o sexto do Brasil. A economia era predominantemente agrária e a população rural representava 70% dos

habitantes do município, enquanto a urbana era de 30%. Grande parte dela era composta por imigrantes e/ou descendentes de italianos, japoneses, espanhóis e portugueses.



**Fig 3** O café . Fonte: google.com.br

Embora predominasse uma economia capitalista e agroexportadora, a economia local tinha na cafeicultura o epicentro da riqueza. A cafeicultura influenciou fortemente a estrutura do município, pois, com o aumento populacional por ela provocado, expandiam-se, principalmente, a área urbana e a diversificação comercial. Paralelamente à produção cafeeira, florescia um complexo sistema econômico, com a presença de pessoas nos ramos manufatureiro, de prestação de serviços e financeiro. Estudos sobre a cidade afirmam que o desenvolvimento do comércio regional deu-se pelo fato de a expansão cafeeira ter possibilitado a heterogeneidade da economia.

A cidade apresentava, também, alguns signos da modernização, insistentemente buscados pelas cidades interioranas. O desenvolvimento do comércio, os melhoramentos urbanos, como saneamento básico, água, iluminação, transportes públicos, ferrovias, ajardinamentos, teatros e jardins públicos eram, então, denotativos e conotativos do progresso de uma localidade. Esse cenário indicia que, nos primeiros anos do século XX, o crescimento econômico de Ribeirão Preto não se reduziu às fazendas de café, mas era gerado por todos os componentes desse complexo, em que o empenho de comerciantes e industriais ajudou a determinar o processo de desenvolvimento econômico local.

João Manuel Cardoso Mello (MELLO, 1982) enfatizou que a introdução da mão de obra imigrante na lavoura cafeeira paulista possibilitou a transferência do capital que era empregado na compra de escravos para outros setores da economia. O município tornou-se, então, um centro

distribuidor de mercadorias para as fazendas e para as cidades não servidas pela ferrovia. Por meio dos impostos sobre as atividades urbanas a administração municipal pôde investir em obras de infraestrutura, entre elas as redes de água e esgoto e a pavimentação das ruas.

Denota-se que Ribeirão Preto, nas primeiras décadas do Século XX, foi teatro de atividades agrárias, mas, também, de trocas, de negócios, de encontros nas ruas, de conversas nas praças, de manifestações políticas e de festas. Tornou-se um espaço em que foram disseminados a educação escolar, a escrita, a imprensa, o livro, os esportes, templos e monumentos que, em sua arte, veiculavam representações, ideias e valores.

Esse cenário indica que o espaço urbano não pode ser analisado apenas pelo mundo da produção, da exportação cafeeira e da política que dela advém, mas entendido como um lugar de construções simbólicas e de representações, onde múltiplos grupos sociais estão envolvidos em sua formação. Evidencia-se, nesse caso, a importância de se encontrar no campo das intertextualidades formas de articulações dos diferentes discursos, para que sua historicidade seja lida e refletida de forma mais ampla (GAETA, 2010).

A cidade é, nesse sentido, objeto da produção de imagens e de discursos que se colocam no lugar da materialidade e do social e os representam. Constitui-se num fenômeno que se revela pela percepção de emoções e de sentimentos dados pelo *viver urbano* e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia.

Foi esse contexto que permitiu a criação do Botafogo Futebol Clube e a construção do Estádio Luiz Pereira, situados no bairro da Vila Tibério.

### **O Bairro da Vila Tibério**

*Grandioso Botafogo,  
Celeiro de campeões,  
Foi a Vila, Vila Tibério,  
O berço do Tricolor  
Crescendo sempre, se consagrando  
Na glória da região.*

### **Hino oficial do Botafogo Futebol Clube - 1974**

O bairro da Vila Tibério originou-se do desdobramento de antigas fazendas que circundavam a cidade de Ribeirão Preto. A divisão da fazenda Monte Alegre entre os diversos herdeiros possibilitou ao agrimensor Tibério Augusto a propriedade de uma gleba de terras. A natureza plana dos terrenos e a localização, privilegiada pela proximidade do centro urbano,

sobretudo da Estação Ferroviária da Mogiana, emularam o proprietário a estabelecer o loteamento da área situada próxima à linha férrea.



**Fig 4** Bairro da Vila Tibério na primeiras décadas do século XX. Fonte: google.com.br

Os primeiros povoadores constituíam-se, inicialmente, por funcionários da ferrovia e por imigrantes (na maioria italianos) que deixavam as lavouras de café, atraídos pela vida citadina. A construção de uma fábrica de bebidas pela Companhia Antárctica Paulista, em 1911, e da Companhia Cervejaria Paulista, em 1914, deu maior destaque à Vila Tibério. Com o tempo, operários das Companhias Antárctica e Paulista foram se instalando no loteamento, formando um novo bairro que se incorporou ao nome do loteador da área, constituindo-se, então, o bairro da Vila Tibério.



**Fig 5** Prédio da Cervejaria Paulista. Fonte :google.com.br

A cercania dinamizou-se com as fábricas de bebidas, impulsionando a expansão da cidade para a região oeste, circundada pela zona rural, constituída por fazendas de café, até a década de 1920. Constituiu-se ela num bairro operário, formado por imigrantes que desempenhavam os mais

variados ofícios urbanos, e sua localização próxima ao centro da cidade favoreceu seu desenvolvimento. Em 12 de outubro de 1917, foi fundado o Botafogo Futebol Clube<sup>7</sup>, nesse bairro, agregando-se a outros clubes já existentes no bairro dos Campos Elíseos: o Palestra Itália e o Operário.

### Os Primórdios do Botafogo Futebol Clube



Fig – 06

Fig. 06 - Escudos ao longo dos anos. Arquivo de Rogério Duarte Fernandes dos Passos

Registros historiográficos do clube apontam que, no começo do Século XX, a cidade de Ribeirão Preto tinha disputas bastante acirradas entre clubes de futebol. Cada bairro tinha pelo menos um clube representando-o. Na Vila Tibério, eram três: União Paulistano, Tiberense e Ideal Futebol Clube. Por conta disso, o bairro nunca conseguia alcançar bons resultados nos campeonatos disputados na cidade. Com os craques do bairro diluídos por três times, a Vila Tibério não contava com um representante que fizesse frente aos outros clubes do município, como o Comercial, o Operário, o Itália, o Atlântico e o Força e Coragem (BOTAFOGO, 2012).

Em 1918, integrantes das diretorias dos três clubes, Ideal, União Paulistano e Tiberense – em reuniões cuja versão oficial acusou por muito tempo terem sido realizadas em um local chamado *Bar Piranha*<sup>8</sup> –, objetivando alcançar o apoio de todos os moradores do bairro em torno de apenas um clube, propõem a fusão dos mesmos. Desses encontros resultou a decisão consensual da necessidade de unificação, tendo em vista a otimização de esforços. Consagrada a união entre os três times, urgia escolher o nome do novo clube. A tradição oral registrou que, após acaloradas discussões e confusões, sem nenhum acordo, um dos diretores declarou que botaria fogo em todos

<sup>7</sup> Observe-se que, segundo Igor Ramos (RAMOS, 2008, p. 21-22), essa data de fundação não coincide exatamente com o surgimento do clube, visto que aconteceram diversas reuniões e eventos para sua criação, com alguns deles sendo registrados no jornal A Cidade, nas edições nº 4.467, de 7 de abril de 1918 (mencionando a realização de uma partida da equipe da categoria infantil), e nº 4.588 (ano XIV), de 5 de Setembro do mesmo ano, relatando, inclusive, que o clube já estava fundado.

<sup>8</sup> Em entrevista concedida a Rafael Falaguasta Martinez, assessor de imprensa do Botafogo, Márcio Javaroni (JAVARONI, 2012), conselheiro e historiador do clube, afirma que a comum referência ao Bar Piranha é um erro histórico, originado em uma falta de atenção na leitura do texto da revista comemorativa dos trinta anos do clube, editada em 1948, pois, tal bar, existente na esquina das ruas Martinico Prado e Padre Feijó, na Vila Tibério, só veio a surgir no local muitos anos após a fundação da agremiação. Segundo Javaroni, a publicação diz que *o Botafogo foi fundado em um terreno na esquina das Ruas Martinico Prado e Padre Feijó, onde hoje (1948) está o Bar Piranha.*

os documentos e que a fusão das equipes seria desfeita. A ameaça incendiária do dirigente acabou ajudando na escolha do nome. Fato ou mito, na realidade, nas primeiras décadas do século, o Botafogo de Futebol e Regatas do Rio de Janeiro era um dos clubes mais famosos do Brasil, e unindo as duas versões<sup>9</sup>, certamente, o nome pode ter agradado, e supostamente todos teriam concordado em homenagear o time carioca na hora de nomear a nova associação (BOTAFOGO, 2012).

### Mascote: O Pantera



Fig - 07



Fig - 08

Fig. 07 - Desenho tradicional do mascote:O Pantera.Arquivo de Lucas Vinícius de Oliveira.

Fig. 08 - Desenho de Marcelo Almeida com a atualização do mascote feito em 2010. Foto: Botafogo Futebol Clube.

Constituído o clube de futebol Botafogo caberia, doravante, construir um Estádio que sediasse suas atividades. Hoje se encontra desativado e, por ora, está preservado um lance de uma arquibancada quando de sua demolição, tendo funcionado até o ano de 2012 um clube poliesportivo.

### A Construção do Estádio

<sup>9</sup> Ao ser entrevistado, Javaroni esclarece que, sem querer desmerecer estas duas hipóteses e, evidentemente, considerando outras, relata uma delas em que, após um jogo vitorioso em Franca, diante do Esporte Clube Fulgêncio de Abreu, possivelmente é que o clube teria sido fundado. Acrescenta que a Rua Saldanha Marinho, que durante muito tempo fez a divisa da região central com a Vila Tibério, chamava-se *Rua do Botafogo*, visto que ali se queimava o lixo da cidade. Outra hipótese, acrescenta que o primeiro jogador do futebol de Ribeirão Preto a transferir-se para uma equipe grande do futebol brasileiro foi justamente para o *Botafogo de Futebol de Regatas* do Rio de Janeiro, poucos meses antes da fundação da equipe da Vila Tibério, denotando a popularidade do time carioca. E, finalmente, que *botar fogo* é uma gíria de incentivo, muito usada entre os ferroviários. Esses detalhes podem explicar o nome do *Botafogo Futebol Clube*.



**Fig. 09** - Antigo Estádio Luiz Pereira, com montagem visual ilustrando possível ampliação das arquibancadas, o que, de fato, não aconteceu visto a sua desativação. Arquivo de Rafael Gonçalves. Disponível em <<http://www.rgdogol.com/news/despedita-estadio-luis-pereira/>>.

O Estádio, instalado na cidade de Ribeirão Preto, era então mais conhecido como Vila Tibério, e tornou-se um dos primeiros campos dessa prática esportiva a receber jogos oficiais. Para a tarefa de erguer o estádio, houve um imenso empenho pessoal de seus então dirigentes Adriano dos Santos, Francisco Oranges e Luiz Pereira. Segundo Márcio Javaroni (JAVARONI, 2008) e Rubem Cione (CIONE, 1988), *o primeiro campo de futebol do Botafogo existiu no cruzamento das Ruas Conselheiro Saraiva e Santos Dumont, na própria Vila Tibério, sendo apenas em 1921 que o clube adquiriu por 5 contos e 500, quitados em quatro parcelas, o terreno para o novo estádio, localizado entre as Ruas Paraíso, Santos Dumont e Epitácio Pessoa, e cuja construção se deu entre os anos de 1921 e 1924.*

### **Jogando a bola**

*Salve o Pantera,  
Este clube varonil.  
Salve Ribeirão Preto,  
Orgulho do Brasil.*

**Hino Homenagem ao Botafogo \*\*  
Autoria de Wanda Clasen**

A primeira partida na nova “casa” ocorreu em 21 de fevereiro de 1924, e teve o Uberaba de Minas Gerais como oponente, sendo vencida pelo Botafogo pelo placar de 2 x 1, sendo igualmente significativa na história do clube, na década de 1920, a conquista do título do Campeonato Paulista

do Interior, de 1927<sup>10</sup>, organizado pela extinta Associação Paulista de Esportes Atléticos (APEA), com destaque para a vitória sobre o Operário pelo escore de 5 x 3. Na ocasião, a equipe, que contava com o ídolo Pequitote<sup>11</sup>, era treinada por Humberto Bianchi, pai do jogador, ex-presidente e conselheiro vitalício do clube, Luís Carlos Bianchi, conhecido como “Thiaguinha” (1929-2012).



**Fig. 10** – Uniforme envergado na década de 1940 – registrando importantes atletas do período, como Ofir, Hélio, Ladeira, Diógenes de Abreu e Rubens Achê – supostamente inspirado na camisa do Club Atlético River Plate de Buenos Aires (em sua formação conhecida como “La Máquina”, 1941-1947), e que teve uma reedição no ano de 2013. Foto: Arquivo pessoal de Márcio Javaroni.

Comemorando os vinte anos do Estádio, sob a presidência de Joaquim Galliano, em 22 de outubro de 1938 se dá amistoso com o São Paulo Futebol Clube, que termina empatado em 3 x 3.

\*\*Segundo Fernando Braga (BRAGA, 2008), no concurso organizado pelos radialistas Luiz Mozart, Tiririca e Courauci Neto foi que se escolheu o hino oficial do Botafogo. Wanda Clasen (1925-

<sup>10</sup> Em texto redigido para a revista comemorativa dos trinta anos do Botafogo, Gavino Virdes, narrador de futebol do rádio ribeirãopretano, rememora a escalação da equipe campeã, contando em suas fileiras com os atletas João Velho, Palito, Pequitote, Neves, Corne, Cobra, J. de Paulo, Collete, Iracino, Perico e Carrapato (VIRDES, 1948, *apud* MENEZES, 2008).

<sup>11</sup> Segundo Helena Olga D’Orazio Duarte (1917-2006), antiga moradora da Vila Tibério, residindo nas imediações das ruas Rodrigues Alves e Dr. Loyola, relatou que *Pequitote na época chamado pelas meninas de “perna de alicate”, foi o maior ídolo que atuou no clube.*

2011), moradora da Vila Tibério, apresentou uma composição igualmente apreciada, sendo chamada de *Homenagem ao Botafogo*.

No imaginário popular, o Estádio ficou conhecido pelos nomes de *Campo do Botafogo*, *Alçapão da Vila*, *Campo da Vila*, *Fortim da Vila*, *Fortim da Vila Tibério*, *Vila Tibério* ou, simplesmente, *A Vila*, e a denominação oficial somente ocorreu em 1941, visto haver entre os dirigentes o trato que estabelecia que o primeiro que entre eles falecesse emprestaria o nome para o batismo do estádio, o que ocorreu a Luiz Pereira, benemérito do clube e funcionário da Companhia Antarctica Paulista (JAVARONI, 2008).

### O Estádio Luiz Pereira

*Lutando com galhardia  
Confiante e sem temor  
Vai crescendo dia a dia  
O grande Tricolor.*

### Wanda Clasen Hino: Homenagem ao Botafogo

O Estádio **Luiz Pereira**, da Vila Tibério, continuou protagonizando o Botafogo em sua luta ao acesso à divisão maior do futebol paulista, impedido por duas vezes por conta das derrotas diante do **Radium Futebol Clube de Mococa**, em 1950<sup>12</sup>, e **Esporte Clube Taubaté**, em 1954<sup>13</sup>. No entanto, em 1956, o acesso finalmente se concretiza após três partidas muito disputadas diante do Paulista de Jundiaí, sendo que a última e decisiva, *a negra* na linguagem futebolística da época, ocorrida em 11 de fevereiro de 1957 (ainda válida pelo certame de 1956), registra a vitória botafoguense no Estádio Palestra Itália, o *Parque Antarctica*, em São Paulo, por 1 x 0, com um gol de nariz do atacante Didão.

Por conta da participação do Botafogo na primeira divisão no campeonato estadual, a capacidade original de 10.000 espectadores do Estádio Luiz Pereira é ampliada em mais 5.000 lugares, sendo que, nessa edição de 1957, o dia 20 de outubro registra a estreia de Pelé em fases decisivas de Campeonato Paulista no gramado da Vila Tibério, com vitória da equipe ribeirãopretana por 4 x 2 (PASSOS, 2011).

<sup>12</sup> O Botafogo atuou na ocasião com Rafael, Alcides, Carolo, Diógenes, Kelé, Itamar, Piromba, Ladeira, Xixico, Cândido e Adelino.

<sup>13</sup> O Botafogo atuou, então, com Ênio, Fonseca, Valtinho, Diógenes, Mário (expulso de campo por proferir ofensas ao árbitro), Perseu, Neco, Brotero, Elvo, Américo e Dorival.



**Fig. 11** - Equipe do Botafogo Futebol Clube campeã da “Série Cafeeira” (torneio de acesso) do Campeonato Paulista de 1956. De pé, da esquerda para a direita, vê-se o goleiro Galdino Machado, Benedito Julião, Fonseca, Dicão (autor do gol de “nariz”, que garantiu o título na terceira partida da final), Mário e Gil. Agachados, da esquerda para a direita, estão Noca, Moreno, Ponce, Neco e Guina. Ainda na fotografia, mais à direita, o massagista Mascaro e como mascote, no centro, o menino Zezinho. Em destaque, no canto alto da imagem à esquerda, o treinador (argentino) José Agnelli. Arquivos de Lucas Vinícius de Oliveira e Peneircides Fernandes dos Passos.

No dia 13 de novembro de 1958, o Estádio Luiz Pereira recebe sua primeira partida noturna com luz de refletores elétricos, e o Botafogo vence o Clube Atlético Mineiro pelo placar de 2 x 0, naquela então acanhada praça esportiva que, com capacidade para 10.000 espectadores, colocava os torcedores botafoguenses próximos dos atletas, materializando a pressão característica do futebol do interior, comumente denominada de *caldeirão*.

È importante destacar que em 1960, com uma boa participação, o Botafogo conseguiu finalizar o primeiro turno da competição em primeiro lugar, embora o presidente Waldomiro Silva não tenha conseguido manter o mesmo elenco para o restante da competição e, dessa forma, o título não foi alcançado.

Uma nova campanha expressiva é feita no Campeonato Paulista de 1962, quando o clube alcança o sexto lugar na colocação geral e fica na frente de todos os demais clubes considerados do interior (por tradição do futebol paulista, exclui-se o Santos Futebol Clube, que é do litoral).

Com o projeto de construção do Estádio Santa Cruz finalizado, o último ato do Estádio Luiz Pereira acontece no sábado de 02 de dezembro de 1967, na partida em que o Botafogo é derrotado pelo Corinthians por 3 x 0.

Ao longo de sua trajetória, o Estádio Luiz Pereira representou um trunfo para o Botafogo, pois, segundo Javaroni (JAVARONI, 2008), desde 1947, quando é criado o Campeonato Paulista da Segunda Divisão, até 1967, ano da despedida daquela praça de esportes, ali a equipe da Vila Tibério venceu 190 das 292 partidas oficiais, tendo 56 empates e 46 derrotas, em um surpreendente aproveitamento de 75%, chegando a ficar invicto no *caldeirão* entre 1955 e 10 de novembro de 1957, vindo então a ser derrotado por 1 x 0 pela Portuguesa Santista.

Com o Estádio Santa Cruz recebendo os mandos de jogos do Botafogo, o Estádio Luiz Pereira foi desativado, sendo em sua área construído um clube poliesportivo, embora, como já dissemos, com a manutenção de um lance da velha e íngreme arquibancada de concreto lateral à Rua Santos Dumont, donde se avista a piscina semiolímpica,

Se ano de 2009 marca o início da administração do clube poliesportivo pela torcida organizada Fiel Força Tricolor, todavia, o capítulo final da trajetória do clube na Vila Tibério parece ter ocorrido em 20 de maio de 2011, quando ocorre a venda judicial do clube poliesportivo pelo valor de R\$ 4.612.500,00 para o pagamento de 95% das dívidas trabalhistas, restando, ainda, um passivo a ser eliminado em 48 parcelas fixas de R\$ 17.000,00 (MARTINEZ, 2011).

### **O Estádio na memória de torcedores**

Penercides Fernandes dos Passos (2008) relata que, quando criança, morador da Rua Paraíso, na Vila Tibério, trabalhava para um comerciante que explorava a venda de amendoins no Estádio Luiz Pereira, aduzindo a grande rivalidade que alcançava aquela praça de esportes quando da visita de equipes como o **Batatais** e o **Radium**, a ponto de, em uma dessas ocasiões, ter que se evadir sob as estruturas de um dos lances de arquibancada, que parecia ruir com os tremores causados pelo público.

Foi na própria Vila Tibério que o depoente conheceu e fez amizade com ex-presidentes e, até mesmo, ex-atletas do clube, inclusive frequentando a quadra de futebol de salão do poliesportivo. A lembrança mais forte, contudo, localiza-se na década de 1960, quando, em uma tarde que registrou a visita do Santos de Pelé no Estádio Luiz Pereira, o trabalho da venda de amendoins foi árduo, sem descanso ou observação à partida. Não obstante, chegado o momento da paga, o comerciante que arregimentava os vendedores afirmou aos meninos que eles tinham tido o privilégio de ver Pelé jogar, e que o serviço, então, estava *muito bem pago*.

Outra lembrança de Penercides Fernandes dos Passos remonta aos intervalos entre primeiro e segundo tempo das partidas disputadas no Estádio Luiz Pereira, onde, invariavelmente, mesmo nas “pelejas” mais difíceis, o serviço de autofalante não deixava de executar a gravação da canção “Jarro da Saudade”, composta por Mirabeau Pinheiro, Daniel Barbosa e Geraldo Blota, sucesso do carnaval de 1957 na voz de Carmen Costa (1920-2007).

Passos entende que o clube jamais deveria ter saído da Vila Tibério, em intento compartilhado por Manuel Simões Floria, torcedor que igualmente muito vivenciou o Estádio Luiz Pereira e que também presenciou o surgimento do Estádio Santa Cruz.

## Considerações finais

Embora tenha encontrado campo fértil para se desenvolver no Brasil, o contexto administrativo não impediu que muitos clubes profissionais da modalidade se pusessem em enormes dificuldades financeiras, muitas delas, inclusive, obrigando-os à dissolução de seu patrimônio social.

No que tange ao Botafogo de Ribeirão Preto, é inolvidável a ligação da agremiação com a Vila Tibério, a ponto de o bairro ser entoado no hino oficial do clube, compondo a memória coletiva daquela região, e mesmo individual, daqueles que presenciaram mais de perto a trajetória do Estádio Luiz Pereira e do clube poliesportivo que posteriormente em sua área se instalou.

Muito se discutiu entre os botafoguenses se o Luiz Pereira deveria ser mantido, ou mesmo ampliado, continuando a ser o *caldeirão* nas partidas de menor expressão, deixando o Santa Cruz, estádio de grandes proporções, edificado como parte de um ambicioso projeto para o clube, usado apenas para aluguel com shows e, mesmo, para os jogos diante de equipes grandes, com vultosos públicos.

A discussão se evidenciou pouco frutífera, na medida em que o **Santa Cruz** se concretizou e se consolidou como a **casa botafoguense**, e o clube poliesportivo, espólio do Fortim da Vila, com a outorga definitiva da escritura ao seu comprador, não mais existirá.

## REFERÊNCIAS

### Jornais

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

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

### Depoimentos orais

Helena Olga D’Orazio Duarte. Depoimento concedido a Rogério Duarte Fernandes dos Passos, em 27 de Maio de 2001.

Manuel Simões Floria. Depoimento concedido a Rogério Duarte Fernandes dos Passos, em 23 de Março de 2003.

Márcio Javaroni. Por que somos Botafogo? Entrevista concedida a Rafael Falaguasta Martinez, em 12 de novembro de 2012. *In: Botafogo Futebol Clube*, disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <[http://www.botafogosp.com.br/index/noticias/id-1577/hist\\_ria\\_\\_por\\_que\\_somos\\_o\\_botafogo\\_](http://www.botafogosp.com.br/index/noticias/id-1577/hist_ria__por_que_somos_o_botafogo_)>. Acesso em 24 Out. 2011.

Penercidas Fernandes dos Passos. Depoimentos concedidos a Rogério Duarte Fernandes dos Passos, em 09 de Fevereiro e 19 de Julho de 2008.

### **Obras e demais textos**

BORDINI, André. **Ruínas da Vila Antiga**. Ribeirão Preto, SP: Novo Saber, 2002.

BOTAFOGO FUTEBOL CLUBE. **História**. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.botafogosp.com.br/index/botafogo/id-170/historia>>. Acesso em 12 Out. 2012.

\_\_\_\_\_, MOROTI, Rogério & JAVARONI, Márcio. Novidade: Clube lança terceiro uniforme recordando anos 40. *In: Botafogo Futebol Clube*. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <[http://www.botafogosp.com.br/index/noticias/id-2184/novidade\\_\\_clube\\_lanca\\_terceiro\\_uniforme\\_recordando\\_anos\\_40](http://www.botafogosp.com.br/index/noticias/id-2184/novidade__clube_lanca_terceiro_uniforme_recordando_anos_40)>. Acesso em 19 Mar. 2013.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única - Infância berlinense: 1900**. Trad. João Barrento: Autêntica Editora.

BRAGA, Fernando. O Hino do Botafogo preterido na História. *In: Jornal da Vila*, Fev. 2008, *apud* O PANTERA TRICOLOR, disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://opanteratricolor.blogspot.com.br/2009/09/o-hino-do-botafogo-preterido-na.html>>. Acesso em 20 Jan. 2013.

BURKE, PETER. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: EDUSC, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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, p. 106.

CIONE, Rubem. **Os Gloriosos Come-Fogo na História de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: Imago, 1988.

\_\_\_\_\_. **História de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, Imago, 1987, vol. I.

\_\_\_\_\_. **História de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, Editora Legis Summa, 1993, vol. II.

COSTA, João E. da (org). **Álbum comemorativo do 1º Centenário da Fundação da cidade de Ribeirão Preto 1856-1956**. Ribeirão Preto, Câmara Municipal, 1956.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. Festas escolares como lugares, sensibilidades e sociabilidades. Texto apresentado no **VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Porto. Portugal.

\_\_\_\_\_. A Educação Escolar em Ribeirão Preto no Início do Século XX: entre imagens e representações. *In: Revista Montagem*. Centro Universitário Moura Lacerda - vol. 8, nº 8, Ribeirão Preto, 2008, p. 43-58.

GONÇALVES, Rafael. Jogo de despedida do estádio Luís Pereira, casa do Fogão, completa 43 anos. *In: RG do Gol*, Ribeirão Preto, ed. de 09-12-2010, disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.rgdogol.com/news/despedita-estadio-luis-pereira/>>. Acesso em 24 de out. 2011.

- GUMIERO, Elaine Aparecida. Comércio regional na estrutura cafeeira paulista. **Estudos de História**, Franca, 1996, nº 1, vol. 3, p. 174.
- GUIÃO, João Rodrigues. **O município e a cidade de Ribeirão Preto: 1822–1922**, na comemoração do 1º Centenário da Independência Nacional. Ribeirão Preto: Câmara Municipal, 1922.
- JAVARONI, Márcio. Momentos marcantes do estádio Luiz Pereira. *In: Jornal da Vila*, Ribeirão Preto, Set. de 2006, p. 09.
- \_\_\_\_\_. O palco do encontro de gerações de craques foi o glorioso Luiz Pereira. *In: Jornal da Vila*, Ribeirão Preto, Out. de 2008, p. 04.
- MARTINEZ, Rafael Falaguasta. Venda do Poliesportivo é consumada e 95% das dívidas trabalhistas são quitadas. *In: Botafogo Futebol Clube*, Ribeirão Preto, disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <[http://www.botafogosp.com.br/noticias/visualizar\\_noticia.asp?id=617](http://www.botafogosp.com.br/noticias/visualizar_noticia.asp?id=617)>. Acesso em 26-09-2011.
- MELLO, João Manuel Cardoso. **O Capitalismo Tardio**: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed., 1982.
- OLIVEIRA, Lucas Vinícius. **Canal Tricolor RP**. Disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <[http://canaltricolorp.vilabol.uol.com.br/luis\\_pereira](http://canaltricolorp.vilabol.uol.com.br/luis_pereira)>. Acesso em 26-09-2011.
- PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. Notas sobre o Estádio Luiz Pereira, em Ribeirão Preto. *In: WebArtigos*, ed. de 30-11-2011, disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://www.webartigos.com/artigos/notas-sobre-o-estadio-luiz-pereira-em-ribeirao-preto/80752/>>. Acesso em 01 Dez. 2011.
- RAMOS, Igor. **Botafogo: Uma história de Amor e Glórias**. Ribeirão Preto: Igor Ramos/Villimpres, 2008, 696 p.
- SANTOS, Jonas R. dos. Transformação da Riqueza em Ribeirão Preto. *In: Revista Estudos de História*. UNESP, Franca v. 13, nº 2, p. 267-295.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado. História oral: Editora Paz e Terra, 3ª ed., 2002.
- VIRDES, Gavino. Botafogo Campeão do Interior de 1927. *In: Revista dos 30 Anos do Botafogo Futebol Clube*, 1948, *apud* MENEZES, Rafael. **Botafogo**. O Melhor Conteúdo sobre o Botafogo-SP, Todos os Campeonatos, Confrontos Diretos e Muito Mais. Ribeirão Preto, disponível na rede mundial de computadores (Internet) no endereço eletrônico <<http://botafogosp.blogspot.com.br/2008/12/botafogo-campeo-do-interior-1927.html>>. Acesso em 12 Dez. 2012.

**ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO**

## A EDUCAÇÃO PERANTE O ADVENTO DA ‘SOCIEDADE DO SABER’ E O MERCADO DE TRABALHO

Ernesto Candeias MARTINS\*

### Resumo

A nova ordem mundial e transnacional faz que a globalização apresente alguns problemas educativos, entre eles, a identidade. Tudo isto determina no sujeito (aprendiz e aprendente), para ser ele próprio e poder desenvolver as suas capacidades, destrezas, valores e atitudes, a necessidade de se apoiar na síntese das experiências individualizadas, obrigando a escola a responder a este novo cenário, quer ao nível da estrutura organizativa, quer ao nível curricular. O advento da sociedade pós-capitalista do conhecimento ou do saber prova mudanças e conotações essenciais, alterando a revolução da produção em massa e da produtividade para a revolução da produtividade do conhecimento, da informação ou dos ‘intangíveis’. Trataremos de expor alguns pressupostos determinantes para o futuro do trabalho humano na sociedade do conhecimento, não deixando de aludir ao papel da ‘*refundação da escola*’. As novas formas de trabalho ao nível da educação actual implica a procura de alternativas (projecto curricular de escola e de turma, conteúdos e métodos como meios e não como fins e o papel do professor ‘mediador’ das aprendizagens), de modo a capacitar o futuro cidadão e trabalhador para esta nova sociedade do conhecimento e da informação.

**Palavras-chave:** *Sociedade do Conhecimento; Globalização; Mudanças; Conhecimento; Escola Refundada; Professor Mediador; cultura escolar; Competências Profissionais.*

## EDUCATION BEFORE THE ADVENT OF 'KNOWLEDGE SOCIETY' AND THE LABOUR MARKET

### Abstract

The new transnational world order causes globalization to present some educational problems; among them, the identity. This situation stimulates the subject (“aprendiz” and “aprendente”) to be himself and to be able to develop their capabilities, skills, values, attitudes, the need to turn to individual experiences, compelling the school to respond to this new scenario, in terms of both organizational structure and curricular level. The advent of the post-capitalist knowledge society goes through changes and critical connotations, shifting from the mass production revolution and productivity to the revolution of knowledge productivity, information or the “intangibles”. We will attempt to expose some crucial assumptions for the future of human labor in the knowledge society while alluding to the role of the “*Refounding of the school*”. The new forms of labor at the level of current education implies the search for alternatives (draft class and school curriculum, content and methods as a means and not as a purpose and the role of the teacher as a “mediator” of learning) so as to empower future citizens and workers to the new knowledge and information society.

**Keywords:** *Knowledge society; Globalization; Changes; Knowledge; Refunded School; Mediator Professor; School Culture; Professional Skills.*

---

\* Doutor em Ciências da Educação na área da Teoria e História da Educação. Professor do ensino superior politécnico do Instituto Politécnico de Castelo Branco, tendo como áreas de investigação a formação de professores, a história da educação social, a pedagogia social, a história da criança em risco, história das instituições de reeducação, educação para a cidadania, a interculturalidade e animação socioeducativa.

E-mail: [ernesto@ese.ipcb.pt](mailto:ernesto@ese.ipcb.pt)

## **Introdução**

As sociedades e as culturas dos povos, tal como as pessoas que as compõem, evoluem e mudam, devido às transformações, mais ou menos súbitas, surgindo um ‘novo tipo de sociedade com novas estruturas sociais, políticas, económicas e culturais. A sociedade ao se reestruturar muda a sua visão ou concepção do mundo, o sistema de valores, a educação e as formas de vida. Desde as origens da Humanidade, podemos contemplar globalmente a sua evolução até aos nossos dias, com os seus próprios processos, cinco grandes transformações ou mudanças de cultura (ciclos sócio-culturais), com mais ou menos duração e impacto: Até ao século XIII – sociedade gregária e agrícola; a Idade Média com as escolas populares e universidades; a invenção da imprensa -1456 com impactos na comunicação, nas artes e ciências; a Modernidade com o racionalismo, idealismo e positivismo científico até à Ilustração e às revoluções francesa e americana, com a aparição de novos estados nacionais e novas ideologias políticas (Vattimo, 1986); e a invenção da máquina a vapor (século XVIII) estabelecendo um novo sistema de comunicação e organização de trabalho, aparecendo simultaneamente a motorização terrestre, a electricidade, o telefone, a rádio, o cinema e os meios de comunicação social e em pleno século XX, a electrónica, a informática e o digital) (Borja y Castells, 1999).

Desta maneira surgiu uma ‘*nova divisão do trabalho*’ e de riqueza das nações, uma ‘*organização científica da empresa*’ – revolução industrial, apoiada na produção em massa (teorias de A. Smith, W. Taylor) e posteriormente a ‘*Nova Sociedade*’ ou ‘*Sociedade do conhecimento ou do saber*’ (Peter Drücker – 1949), com a evolução das TIC e tecnologias aplicadas ao trabalho com as micro electrónicas, telecomunicações e sistemas telemáticas.

De fato, nos últimos dois lustros, desde a máquina a vapor, as mudanças e as transformações tecnológicas, produzidos com as respectivas revoluções industriais (a primeira em 1769 com a máquina a vapor, a 2.<sup>a</sup> em 1880 com a aplicação da organização científica do trabalho – racionalização dos processos e a 3.<sup>a</sup> iniciada em 1960 com o saber informatizado como energia pensante – produtividade do saber), actuaram como saltos de escala no sistema de comunicação e de trabalho com influência nas comunicações, relações e interações (social, económica, industrial, cultural, educativa, do trabalho e emprego) (Domenach, 1995). Assim, se gera o processo de globalização, revolução do conhecimento, em que o saber adquire uma nova dimensão socio-económica, quer na qualidade de serviço e/ou gestão, quer como instrumento e recurso de produção

(teoria das oscilações, economista russo N. Kondratiev) [14]. Lembramos que na actual sociedade a energia produtiva, que deverá ser bem gerida é o ‘saber – aplicado’, o ‘saber – fazer’ e o ‘saber – resolver’ / saber efectivo na acção e aumentar o rendimento do que já se sabe – eficácia e inovação).

Vivemos numa sociedade onde a produtividade da economia e a competitividade dos agentes económicos se conseguem em função da aplicação da ciência, da tecnologia e do conhecimento nos processos de produção, gestão e investimento de capital humano (intangíveis), de tal modo, que os poderes dependem do acesso imediato às fontes de informação e da sua capacidade de influência nos processos informativos, que configuram a consciência da sociedade e que levam às tomadas de decisão (Beck, 1998; Bruni, 1999). A revolução do saber, centralizada nas tecnologias da informação e da engenharia genética, constitui a base material de uma transformação social e estrutural, caracterizada pela centralização da informação e, ainda, do conhecimento, da educação e da cultura na organização da sociedade e na produtividade da economia. De facto a característica fundamental daquela revolução do saber é o acesso, processamento, a gestão, difusão e a aplicação do conhecimento, da generalização de mais informação efectiva na acção. Ou seja, a capacitação de aplicar as TIC e de utilizá-las como processos de desenvolvimento (paradigma técnico-económico) (Colom, 1997: 8-12).

A nossa argumentação baseia-se numa análise reflexiva sobre vários estudos, principalmente, de Giddens, Etzioni, N. Luhmann, Ulrich Beck (1998), Alvin Toffler (*‘Schock de futuro’*; *‘Novos poderes: o saber, a riqueza e a violência no alvor do século XXI’*), Gibson, Rifkin (*‘O fim do trabalho’*), Peter Drücker, Charles Handy (*‘L’âge de raison’*), J. Habermas (1989), E. Morin (1983), os Relatórios do Clube de Roma, da OCDE, da União Europeia, etc.

Neste sentido dividimos o nosso estudo em quatro pontos. No primeiro ponto abordaremos os principais processos causadores do fenómeno da globalização (trânsito da modernidade à pós-modernidade), que são o capitalismo global, as questões ecológicas e o crescimento sustentável, o desenvolvimento das TIC, a mundialização da política e a disseminação da soberania nacional, os processos de convergência cultural e científica, etc. No segundo ponto trataremos de analisar os cenários do mercado de trabalho que se configuram no futuro e no terceiro e no quarto posto,

---

[ 14 ] A teoria dos ciclos largos já tinha começado com o economista holandês Van Gelderen: 1.º Ciclo entre 1789 a 1849 – actividade industrial apoiada no vapor, princípio da divisão de tarefas, o caminho-de-ferro, o barco e o telégrafo, os sistemas educativos com ensino primário, criação de academias e sociedades científicas; 2.º Ciclo 1849 a 1896, destacando-se a actividade industrial apoiada na siderurgia, electricidade, petróleo, produtos químicos e eléctricos, processos de mecanização e automatização – taylorismo e sistema educativo primário de massas; 3.º Ciclo 1896 a 1945 apoiada na energia básica o petróleo e no automóvel, sistema taylorismo e fordismo, implementação do Estado de Bem-Estar, era do consumo de massas estimulada pela política de Keynes, aparece o televisão, aviação comercial e a rádio, as auto-estradas e a engenharia de betão, e difunde-se o ensino superior e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário; o 4.º Ciclo produzido entre 1945 até 1995, emergindo a micro-electrónica e as redes informáticas, surge as auto-estradas da informação (Internet), as redes digitais globais ‘I-D’, informatização dos sistemas de produção, precariedade do emprego e aumento do desemprego, aplicações do petróleo, electricidade e gás e a necessidade de reformas na educação, exigindo-se a formação contínua; o 5.º Ciclo começou em 1995 e alcançará até 2020 ou 2030, em que a pressão demográfica no planeta e a problemática de subsistência dos países pobres, a digitalização dos processos de produção e gestão do conhecimento, máquinas pensantes, precariedade do trabalho assalariado, etc.

abordaremos a educação frente à globalização, destacando os problemas que daí advém frente às exigências da sociedade do saber e/ou do conhecimento.

### **O termo globalização numa sociedade aberta e plural**

Globalização, globalidade e mundialização constituem termos de uso normal e habitual na sociedade actual. Há diversas acepções deste termo aplicado a certos fenómenos (sociais, económicos, culturais, educativos) resultantes do processo de mundialização (Mattelart, 1998). Em princípio, consideramos o conceito de globalização:

\*- No sentido activo e dinâmico, como processo ou actividade, o termo globalização significa desde: a dimensão conceptual, o estudo das noções, questões, problemas, fenómenos, realidades que se pretende conhecer em toda a sua extensão; e a dimensão espacial implica o conjunto de processos e acções que se realizam (difusão, divulgação) ao nível mundial (acontecimentos, conflitos, fenómenos, processos, ideologias, culturas e civilizações). Neste caso, o termo implica ‘mundialização’ de acontecimentos, processos e fenómenos socioeconómicos, culturais, políticos, religiosos, educativos).

\*- No sentido passivo, como efeito, resultado de um processo ou actividade, o termo significa desde: a dimensão conceptual, o estudo, a compreensão de uma questão ou problema, tomados na sua extensão e conjunto; e a dimensão espacial a ocupação, expansão e divulgação, de uns factos, fenómenos, processos e culturas em todo o seu conjunto e extensão. Neste sentido, o conceito de globalização significa a plena mundialização ou internacionalização (difusão) de determinados processos, fenómenos, realidades sociais, políticas, económicas e /ou culturais.

Desde a perspectiva dinâmica a globalização cria vínculos e espaços sociais transnacionais, que difundem ou revalorizam culturas locais e traz a primeiro plano terceiras culturas. É uma progressiva ‘desnacionalização’ dos ‘estados – nação’, um esvaziamento de competências na dimensão regional ou local e supranacional (Jameson, 1991).

Na nossa perspectiva de análise a globalização significa o conjunto de processos e fenómenos que se efectuam em todo o mundo, transcendendo umas vezes ‘Estados – Nação’ e os respectivos ordenamentos (jurídicos, políticos, sociais, económicos), exigindo a intervenção de actores e instituições transnacionais ou supranacionais. Trata-se da mundialização ou internacionalização do político, do económico, do social e do cultural.

No âmbito da pós-modernidade o fenómeno da globalização caracteriza-se: ramificação crescente dos espaços sociais, políticos, económicos e culturais ao nível mundial ou transnacional; crescente densidade social das redes e diferentes tipos de inter-relações, intercomunicações e intercâmbios internacionais (Rodríguez, 2000); estabilidade no tempo dessas redes e inter-relações (irreversibilidade); instauração de uma política mundial pós-internacional, aparecendo actores ou

instituições transnacionais cada vez com mais poder de intervenção e decisão (multinacionais, organizações não governamentais, etc.) (Lyon, 1996; Lyotard, 1987, 1988); mobilidade de pessoas, dos trabalhadores e postos de trabalho, capitais, bens e serviços (comércio) (Morales Gutiérrez, 2002: 50-61); revolução no âmbito das TIC e o seu poder de difusão, actuando como transformador na sociedade pós-industrial ou pós-capitalista na sociedade do saber (Touríñan, 1999); exigência de respeito pelos direitos universais e humanos por parte de todos os povos e nações, como fundamento de uma política de globalização (Cortina, 1995); e a universalização dos problemas vitais, como os atentados ecológicos e ambientais, o crescimento da pobreza, precariedade do emprego, multiculturalidade, desaparecimento do estado assistencial, sociedade de consumo e de mercado, conflitos, acontecimentos e problemas com repercussão pluridimensional.

Na verdade, são vários, diversos e complexos os problemas na sociedade actual, produzidas pela globalização nas dimensões da actividade humana, adoptando-se lógicas explicativas ‘monocausais’ e/ou ‘pluricausais’, principalmente concomitantes a alguns factores, por exemplo, factor económico, factor ecológico, factor político e factor tecnológico. Desde os processos de convergência ou integração operam os distintos sectores tecnológicos, empresariais, financeiros, comerciais, políticos, sociais, culturais, institucionais, etc.

Em definitivo, a exigência determinante da globalização será o de pensar globalmente, em termos de globalidade, mas actuar localmente, ou seja, respeito total à diversidade e, simultaneamente uma equitativa co-responsabilidade. Esta é a consequência da globalização ou mundialização (local – global).

### **Cenários do trabalho humano na sociedade do saber**

Que mudanças se estão a produzir no âmbito do trabalho ou do emprego assalariado? Quais os cenários laborais que se configuram no futuro?

Com a inclusão da máquina, da automatização e informatização, dotada de energia cognitiva, desmantelou-se os processos de produção (manual) e de gestão habituais, em épocas passadas (revolução industrial), revolucionando-se com as tecnologias as organizações das empresas. O operário ou trabalhador converte-se em trabalhador do saber ou do conhecimento (*‘brain worker’*), sabendo gerir e aplicar o saber a toda a forma de actividade humana e de organização social.

É verdade que não desaparecerá totalmente a mão-de-obra como factor de produção (trabalho manual), pois continuará a existir no futuro, em menor percentagem, a necessidade desses trabalhos na economia, independentemente do tipo contratual e da alta de qualificação que originará sectores de segmentação no mercado (Morales Gutiérrez, 2002: 47-53).

Com o advento da sociedade pós-capitalista do saber haverá uma tendência de empregabilidade de altos níveis de qualificação profissional e de competências (*'labour horading'*) por parte das empresas, optando-se por contratar empregados com uma elevada formação e qualificação exigida pelo trabalho (Morales Gutiérrez, Chaves y Monzón Campos, 2004). Os dados da OCDE (fonte: Eurostat), nos finais do século passado para os países da U.E., estimaram um incremento de 13% de trabalhadores não manuais no sector empresarial, uma tendência para o efeito ocupacional (62%), para o efeito sectorial, principalmente para as ocupações próprias da área de serviços (directivos, técnicos superiores e profissionais) com um incremento elevado (36%), seguido do sector industrial, técnicos e pessoal muito qualificado (15%). Estes efeitos permitem-nos compreender a demanda da qualificação e de profissionais com elevadas competências (saber-fazer) nos sectores da actividade humana.

De facto, o saber, como bem pessoal, pelo seu valor educativo e como bem social, principal produtor de bens públicos, pela sua capacidade de inovação e progresso, constitui hoje uma exigência aplicada a todos os âmbitos da produção, da gestão e da actuação dos indivíduos. Neste sentido, já não se põe em dúvida a necessidade de uma aprendizagem contínua para todos os níveis e idades e sectores e de uma reconversão e requalificação profissional impostas pelos processos produtivos e mudanças ocupacionais.

Esta exigência ao nível do mercado de trabalho transcende as margens temporais obrigatórias do sistema educativo oficial, obrigando ao aparecimento de outras vias e opções profissionais em paralelo e em conformidade com o sistema educativo, em parceria com as empresas e instituições sociais. Não devemos ignorar que a revitalização das economias passa por uma previsão das necessidades educativas em matéria de emprego, pelo que uma análise às mudanças ocupacionais exige uma adequada racionalização das políticas educativas, de modo a garantir a disponibilidade da oferta qualificada (*'just-in-time'*), rentabilizando-se os custos (investimento) e evitando as titulações excedentárias ou irrelevantes para o mercado.

Nas últimas décadas do século passado que se gerou uma crise no mercado laboral, associada à preocupação pelo futuro do trabalho assalariado na sociedade do conhecimento e do saber, isto é, a instabilidade do emprego por vida, devido à informatização dos processos de produção e gestão das empresas, o elevado desemprego e mão-de-obra não qualificada ou pouco qualificada, a procura do primeiro emprego, o surgimento de novas qualificações profissionais, etc. A sociedade do trabalho e do emprego prolongou-se demasiado tempo e formulamos a ideia de emprego como a única forma legítima de ocupação e de vida. A incerteza obriga a uma reengenharia nas estruturas organizacionais das instituições e das empresas e do tempo destinado ao trabalho (Rodríguez, 2000: 222-231).

O emprego começa a ser uma mercadoria escassa e o conceito de trabalho começou a ter outros significados em vez de 'emprego estável' ou convencional de plena dedicação. Surgem segundos e terceiros cursos, pluriemprego, contratos flexíveis, economia submergida, etc. A sociedade de pleno emprego converteu-se, especialmente para os jovens e a quem acede ao primeiro trabalho, numa sociedade de precariedade de emprego, uma sociedade de emprego descontínuo ou parcial. A dedicação única e exclusiva por vida converte-se em raridade. A mobilidade no emprego e as mudanças de cursos vão criando a ideia de que o tempo de existência dedicado ao trabalho será escasso para muita gente, pois a automatização, a informatização e a digitalização ameaçam alterar a relação entre o tempo destinado ao trabalho e os tempos de ócio e prazer (Morales Gutiérrez, 2002: 64-70).

O trabalho desloca-se entre países, dentro das cidades, deslocação de empresas para outros países. A mão-de-obra, a destreza e o trabalho manual e artesanal, vai cedendo o seu lugar ao trabalhador qualificado e do saber nas novas empresas, novos trabalhos e nos processos de produção e gestão das empresas (revolução da produtividade do saber efectivo), unido à reestruturação das suas organizações, com eliminação de postos de direcção, concentrando categorias, criando equipas multidisciplinares de trabalho ('job shop' e 'gangs') simplificando os processos. O sector industrial (tal como antes o agrícola) declina a favor do sector de serviços, das redes informáticas e das empresas virtuais.

Analisemos agora como se organizará o trabalho no futuro imediato:

- Muita gente deixará de trabalhar para uma empresa de forma assalariada, a tempo completo, com estabilidade no mesmo lugar. As pessoas mudam mais vezes de actividades e ocupações laborais e de empresa e até lugar de trabalho. Haverá mais dificuldade no acesso ao primeiro emprego ou a encontrar um novo emprego em situação de desemprego.
- O tempo dedicado ao trabalho – período de actividade laboral através do tempo de existência, será cada vez mais curto, desigual e descontínuo para muitas pessoas, devido ao desemprego (cíclico), por saturação na demanda, por emprego temporal e parcial, problemas na oferta, por desemprego estrutural e tecnológico, consequência da escassez de trabalho, política de contratos / jornada flexíveis, etc.
- Menos burocracias com sede em complexos e extensos edifícios, mais organizações, associações, empresas federadas e mais negócios, prescindem dos operários manuais menos qualificados e de pessoal de serviço; em contra partida surgem mais especialistas, profissionais para novos empregos (qualificação, profissionalismo, formação contínua).
- Maior importância atribuída à economia informal doméstica, 'bricolage' por conta própria e remunerados por conta de outrem, comércio privado, serviços ao domicílio, trabalho voluntário de signo social, consultorias e empresas de gestão.

- A partir da década de 90 do século passado, segundo o Eurostat e a Comissão Europeia (*'Directrizes para as Políticas de Emprego'* - 2000), a mão-de-obra reparte-se com trabalhadores assalariados de empresa: titulados superiores (25%) com contrato e tempo completo ou flexível; empregados qualificados contratados (25%) com tarefas de manutenção, vigilância, controlo, informática e administração e actividade comercial; empregados contratados a tempo parcial para tarefas, projectos (*'job shop'*); e outros empregados (40%), onde se inclui o pessoal manual, sem qualificação especial destinado a serviços de limpeza, transportes, restauração, 'bricolage' ou reparações diversas (25%) e o restante só com pessoal manual com pouca qualificação (mão-de-obra flutuante) (estrutura dos empregos por grupos).
- Aparecimento de novas formas de trabalho e de contratação, inseridas na economia informal ou submergida em forma de trabalho marginal, que origina receitas complementares (múltiplas opções temporais de ocupação, com flexibilidade laboral e salarial).
- Mais exigência na educação e formação contínua para se manter empregado ao mesmo tempo que as empresas se automatizam e informatizam nos processos de produção e de gestão. O sistema educativo adequa-se a uma educação ou formação profissional e em paralelo a requalificação e reciclagem nas empresas.
- A globalização provoca o deslocamento de postos de trabalho para outros países, criando novos cenários e modalidades de organização de trabalho ao nível europeu e mundial.

Em seguida, referiremos alguns cenários de mercado de trabalho que se estão configurando na sociedade do saber, implicando mudanças e reformas laborais, o desaparecimento de alguns empregos assalariados e o surgimento de outros.

\*- A nova sociedade do saber supõe uma mudança de técnicas e procedimentos de informação e produção a cargo das TIC (paradigma tecnológico), que determinará novas modalidades de ocupação – sector de serviços (informação, gestão), tarefas informatizáveis do sector industrial e sector produtivo (Mattelart, 1998; Sennett, 2000).

\*- Em termos negativos corresponde a um capitalismo sem trabalho (Clube de Roma), construindo-se uma nova sociedade de pleno emprego apoiado no saber (aparecimento das novas tecnologias).

\*- Em termos optimistas contrapõe o milagre neo-liberal derivado do capitalismo global na criação de um mercado mundial (livre circulação) com oferta de emprego a tempo parcial.

\*- Em termos pessimistas e regressivos é o aparecimento no cenário actual de ghettos de desemprego, miséria e exclusão em algumas zonas ou países, o que obriga à mobilidade de trabalhadores, à emigração para outros países.

\*- O trabalho sustentável resultante da economia ecológica, apoiando-se na energia natural (renováveis), produção de serviços de protecção ao ambiente, mediante o uso das TIC.

\*- O fosso entre os que tem trabalho/emprego e os que não têm (*'apartheid global'*), especialmente as mulheres e jovens ou desempregados com idade próxima à aposentação, unido aos efeitos políticos e demográficos, confronto de culturas, desertificação, assimetrias.

\*- Cenário do empregado autónomo e temporal (emprego como ocupação temporal), ligado a projectos ou tarefas concretas. Surgem novas formas de trabalho: por Internet, o *'outsourcing'* (empresas que externariam algumas tarefas); o *'franchising'* (franquias); os autónomos aparentes resultantes do cruzamento de empresário e assalariado; modelo do empregador – empregado; criação conjuntural de empresas com pessoal contratado *'ad hoc'* à margem do convénio de trabalho.

\*- Individualização do trabalho através de contratos temporais e flexíveis, empregos precários que na sua diversidade de modalidades de emprego por conta própria.

\*- Na precariedade do emprego assalariado surge a sociedade das actividades múltiplas que mudam as estruturas de organização da vida social, económica e sociopolítica.

\*- A sociedade pós-industrial com a precariedade de emprego conduz a uma sociedade do tempo livre, surgindo actividades a tempo parcial, assim como o trabalho cívico e de voluntariado (ONG).

No fundo o ofício, a profissão, o trabalho e o emprego deixam na sociedade do saber de serem o referente essencial em função do qual se regulamenta a actividade dos povos, surgindo uma nova identidade pessoal e social (Lipovetsky, 1989 e 1994).

Por conseguinte, as novas formas de trabalho, que actualmente se configuram em modelo múltiplo estratificado, perante a regressão do emprego assalariado são, segundo os dados do Eurostat: trabalho produtivo assalariado a tempo completo e por vida (40%) integrado por pessoal funcionário, directivo, *'manager'*, técnico e profissional qualificado das empresas. Neste âmbito, destacamos as certificações em cursos de ensino técnico (engenharias informáticas e telecomunicações, agrónomos, técnicos industriais), em ciências experimentais e da saúde, em ciências sociais e jurídicas (economia, gestão de empresas, direito, administração de empresas, investigação, marketing, técnicas d mercado), em turismo e animação cultural e socioeducativa. Há, ainda, outros estratos de emprego ou de empregabilidade, por exemplo (Fonte: Eurostat e Comissão Europeia, 2006): o do trabalho produtivo (30%), que inclui a mão-de-obra periférica e que flutua à volta das empresas (constituição de empregos autónomos ou empresas familiares), da Internet, emprego de pouca qualificação ao nível dos serviços, etc.; o da mão-de-obra externa e flexível (25%) que é composto de profissionais muito qualificados (licenciados, doutores, técnicos) ou sem qualificação que geram tipos de economia própria; o do trabalho marginal (5%) de população deprimida, desprotegida e explorada (compreende sujeitos entre 35 a 55 anos), em actividades

mercantis e ilícitas; e o estrato transversal em relação aos anteriores níveis, com trabalho voluntário, intercâmbio de serviços, prestações temporárias, etc.

### **Exigências educativas no âmbito da globalização**

Explicámos algumas mudanças que se operam na ordem social, económica, política e cultural, com as diversas interpretações ou acepções que giram à volta da globalização (universalização, universalização contextual, ‘glocalização’, deslocação e mobilidade, etc.) e as respectivas implicações.

Consideramos num dos pontos anteriores os principais processos causadores do fenómeno da globalização (trânsito da modernidade à pós-modernidade): capitalismo global, as questões ecológicas e o crescimento sustentável, o desenvolvimento das TIC, a mundialização da política e a disseminação da soberania nacional, os processos de convergência cultural e científica, etc. O principal problema resultante deste fenómeno conduz-nos a uma sociedade da incerteza (ética do ‘pós-dever’ ou da incerteza) e a cenários de risco e conflito; uma sociedade mundial de cidadãos globais nas sociedades multiculturais e multi-étnicas ou ao confronto de culturas; uma maior desigualdade social e económica entre os países e regiões, originando pobreza e exclusão social; a um pensamento plural e uma ética social desvirtuada e reduzida ao âmbito da privacidade, etc. (Borja y Castells, 1999).

Qual a relação destes acontecimentos e fenómenos com a educação? Que consequências nos sistemas educativos? Que tipo de mudanças, reformas e inovações devem produzir-se no âmbito educativo?

A reflexão sobre estas e outras questões pertinentes levam-nos a agrupá-las em três essenciais: Quais os problemas que a globalização apresenta à educação? Que enfoques e orientações assumem a educação na sociedade global e do saber? Como devemos entender uma sociedade aberta (K. Popper), plural e global onde convivem e interactivam as diversas culturas?

Em relação à primeira questão destacamos seis problemas importantes:

1.)- *Problema da identidade, de individualização, reconhecimento de nós próprios e com os outros.* Trata-se das dificuldades que temos no contexto da globalização para desenvolver a individualização: construção do ‘EU’, do auto-conceito e auto-estima pela fragilidade e instabilidade que afectam a família; dificuldade de (re) afirmação do próprio ‘Eu’ e auto-estima na adolescência e juventude, devido à inconsistência da amizade, da intimidade, das relações interpessoais, que provocam ‘anomia pessoal e social’, agnosticismo absolutos e ultraliberalismo; perda do referente profissional (reconversão e qualificação); etc.

Na verdade a nossa identidade constrói-se à volta de três referentes: o racional (juízo de valor), o afectivo – social (expressão de pertença) e a subjectivação (exigência de sermos nós

próprios). A sociedade global formada de convergências de múltiplas diversidades tem ausência de padrões de consenso, criando dúvidas para uma educação personalizada, humanizadora capaz de construir a identidade. A educação deve responder, através dos processos de amadurecimento e aperfeiçoamento (evolução psicossocial), aos seguintes aspectos básicos: ‘Quem sou eu?’ (saber como é), ‘A quem pertença?’ (individuo, pessoa) e ‘A onde vou?’ (expressão da capacidade de orientar o seu projecto de vida, autonomia).

2.)- *Problema da perda de referentes políticos, sociais, normativos, cognitivos, éticos e culturais.* Surgiram nos últimos tempos aspectos diacrónicos, tais como: a família (mudanças e desestruturação dos modelos anteriores) e o casamento ou uniões de facto; a escola passa a ser cada vez mais questionada (desde o movimento da desescolarização da década de 70, do século passado), devido aos indicadores de insucesso e abandono escolar, violência escolar, falta de realismo pedagógico, não adequação dos objectivos e conteúdos curriculares ao desenvolvimento das capacidades ou competências, desfasamento metodológico frente ao TIC, perda de identidade e de referência escolar; desaparecimento da sociedade de pleno emprego devido à informatização e automatização dos processos de produção e comercialização, reconversão profissional, exigências no desempenho e qualificação; desaparecimento do estado – nação (perda de identidade) e o desvincular de certas vivências obrigando-nos a pensar globalmente, etc. (Michel, 2002: 17-20).

Na verdade a instalação na sociedade da incerteza e do risco, faz que cada sujeito assuma o seu próprio futuro, de modo a poder enfrentar a anomia pessoal e social. A adaptação às mudanças, às TIC e a outros modelos de emprego assalariado implica pensar para a descontinuidade (mente criativa, profunda auto-estima e capacidade de decisão).

3.)- *Problema da disfunção cultural e do ‘shock entre culturas.* Está a surgir um mercado mercantilista que não reconhece as culturas locais e regionais, revelando certos nacionalismos radicais. As multiculturalidades criadas, devido às emigrações (económicas, laborais), estão sujeitas ao relativismo cultural e às aculturações partilhadas, de tolerância, de respeito e de harmonização a princípios universais (Giroux, 1981; Toffler, 1991).

4.)- *Problema dos valores e da reforma do pensamento que nos conduza à sociedade aberta, plural e global.* Assistimos a uma economia de mercado que origina um enfraquecimento dos valores sociais e um atenuamento das limitações morais, já que o mundo defende os seus interesses e os escrúpulos morais são um estorvo. Necessita-se de um conjunto de valores fundamentais (exercício de uma ética mínima) para essa sociedade aberta, democrática e participativa, uma revisão dos saberes estruturados à volta das áreas e domínios curriculares, concebidas na trans e interdisciplinaridade perante os problemas globais.

5.)- *Problema do distanciamento das gerações, devido ao acelerado afastamento (relações) entre os pais e filhos, entre os filhos e as etapas evolutivas e entre os profissionais e os cidadãos*

(confusão de 'roles'). Trata-se de uma dissonância afectiva, axiológica e cognitiva para a actividade educativa a desenvolver na família, na escola, no trabalho ou empresa e na sociedade e, ainda para a convivência democrática (disparidade de critérios e valores). Esta situação de crise intra e inter-gerações, crises normais de identidade infantil e juvenil complicam as crises de identidade entre gerações por falta de referentes (partilhados).

6.)- *Problema da re-conceitualização e reordenação das políticas educativas, implicando uma reinvenção da educação e da cultura.* Numa sociedade global e do saber, em que o conhecimento se converte no principal activo do homem frente ao emprego, determinam mudanças nos sistemas e processos de produção, nas profissões e nas competências individuais, deslocando os postos e emprego no mundo globalizado. Haverá que reestruturar e reorientar os sistemas educativos e reconduzir a política educativa de cada Estado ao nível internacional, investindo em formação, investigação e ciência (convergência)

Em relação à segunda questão, podemos afirmar que cada sociedade, para compreender e interpretar o mundo e a existência humana, adopta uma determinada atitude perante o passado, o presente e o futuro (Toffler, 1991).

Na nossa sociedade global e de mudanças, os atributos da época anterior convertem-se em obstáculos, o passado não é suficiente para compreender o presente, nem o futuro imediato. O futuro constrói-se aprendendo a intuí-lo, a prever a direcção e o ritmo das transformações, com imaginação, espírito de decisão e criatividade (inovação). Para evitar o 'shock' do futuro deve-se criar sistemas de educação de futuro para a sociedade global, aberta e plural, que formule objectivos, desenvolva as capacidades, competências, valores e métodos e procedimentos para a aprendizagem (actividades), para um sistema de redes de inteligências participativas, dinâmicas e criativas na sala de aula, na escola, no emprego e na comunidade.

Por último, na terceira questão podemos sintetizar alguns enunciados de reforma e de mudanças educativas (Husén, 1979). A necessidade de reforma e de inovação educativa no sistema e na escola, de uma reorientação da educação/formação e das culturas, etc., tudo isto exige as seguintes propostas:

A.) - As gerações futuras terão que aprender a pensar a nível global ou mundial, mas aprender a actuar e a resolver a nível local, com intercâmbio de experiências, vivências e soluções. Este aprender a aprender, aprender a pensar, a reflectir e a questionar os problemas com mentalidade aberta e mundial, a partir da dimensão universal. As problemáticas globais projectam-se, reproduzem-se e repercutem-se a nível local, adoptando formas específicas concretas, que exigem soluções específicas com mentalidade aberta e sensível (Bruni, 1999).

Por conseguinte, os sistemas educativos terão que se reconceitualizar, re-estruturar, reordenar e funcionar numa estrutura global, um sistema de comunicação em rede, a diferentes níveis

correspondentes a um sistema de nós: nó internacional (OCDE, UNESCO, EFTA, OUA); nó estatal (políticas, projectos e directrizes); nó regional (política local e directrizes estatais); nó do distrito escolar (projectos contextualizados) e diferentes nós locais.

Por outro lado, a nível das instituições deverá adoptar-se uma organização escolar flexível, aberta, dinâmica e virtual, em rede em cada região e local. Deste modo, permite-se uma aprendizagem presencial e virtual, mediante a ‘*e-formação*’ e ‘*e-learning*’ dentro de cada instituição educativa (agrupamentos flexíveis e com tipo de ensino presencial e virtual – comunidades de aprendizagem), projectos curriculares (escola, turma e aula) interactivos, interdisciplinares e plurais e, ainda, espaços diversificados de (tele) aprendizagem, convivência (relações) e de acesso à informação e actualização de programas, currículos e técnicas didácticas (Gervilla, 1993; Michel, 2002: 20-22; Rodríguez Neira, 1997: 11-19).

B.) - O trabalho na sociedade global e do saber, substitui-se por conhecimento e formação, desvinculando-se da orientação ao posto de trabalho e ofícios. Haverá que insistir na formação do ‘EU’, como orientação e acção, que se ensine a dirigir o projecto de vida desde nós próprios para um processo aberto e contínuo de aprendizagem e formação ao longo da vida (*‘lifelong learning’*). Necessita-se de estruturas educativas que promovam a formação geral e científica, a investigação e a inovação e, também, a formação profissional contínua e diversificada, a qualificação (tecnológica) e a gestão da informação (Tourinán, 1999).

C.) - A nossa cultura enferma de falta de adequação do saber no seu amplo sentido, devido ao entrosamento de áreas e domínios curriculares. É evidente que devemos ter presente a especialização do saber, a proliferação da informação e as exigências de reformar o pensamento para saber pensar e reflectir, isto é, tal como indicou o Relatório Delors (1996), aprender a aprender, a aprender a saber, aprender a ser e aprender a conviver.

D.) - A educação deverá contribuir a um novo humanismo neste milénio, com uma forte componente ética, de tolerância e de respeito (culturas, línguas, ideias, valores).

#### **4.- A educação e o sistema educativo na sociedade do saber**

As profundas mudanças nas décadas de 60 e 70 do século passado nos sistemas de informação e comunicação (TIC), a emergência da micro-electrónica e a implementação das redes informáticas (Internet) e das redes digitais globais (Inovação - Desenvolvimento) foram produzindo, por um lado um incontrolável domínio da informação virtual ao nível mundial (e-formação), uma explosão de saberes em rede, de saberes por ‘ementa’ que nem sempre eram educação, tendo privilegiado a capacidade difusora e informativa dos multimédia frente ao sistema educativo formal, convertendo-se em autênticos sistemas formativos paralelos e alternativos de alcance universal –

'*just-in-time*' (aprendizagens não formais), com uma capacidade de recomposição e síntese expositiva dos saberes (fragmentados e dispersos).

Por outro lado, uma desqualificação profissional contínua em todos os sectores de emprego ou de ocupação, um desfasamento crítico entre a formação profissional adquirida por acreditação e diploma ou certificação oficial e a formação requerida pelo emprego, que provocou uma perda de empregabilidade dos assalariados, devido às mudanças e transformações sócio-técnicas e de gestão organizacional nos diversos sectores e estruturas empresariais (incremento da automatização e informatização dos sistemas e processos de produção e de gestão – contingência e recessão do emprego) (Rodríguez, 2000).

Como devem responder os sistemas educativos à explosão do saber nas diversas áreas científicas e ao progresso técnico? Ou seja, que tipos de cursos requerem as novas estruturas ocupacionais e às mudanças verificadas nos âmbitos económicos, sociais, cultural e tecnológico?

Trata-se de um problema de reestruturação curricular, pois a resposta àquelas questões, abrange o tipo de matérias e conteúdos curriculares mais adequados a configurar os planos de estudo e programas de formação, por níveis e modalidades de ensino, de modo a enfrentar os desafios do mercado de trabalho (reactivação do desemprego estrutural).

O processo de globalização e da sociedade plural devem ter em conta: o incremento dos desequilíbrios demográficos (ensino multicultural e a conciliação da própria cultura com a mundial); processo de mundialização da economia e da política exigem espíritos compreensivos e conciliadores (evitar nacionalismos fundamentalistas); o papel dos sistemas educativos de cada país na orientação do seu próprio desenvolvimento e progresso (Investigação - Desenvolvimento - Inovação).

Os critérios que presidem à mudança dos sistemas educativos estão na selecção dos objectivos educativos e dos seus respectivos conteúdos curriculares, a estruturação dos planos de estudo por níveis e modalidades, especializações e por módulos de competências. Isto é apostar nas capacidades, competências, destrezas e valores e atitudes como objectivos e os conteúdos, métodos e procedimentos como meios (Projecto curricular de escola e Projecto curricular de aula/turma) (Michel, 2002: 14-18; Torre García y Conde Viéitez, 1998).

O futuro dos sistemas educativos na sociedade do saber depende das exigências que requerem os problemas da sociedade, pois reforma atrás de reforma, sob a pressão social e recessão e contingência do sistema de emprego, provoca que os sistemas educativos enfermam em continuar a ensinar aquelas coisas (conteúdos) que se pode aprender por si mesmo, em vez de ensinar aquilo que realmente se necessita saber (Finkielkraut, 1987).

A possibilidade de um sistema que oriente e forme de modo contínuo, múltiplo e diversificado ao longo da vida, unido a uma maior educação personalizada à 'ementa', de acesso a

todas as modalidades de formação, a aprendizagens de conhecimentos, experiências, habilidades e competências, será o modelo regular à educação nesta sociedade (incluindo as aprendizagens complementares) (Rodríguez Neira, 1997: 23-25).

Esta exigência de um sistema dinâmico, que transcenda os limites específicos de cada ciência ou disciplina curricular, através de um enfoque interdisciplinar e pragmático do saber, poderá superar os muros da escola e da universidade, enquanto templos do saber, permitindo a cada aluno ser actor principal do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, superando a lógica do curriculum formal escolar e do ensino directivo (Colom, 1997: 10-15).

Por conseguinte, as estruturas educativas devem transcender os tempos regulados da escolaridade oficial, organizando-se estruturas educativas em paralelo e aprendizagens não formalizadas articuladas com o sistema educativo. Já não vigora a lógica do emprego assalariado por vida, na cultura do pleno emprego como único vector de actividade social. Haverá que aprender novas e mais alargadas competências.

Neste sentido, ressurgem os princípios da ‘desescolarização da sociedade (*‘deschooling’*)’, formulados por I. Illich, e a descolonização da escola da criança de Paulo Freire, na década de 70, do século passado, como protesta social à institucionalização do mercado livre e do consumo. Impõe-se, pois uma ‘desescolarização’ da educação e do saber, relativamente (Canário, 1999: 42-45; Lipovetsky, 1994): aos tempos de formação ou de obrigação escolar, a favor de uma formação contínua ao longo da vida; aos lugares, cenários e espaços de ensino-aprendizagem, evitando o convencionalismo da aula e do ensino presencial, como forma de pedagogia eficaz, ampliando-se o ensino e a formação às empresas, organismos públicos e instituições culturais; aos conteúdos formativos (rígidos) numa lógica de currículo na base do paradigma condutista e da sociedade industrial; às sequências estritas dos níveis de aprendizagem, apostando na diversidade e nas opções funcionais de actualização dos conteúdos em função do progresso e desenvolvimento do saber; sistemas e métodos de ensino-aprendizagem escolar apoiados na simples transmissão de certezas e saberes ‘feitos’; o fim do monopólio da escola e universidade, do privilégio dos professores em serem os únicos espertos do saber e formação; e urge mudar o sistema de avaliação das aprendizagens e rever o carácter redutor dos títulos oficiais, estabelecendo a certificação de competências.

Creemos que se deve melhorar as competências do (futuro) empregado, garantindo a sua empregabilidade ou capacidade de ser empregado *‘just-in-time’*. As empresas já há muito são organizações aprendizes (*‘learning organization’*) capazes de aprender dos seus próprios assalariados ou empregados, beneficiando dos processos de produção e mantendo as cotas de competitividade e a qualidade (aprender do desempenho das tarefas).

Deste modo, a empresa converte os seus espaços de trabalho em espaços de aprendizagem, através de experiências, corrigindo erros, incorporando novas rotinas, habilidades e regras de actuação, que sendo novas competências, faz que o trabalhador continuamente aprenda, melhore e resolva situações (investigação-acção), neste cenário de engenharia das empresas. Hoje em dia exige-se qualificação profissional adequada ao desempenho do trabalho (capacidades e competências).

Efectivamente, a formação profissional é importante que seja articulada e configurada com o sistema educativo oficial, possibilitando o acesso ao primeiro emprego ou à reinserção profissional continua, garantias de requalificação e empregabilidade e que se implemente um sistema de avaliação que possa capitalizar e homologar essas competências adquiridas (todas as aprendizagens profissionais – certificação de qualificação profissional).

Todas essas aprendizagens (formais e não formais) passam pelas escolas: disposição do aluno em aprender da experiência diária, numa lógica de reacção, de capacitação para o mercado de trabalho. A orientação do curso mais adequado às capacidades e habilidades dos alunos consistirá numa forma de gestão na orientação do aluno ao trabalho, à sua mobilidade, ao desenvolvimento de competências, disponibilidade e exigências de inovação.

Uma das formas de praticar a orientação para um emprego consistira em convidar os próprios empregados de uma empresa a gerirem, a elaborarem e a conceberem os projectos empresariais (empreendedorismo), pondo em acção o potencial criativo pessoal, ao serviço da qualidade e em competitividade. É desde a escola que se deverá ensinar essa nova concepção do trabalho na sociedade do saber ensinando a lógica da plena actividade humana e não a lógica do emprego assalariado ou da cultura do pleno emprego.

### **Algumas ideias (in) conclusivas**

Após a nossa exposição de algumas ideias surgidas neste advento da sociedade do saber perante a formação e o mercado do trabalho suje-nos esta questão crucial: Qual a nova ética e ideologia de trabalho frente a essa realidade laboral? Que atitudes provocam a estratificação do mercado de trabalho?

Sabemos que o trabalho foi uma das conquistas sociais, económicas, políticas e culturais mais decisivas da Modernidade pelo seu valor extrínseco, como factor de riqueza individual e social, como capacidade de produção de bens e serviços, de progresso e desenvolvimento dos povos e das nações e, ainda, como valor intrínseco, como factor de desenvolvimento pessoal, social e cultural, como agente de auto-realização e emancipação e de conquista da própria liberdade individual e de condição de cidadão o que está em questionamento devido à precariedade do emprego assalariado (Bauman, 1993 e 1994).

Por um lado, a escolaridade obrigatória, que deveria responder ao princípio de universalização e democratização da educação, proposta desde a Iluminismo e Modernidade, permitiu manter a infância e a juventude longe das minas e fábricas. A própria sociedade começou a considerar a educação como alternativa ao trabalho, em vez de uma preparação para a vida, pelo que em tempos de recessão e precariedade de emprego, acredita-se em prolongar a escolaridade escolar e a introduzir o ensino secundário obrigatório.

As conquistas científicas, técnicas, socio-económicas e culturais conseguidas com as sucessivas revoluções industriais produziram (metade século XX), uma explosão escolar, que serviu aos governos para promover o acesso de todos cidadãos a todos os níveis educativos. De facto, os sistemas educativos fecharam-se nas suas certezas curriculares, fruto da especificidade do acto de ensinar e da natureza dos cursos, sem se abrirem às exigências e processos de mudanças na sociedade do saber. Contudo, a comprovação do insucesso e abandono escolar, da selectividade do sistema (ensino secundário e universitário), o fracasso às individualidades e diversidades, apoiadas na pedagogia de êxito personalizado e da formação integral ('saber', 'saber-fazer', 'saber-aprender' e 'saber-ser), não adoptou uma orientação diversificada, baseada nas competências, destrezas, valores e atitudes, de modo a canalizar os interesses dos alunos para o mercado de trabalho (flexibilidade) (Ferry, 1997).

Parecem caducas a ética e ideologia modernistas do trabalho pois já não é certo que, quanto mais trabalhamos melhor se encontra o mundo, que os que não trabalham, ou trabalham pouco, causam prejuízos à sociedade, nem quem trabalha bem, triunfa socialmente ou quem não triunfa leva em si mesmo a culpa do fracasso. Nada disso. A revolução do saber, as novas economias informatizadas, inteligentes e de trabalho não satisfazem, por si mesmas, as nossas exigências, pelo que a demanda social de produção já não tem necessidade de que todos trabalhem ou que o faça mas a tempo inteiro (problemáticas de quem ainda, como U. Beck, aposta em manter o estado de bem-estar renovado). Mas perante os índices elevados de desemprego, as políticas sociais propõem-se encontrar soluções a favor do emprego - reordenação do mercado de trabalho com propostas ou programas, tais como:

1.)- Mobilização da oferta de trabalho, criando possibilidades de emprego produtivo (apoios ao sector empresarial e industrial e a programas de contratos em estágio). Para evitar excedentes em áreas de emprego ou estrangulamentos de mão-de-obra, deve-se promover as transferências de mão-de-obra disponível para outros sectores, o que exige-se a reaprendizagens de novas formações e reconversão profissional;

2.)- Fomentar o espírito de investigação de novos produtos e actividades, o que implica novos métodos, mudanças organizativas que promovam melhores cotas de recursos e introduzam a flexibilidade produtiva (produção '*just-in-time*') e a qualidade. Daí as instituições de ensino

superior e os centros de investigação estarem em consonância com o mercado empresarial, apostando pela Investigação, Desenvolvimento e Inovação.

3.)- Criação de postos de trabalho de tipo temporal, de modalidade recorrente ou estáveis no sector público ou em organismos de solidariedade social. Trata-se da possibilidade de emprego regular através da programação de obras públicas e de oferta na administração local (saliento a inclusão dos cidadãos com necessidades educativas especiais e os benefícios fiscais sobre os ingressos directos, já que todos pagariam segundo a idade, estado de saúde e emprego baixando as taxas de pobreza relativa e absoluta – relação entre a renda como quantidade de trabalho social correspondente a cada pessoa).

4.)- Desenvolver competências e/ou capacidades relacionadas com as diversas demandas do mercado de trabalho, através de programas de formação contínua (modalidades diversificadas), de modo a tornar empregável o sujeito (intra-empresarial e extra-empresarial). Uma adequada política de emprego implica a exigência de empregabilidade, sabendo que as TIC poupam mão-de-obra e tempo de trabalho, o que obriga a redução de postos de trabalho nas empresas, exigindo uma bolsa de requalificação das competências dos desempregados, de modo a manter a competitividade.

5.)- Projecto de uma sociedade em que cada indivíduo trabalhe cada vez menos, mas que todos tenham trabalho e vivam bem (trabalhar menos para que todos possam ter trabalho). Neste sentido, a redução da jornada laboral e a flexibilização de horários apresenta-se como uma das soluções de futuro [15]. Neste sentido, a actuação na redução linear do trabalho, deverá evitar as desigualdades, a insegurança (racionalidade económica), o factor de exclusão, a má qualidade do sistema produtivo, etc. É já uma certeza as semanas laborais mais curtas (França), anos laborais mais curtos, vidas laborais mais curtas e a flexibilidade laboral.

No fundo, hoje, na sociedade do saber ou pós-industrial, atribuímos vantagens socioeconómicas em função do nível de educação formal – formação adquirida (títulos, certificações, diplomas) em vez de uma formação requerida. Ou seja, a lógica do emprego assalariado ou a cultura do pleno emprego não dá lugar à lógica da actividade humana plena que libere a exclusividade da noção do emprego como único meio de realização pessoal, identificação social, de integração na comunidade e fonte de ingressos e não a ocupação criativa, produtiva, participativa e cívica, do pleno valor e capacitação da realização pessoal, de socialização e plenitude humana (desenvolvimento sustentável e equilibrado, entre o tempo consagrado ao emprego e ao de ócio/lazer – revitalizar as formas de actividade humana).

---

[15 ] A Associação Europeia para a Direcção do Pessoal (AEDP) realizou vários estudos (1993, 2000) sobre a utilização estratégica da flexibilidade laboral na Europa, de modo a valorizar o seu impacto nas políticas e práticas dos recursos humanos apoiados na flexibilidade, mas mantendo a competitividade das empresas. As decisões visaram flexibilidade relacionada com a quantidade e distribuição das horas em função do trabalho, a flexibilidade contratual, da duração da vida laboral activa e da relacionada com o trabalho (tele-trabalho, trabalho virtual, trabalho ao domicílio, etc).

Haverá que repensar e preparar o futuro perante os desafios da educação e ensino? Haverá que repensar a educação para saber como aprender no futuro? Qual o papel da escola? Haverá que refundar a escola com uma nova cultura escolar?

A U.E. pôs em marcha a Declaração de Bolonha para a convergência dos estudos, especialmente os superiores, para fazer frente aos desafios e incertezas deste novo milénio, a escola reage a mudanças e os sistemas educativos, pouco a pouco, se moldam às demandas do mercado de trabalho. Todas as mudanças afectam a educação e o ensino, envolvendo-se na aplicação ao trabalho, à ciência, à tecnologia, aos comportamentos das novas gerações e à vida. Repensar e preparar o futuro, analisando as características da nova ordem mundial e os problemas complexos que daí advém. As mudanças derivadas das TIC afectam o ensino e a informação virtual, a intimidade, a organização do trabalho e as formas de vida, gerando-se a ‘era do acesso’ (informação, conhecimento, metodologias) (Sennett, 2000).

Sabemos que cada sociedade tem a sua própria concepção de homem e da vida, em função do seu conhecimento e do seu domínio da natureza e do mundo. A educação deverá ser consequente em objectivos, conteúdos de formação, métodos, aprendizagens diversificadas, extraindo da aprendizagem os valores, atitudes e capacidades que sirvam para preparar o jovem no futuro (Vattimo, 1993).

Estamos numa sociedade de mudanças (‘quê’, ‘onde’). No futuro já ninguém poderá orientar a sua vida com um piloto automático, ninguém garante, nem nos assegura o que vai ser o porvir, pois este implica descontinuidade, rupturas e desvios. O processo de globalização abarca: a dimensão económica (economia global), que apresenta problemas face aos valores sociais de existência e convivência; a dimensão cultural e social com os problemas surgidos pelo confronto entre o ‘nacional’ e o ‘local’, as sociedades multiculturais, as desigualdades, mundialização, mobilidade dos trabalhadores; a dimensão ecológica com a repercussão dos problemas ambientais e ecológicos mundiais (biodiversidade); a dimensão tecnológica com o impacto das TIC no ensino e na informação virtual; a dimensão laboral com mais desempregados, novas profissões e a necessidade de reciclagem, reactualização dos profissionais, etc.

Que modelo de ‘paradigma’ é mais idóneo para enfrentar o futuro? Que objectivos incluirão o projecto curricular de escola, para configurar o novo homem/mulher na sociedade do saber? Que tipo de competências, conteúdos, experiências e valores se exigirão? Que modelo ético, sistema de valores para fundamentar a educação?

São questões complexas, que levar-nos-iam a uma análise mais alargada e de intersecção com outros problemas atuais. Poderíamos afirmar, que daqui para a frente, perante o processo de globalização, teremos que ensinar as novas gerações a pensar globalmente, mas simultaneamente a saber actuar e a resolver localmente (Borja y Castells, 1999).

## REFERÊNCIAS

- BECK, U. *Qué es la globalización ? falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. B. Aires: Paidós, 1998.
- BAUMAN, Z. *Postmodern Ethics*. London: Routledge, 1993.
- BAUMAN, Z. *Ethics Afther Certainty*. London: Demos, 1994.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. (3.ª ed.). Madrid : Taurus, 1999.
- BRUNI, L. (coord.) *Economía de comunión. Por una cultura económica centrada en la persona*. Madrid: Ciudad Nueva Madrid, 1999.
- CANÁRIO, M.<sup>a</sup> Beatriz B. 'Parcerias educativas e relação escola/comunidade'. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 52, p. 42-44, 1999.
- COLOM, A. J. (1997). 'La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual'. *Revista de Teoría de la Educación*, 9, p. 7-19, 1997.
- COLOM, A. J. y MÈLICH, Joan-Carles. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CORTINA A. *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya, 1995.
- DOMENACH, J-M. *Abordagem à modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995
- FERRY, L. *L'Home Dieu ou le sens de la vie*. Paris: Grasset, 1997
- FINKIELKRAUT, A. *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama, 1987.
- GERVILLA, Castillo E. *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson, 1993
- GIROUX, H. *Ideology, cultura and process of schooling*. London: The Falmer Press, 1981.
- HABERMAS, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, 1989.
- HUSÉN, T. *The school in question*. N. York: Oxford University Press, 1979.
- JAMESON, F. *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós, 1991.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1989.
- LIPOVETSKY, G. *O crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações D. Quixote , 1994.
- LYON, D. *Postmodernidad*. Madrid: Alianza, 1996
- LYOTARD, J.F. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1987.
- LYOTARD, J. F. *Le postmoderne explique aux enfants*. Paris : Éditions Galillée, 1988.
- MATTELART, A. *La mundialización de la comunicación*. B. Aires: Paidós, 1998.
- MICHEL, A. 'Una visión prospectiva de la educación: reptos, objetivos y modalidades'. *Revista de Educación (Número Extraordinario)*, p. 13-23, 2002
- MORALES GUTIÉRREZ, A. C. 'El imaginario social de la participación y el modelo cooperativo como arquetipo empresarial tipo 'O''. *Revista del CIRIEC*, n. 40, p. 43-72, Abril, 2002.

- MORALES GUTIÉRREZ, A. C.; CHAVES, R. y MONZÓN CAMPOS (ed.s). *Análisis económico de la empresa autogestionada*. Valência: CIRIEC-España, 2004
- MORIN, E. *El método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra, 1983
- RODRÍGUEZ, Leopoldo J. C. ‘Educación y Desarrollo’. *Revista de Educación*, n.º 322, p. 211-246, 2000.
- RODRIGUEZ NEIRA, T. ‘La escuela del futuro: situaciones y programas’. *Aula Abierta*, 70, p. 3-25, 1997
- SENNETT, R. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama, 2000
- TOFFLER, A. *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés, 1991.
- TORRE GARCÍA, A. De la y CONDE VIÉITEZ, J. *El desafío del cambio tecnológico. Hacia una nueva organización del trabajo*. Madrid: Tecnos, 1998.
- TOURIÑAN, J. M. ‘Globalización, desarrollo y políticas regionales de IDT’. In *Seminário Internacional sobre Cooperación al Desarrollo*. Murcia: Caja de Murcia, 1999.
- VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 1986.

**AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: BASES DE UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA E EMANCIPADA PARA O SEU DESENVOLVIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Marco Antonio NICOTARI\*

Mário NISHIKAWA\*\*

**Resumo**

O artigo tem o objetivo apresenta o resultado de um estudo referente a a avaliação institucional (AI) ou autoavaliação. A partir da investigação com variados posicionamentos e

---

\*Mestrado em Educação. Especialista em Marketing e em Educação a Distancia. Docente Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail:marco.nicotari@mouralacerda.edu.br

\*\*Mestrado em Educação Escolar. UNESP/Araraquara.Doutorado em Educação Escolar UNESP/Araraquara. E-mail:nishimar@bd.com.br

fontes, elaborou-se uma metodologia emancipada fundamentando os critérios preliminares que fornecerão os parâmetros e elementos úteis para o desenvolvimento da autoavaliação oficial de uma IES em Educação a Distância (EaD), respeitando os vieses de valores e conduta da instituição, assim como os parâmetros estabelecidos pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Como métodos de pesquisa foram utilizadas as referências que tratam das EaDs, os aspectos que envolvem a AI e, por fim, a proposta de metodologia constituída pela análise de barreiras ao processo de autoavaliação e o estabelecimento de grupos focais dos principais sujeitos envolvidos numa EaD e os respectivos critérios que serão indicados como base para a futura AI. A concepção é que os resultados deste trabalho contribuirão com as Comissões Próprias de Avaliação – CPAs, na formatação da avaliação por meio desse método, onde o contexto administrativo e pedagógico de uma instituição poderá escolher os aspectos relevantes da avaliação, tornando o processo participativo, emancipado e democrático.

**Palavras-chave:** *Autoavaliação; AI; IES; EaD.*

## **INSTITUTIONAL SELF ASSESSMENT: FOUNDATIONS OF A PARTICIPATORY METHODOLOGY AND DEVELOPMENT FOR YOUR EMANCIPATED IES IN DISTANCE EDUCATION**

### **Abstract**

This article aims to present the results of a study on institutional assessment (UA) or self-assessment. From research with various positions and sources, developed a methodology emancipated basing the preliminary criteria and parameters that will provide useful elements for the development of self-assessment an IES officer in Distance Education (DE), respecting the values and biases conduct of the institution as well as the parameters established by Federal Law 10,861 of 14 April 2004 of the National Assessment of Higher Education - SINAES. As research methods were used references dealing with distance education, aspects involving the AI and, finally, the proposed methodology consists of the analysis of barriers to self-assessment process and the establishment of focus groups of key individuals involved in distance education and relevant criteria which will be indicated as the basis for future AI. The design is that the results of this work will contribute to the Commissions Own Assessment - CPA - in shaping the evaluation by this method, where the administrative and pedagogical context of an institution can choose the relevant aspects of the evaluation, making the process participatory, emancipated and democratic.

**Keywords:** *Self-Assessment; AI ; IES ; DE.*

## Introdução

O tema de pesquisa apresentado neste artigo se refere à importância e às funções das avaliações institucionais (AIs) internas do ensino superior. Destaca como as instituições de ensino podem beneficiar-se desse instrumento legal e obrigatório, sobretudo quando o instrumento de autoavaliação é desenvolvido com a participação de diferentes sujeitos nas mais variadas formas de vínculo com a instituição de ensino superior (IES) em ensino a distância (EaD), fundamentando-a na emancipação e na democracia.

Como destaca Lima (2010b, p. 346), a avaliação leva a instituição a refletir ou, até mesmo, à crise interna, em ondas de conflitos, pois, pode ser reveladora sob o ponto de vista de confirmar hipóteses comprometedoras que a própria instituição intuía. Este instrumento, a princípio contraditório, faz parte do elenco do conjunto de mudanças desejadas. O desconforto gerado pelo resultado negativo, levando o corpo pedagógico e administrativo da IES ao incômodo e ao mesmo tempo reflexivo, também pode ser oposto, quer dizer, positivo, atestando a qualidade de trabalho dos mesmos representantes. A autora complementa que *são essas inquietações, tensões e conflitos que possibilitam o repensar das práticas*.

Nessa perspectiva, a avaliação institucional pode provocar expectativas, reflexões e conflitos, por isso, frequentemente, é tratado conceitualmente como um instrumento de obrigação. Por outro lado, num olhar progressista e maduro, a avaliação sempre trará elementos de mudanças, repensar o processo e a possibilidade de melhoria na gestão administrativa e acadêmica.

Um processo independente de AI, com cruzamento de interesse entre públicos diferentes, porém inter-relacionados, dimensionam o quanto um processo com esse perfil contribui efetivamente para a aderência dos avaliadores e os critérios mais adequados ao perfil dos alunos e afins como objetivo desejado.

Em Sordi (2002, p. 68), uma observação relevante de AI: *a avaliação bem intencionada e madura não pode se furtar a ser ela própria objeto de avaliação*. Este posicionamento reforça a postura de que uma vez uma AI elaborada não deve ser eternamente utilizada. Deve, ao contrário, ser sempre revista em sua estrutura e conteúdo e atualizada conforme evolui a sociedade, a tecnologia empregada em contexto de aula, a infraestrutura da instituição de ensino etc. Continua a autora destacando que os modelos de avaliação, tanto externos quanto internos, devem ser tratados como sistemas abertos, susceptíveis à melhoria e aperfeiçoamento, serem desconstruídos e reconstruídos de forma adequada às mudanças mencionadas, aptos às críticas, desocultando *os reais interesses que se encobertam por trás das classificações oficiais*. Isto porque avaliar significa vontade de conhecer, desmascarar, e não um ato de imposição.

O passo inicial deste estudo partiu do pressuposto de que a pesquisa de autoavaliação, criada unilateralmente nas instituições de ensino superior de educação a distância, por meio dos agentes de suas CPAs pode gerar prováveis vieses, tendenciosidades e até desinteresse dos alunos ao respondê-la; este fato também é constatado pelo autor em face de sua vivência e experiência docente em IES. Ao desenvolver uma análise prévia junto aos vários sujeitos e áreas envolvidas direta e indiretamente nos processos pedagógicos, como alunos, tutores, professores, coordenadores de curso e coordenadores pedagógicos, assim como algumas áreas administrativas, de modo a elaborar o instrumento de avaliação institucional oficial mais próximo das expectativas dos sujeitos participantes dos processos da IES de educação a distância, pode-se ter ganho de qualidade nos processos pedagógicos internos e de relacionamento com os acadêmicos.

Os parâmetros desta pesquisa seguem o seguinte questionamento: obedecendo aos parâmetros legais de avaliação institucional, é possível obter acurácia nos resultados da autoavaliação quando se elabora este instrumento de pesquisa oficial a partir da opinião e envolvimento de vários sujeitos participantes do processo de gestão de uma IES de EAD?

A fim de obter maior afinamento no processo de tomada de decisões internas visando ampliar a qualidade na relação aluno-instituição-aluno, os objetivos são: **Geral** – elaborar um conjunto de critérios prévios que servirão de parâmetros para o delineamento do instrumento de pesquisa para a autoavaliação oficial da instituição de ensino. **Específicos** - **(a)** propor uma metodologia que parametrizará a inicialização da AI oficial da IES a partir de variados sujeitos envolvidos em diversos processos administrativos, e outros da área pedagógica da instituição; **(b)** caracterização dos grupos focais e respectivas motivações.

A metodologia consiste numa pesquisa documental das leis citadas e pesquisa bibliográfica sobre a AI, destacando a importância, a função e os objetivos que este instrumento traz para a IES de EAD. Os sujeitos farão parte de grupos focais que comporão duas categorias: pedagógico e administrativo. Numa outra instância de pesquisa, em outra época, cada categoria poderá possuir um conjunto de critérios que os mesmos indicarão serem relevantes segundo sua área de influência. O artigo está estruturado em três partes. A primeira explora brevemente aspectos e características das instituições de ensino superior, modalidade a distância. Na segunda parte o desenvolvimento tem foco em autoavaliações ou avaliação institucional ou avaliação interna. A terceira e última parte se concentra na propositura de análises prévias com os sujeitos de IES a distância, constituída por critérios associativos entre a primeira e a segunda desta pesquisa, isto é, as instituições de ensino a distância e o instrumento da autoavaliação.

Conclusivamente, os procedimentos pretendem trazer à luz o entendimento de um processo emancipado para a formatação da autoavaliação institucional interna de uma IES de EaD

fundamentado em elementos de pesquisa referenciada por autores das áreas e a própria experiência do autor.

### **As IES particulares em Ensino a Distância**

Temos acompanhado diariamente, pela mídia jornalística e publicitária, um verdadeiro levante da educação a distância (EaD). As instituições universitárias são as que mais estão potencializando esse formato de educação. Se pensarmos em inclusão social, temos que é uma grande oportunidade, pois vai ao encontro das pessoas em dois aspectos fundamentais: dinheiro e tempo; nessa linha, o EaD tem preços baixos e é cursado de acordo com a conveniência de horário do aluno. Se olharmos para o aumento da malha de interessados em busca de formação profissional, observamos que essa modalidade está contribuindo sobremaneira para essa absorção, haja vista que o cidadão pode estar situado em qualquer lugar do país ou do mundo que terá a chance de se formar contemplando o diploma devidamente reconhecido e certificado pelos órgãos competentes<sup>16</sup>, bastando dispor de necessárias tecnologias de comunicação.

No Brasil, o Ensino Superior a distância tem as seguintes bases legais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no DOU- de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Barros (2010, p.2-3) destaca que o Decreto n.º. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamentando o Art. 80 da LDB (Lei n.º. 9.394/96), em seu primeiro artigo define:

*A educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.*

Michael Grahame Moore representa o pioneirismo na Educação a Distância (EaD) conforme Grof et al. (s/d, p. 3):

*É um pioneiro em educação a distância, com mais de 35 anos de experiência no desenho e transmissão de programas via rádio, televisão, teleconferências, videoconferências e web. É conhecido nos meios acadêmicos por sua liderança na conceituação e no desenvolvimento da educação a distância, atingindo a titulação de Ph.D. Conta, em sua bibliografia, a primeira Teoria sobre educação a distância, em 1972, denominada Teoria da Distância Transacional, e alcançou várias denominações notáveis nesse campo. No meio da década de 70, lecionava no primeiro curso sobre essa temática na Universidade de Winconsin e contribuiu para a fundação da Conferência Anual de EAD na mesma.*

---

<sup>16</sup> No caso, o MEC – Ministério da Educação e Cultura e suas ramificações legislam sobre o reconhecimento legal da instituição de ensino, bem como a do curso. Isso acontece tal e qual qualquer outra instituição de ensino superior com cem por cento de aulas presenciais.

Moore, citando Grof ressalta que *os termos distância, independência e interação são frequentemente utilizados de forma imprecisa, adquirindo uma multiplicidade de sentidos*. Por isso, um programa EaD consistente descreve:

*(...) em que medida este programa se adequa às necessidades individuais do aluno. A extensão dessa estrutura é determinada pela natureza dos meios de comunicação utilizados, bem como pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos alunos e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais.* ( in :Grof et al. s/d, p. 3),

Baseados em Barros (2010, p. 3), os autores Moore e Kearsley (2007) agrupam cinco gerações para explicar a trajetória da EaD (quadro 1):

Quadro 1- Desenvolvimento da EaD

GERAÇÃO	DÉCADA	MÍDIA E CARACTERÍSTICAS	CONTEXTO
1 <sup>a</sup>	>1880	Ensino por correspondência	Início dos serviços postais e expansão das redes ferroviárias
2 <sup>a</sup>	>1920	Ensino através de rádio e televisão	Consolidação do rádio e posterior surgimento da televisão
3 <sup>a</sup>	>1960	Perspectiva sistêmica (impresso, correspondência, rádio, TV, áudio, tapes, telefone)	Surgimento das universidades abertas
4 <sup>a</sup>	>1980	Áudio/videoconferência (teleconferência)	Era do satélite de comunicação
5 <sup>a</sup>	>1990	Computador e Internet	Surgimento da Internet

Fonte: Barros (2010, p. 3). Adaptado de Moore e Kearsley (2007).

Na linha do tempo (quadro 1), estamos na quinta geração da EaD, *tendo como uma de suas principais características as aulas em universidades e classes virtuais transmitidas através do computador e da Internet* (Barros, 2010). Dessa forma, as instituições de EaD, sobretudo as de cursos superiores, devem, necessariamente, acompanhar a evolução das tecnologias da comunicação.

Tecnologia da Informação e da Comunicação (doravante tratada de TIC), nas instituições de EaD, são as técnicas utilizadas no processo de interatividade entre a instituição e os alunos. O livro digital da UniSEB Interativo (Cunha, 2010, p. 25-39) indica as principais TICs que podem ser utilizadas: **(a) Meios de comunicação de massa** – rádio, televisão; **(b) Tecnologias de Áudio** - Conferências de áudio; **(c) Tecnologias de Vídeo** – DVD, teleconferência via satélite, videoconferência, videoconferências na Internet; **(d) Tecnologias Computacionais** - Correio eletrônico (*e-mail*), bate-

papo (*chat*), *World Wide Web* (*www*), ambientes de aprendizagem colaborativa (hipermídia), portais educacionais, Realidade e Ambientes Virtuais; (e) **Elementos de Multimídia e Hipermídia** - aplicativos (*Power point* da Microsoft) podem incorporar recursos que utilizam todos os meios já discutidos, como texto, som e imagem.

As autoras Amem e Nunes (2006, p. 174) destacam que:

*As TICs podem facilitar o processo interdisciplinar, pois apresentam uma série de vantagens em relação aos métodos convencionais de aprendizagem e facilitam a troca imediata de informações, a visualização de subtarefas como parte de tarefas mais globais, a adaptação da informação aos estilos individuais de aprendizagem, o encorajamento à exploração, maior e melhor organização das ideias, maior integração e interação, agilidade na recuperação da informação, maior poder de distribuição e comunicação nos mais variados contextos.*

Pelos estudos podemos entender que as IES em EaD possuem características próprias na metodologia de ensino, bem como na utilização de tecnologias avançadas em seu processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, concluímos que a avaliação institucional pode ser desenvolvida e aplicada respeitando essas particularidades. Inclusive, a AI pode ser aplicada explorando as TICs, firmando o conceito da modalidade a distância.

### **A Avaliação Institucional participativa**

A avaliação institucional é um instrumento de avaliação interna, prevista em lei federal a todas as instituições de ensino superior; neste estudo, as IES em EaD. Para tal, teremos ciência das leis e dos aspectos que contornam a referida avaliação. Além dos parâmetros legais, recortamos o posicionamento de alguns autores sobre o assunto.

A fim de situar melhor a avaliação educacional, Galdino esclarece que *pode ser compreendida entre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional. A avaliação institucional, objeto do presente estudo, é dividida em avaliação interna e externa* (s/d, p. 1). Ou, ainda, quanto ao processo de avaliação institucional democrática, “*Numa proposta de gestão democrática observa-se a construção de um processo de avaliação baseado na participação da comunidade escolar, tendo como objetivo a melhoria da instituição de ensino*” (OLIVEIRA, 2008).

A Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O artigo 1º da lei define que o SINAES tem “[...] o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do [art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#)”, regulamentado pela Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. A lei cria, também, no artigo 6º (...) a *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES*, responsável direto pela coordenação das avaliações externas instituídas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, vinculado ao Ministério da Educação, e as avaliações internas das

instituições de ensino superior. Por força das avaliações internas, as instituições devem criar a Comissão Própria de Avaliação – CPA, conforme artigo 11 da mesma lei, (...) *com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.*

Havendo, portanto, a obrigatoriedade legal das avaliações internas, as IES devem criar seus instrumentos próprios em consonância com os parâmetros do INEP. Então, a avaliação institucional (AI), ou autoavaliação, é um instrumento obrigatório pela legislação federal do país.

Devido a sua complexidade e, frequentemente, imprecisão e até abstenção dos respondentes, acredita-se que criar um modelo de AI emancipado, envolvendo os vários sujeitos da IES, os quais se tornam coautores do instrumento, pode contribuir para sua elaboração e qualidade nos resultados.

Por isso, não só pela tangente da obrigatoriedade legal, mas como um instrumento de verificação de potencialidades e fragilidades de uma instituição, devem ser investigadas as bases de uma AI como um instrumento que pode contribuir reparando eventuais ineficiências do sistema de ensino e/ou ampliando a qualidade já evidenciada, capacitando-a ainda mais.

Segundo Gadotti, a Avaliação Institucional:

*(...) não mais é vista como um instrumento de controle burocrático e centralização, em conflito com a autonomia. Ela está sendo institucionalizada como um processo necessário da administração, condição para a melhoria do ensino e da pesquisa e exigência da democratização (2012, p.1).*

Ou, ainda, Galdino coloca que:

*(...) não deve ser considerada como controle institucional, mas como mediadora de um processo de tomada de consciência, individual e coletiva, que leva a instituição a uma autocrítica e (re) define seus caminhos com vistas à (trans) formação e melhora contínua da sua realidade, associada à sua missão (2012, p.14).*

Dias Sobrinho, em seu entendimento sobre a complexidade e papel social da avaliação, diz que *toda avaliação opera com valores, nenhuma avaliação é desinteressada e livre de referências valorativas dos distintos grupos sociais (2005, p.15).*

No contexto de discutir o envolvimento de sujeitos de áreas pedagógicas e área administrativa da instituição de ensino no processo de elaboração da AI, as autoras Polidori, Fonseca e Larrosa confirmam que:

*(...) há um elemento essencial e, inclusive, balizador desta dinâmica, que é a participação dos sujeitos no processo avaliativo como atores atuantes e não somente informantes ou meros espectadores. O grau de envolvimento dos seus atores: docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, de certa forma, conduzem a dinâmica do processo em questão e o caracteriza como participativo (2007, p. 336-337).*

Em conformidade com o pensamento integrado do processo de elaboração de uma AI, Dias Sobrinho (2003) aponta que:

*(...) a comunidade acadêmica, constituída pelos docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, deve ter uma participação institucional. O envolvimento deve ser tanto nas discussões sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação quanto, também, do levantamento, da organização das informações e dos dados, das pesquisas e das interpretações que dão continuidade ao processo avaliativo.*

( In: Polidori, Fonseca e Larrosa, 2007, p. 337)

Lima, mencionando Bourdieu sobre espaço social:

*O espaço social é um lugar de reflexão no qual estão presentes diferentes capitais simbólicos, culturais, sociais e econômicos, o que gera relações de poder conflitantes. O exercício da discussão entre posições diferenciadas no mesmo campo é necessário e engendra novos sujeitos e novas práticas, o que possibilita a construção das mudanças pessoais, sociais e profissionais sustentadas nos princípios da emancipação.* (2010a, p. 13)

Partindo dessas definições, conceitos e reflexões, pode-se inserir o trabalho no pensamento da AI participativa. Nesse sentido, quando o foco da avaliação institucional globalizada na instituição de ensino é mais do que informativo, tem caráter educativo, poder-se-á obter um processo avaliativo ampliado, destacando o que é preciso ser mudado e/ou fortalecido para o êxito da qualidade da educação superior (POLIDORI, FONSECA e LARROSA, 2007).

Por qualidade de educação há muita subjetividade em sua compreensão, exceto quando podemos estabelecer um padrão e este servir de parâmetros para o caminhar do processo educacional e formação de sujeitos. Medir, dimensionar as variáveis do processo educacional insere na gestão as referências necessárias visando a abordagens de correção de rumo e ajustes de conveniência e os minimamente aceitáveis pelos órgãos reguladores. Parafraseando Cabrito, “*Não faz sentido falar-se em ‘qualidade’ se não possuímos um conjunto de instrumentos que permita medi-la e, naturalmente, um referente. (...) é, necessariamente, para enveredar num processo comparativo*” (CABRITO, 2009).

Como vimos, entende-se por AI participativa a amplitude de envolvimento dos variados atores ligados direta e indiretamente ao contexto pedagógico da IES. Em uma instituição EaD, os polos, extensões primárias ou secundárias da instituição principal, também devem contribuir para esse processo.

Elizeth Lima desenvolveu dois estudos que tratam da AI, apresentando os entraves e as possibilidades no contexto da universidade. Um deles tem como objeto de estudo a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, e o outro referenciado na mesma instituição, questionando os significados, sentidos e efeitos das AIs, instituídos na educação superior. Apropriamo-nos dessas duas pesquisas para reforçar a reflexão da AI e as variáveis observadas pela autora, de modo a

considerá-las neste estudo. Claro que devemos expurgar quaisquer elementos ou aspectos particulares da instituição utilizada por ela em seu foco.

Entretanto, entendemos que alguns resultados alcançados podem ser de grande valia a título de exame e, assim, propomos esta reflexão.

Primeiramente, vamos nos dedicar às considerações de Lima sobre os entraves e possibilidades observados em seus estudos:

*(...) como consequência de uma cultura de regulação presente nos espaços da universidade que age como forças contrárias aos princípios da participação. Esses entraves classificam-se em: políticos, metodológicos, éticos, intersubjetivos e histórico-culturais (2010b, p.5-12).*

Lima aponta: **(a) Entraves políticos:** a resistência da própria instituição, o clima da instituição com limitados espaços para a discussão, o poder eminente, a avaliação como obediência ao reconhecimento de cursos e à obrigação legal do SINAES, mormente na práxis das instituições de ensino; **(b) Entraves Metodológicos:** observados na pesquisa com os sujeitos dos grupos focais utilizados no estudo, pontos de resistência entre os resultados e as tomadas de decisão, relatórios encaminhados para autorização, viés de compreensão da avaliação institucional por causa do credenciamento e reconhecimento dos cursos e da universidade, instrumentos de pesquisa complexos, CPA inverte a lógica metodológica da participação, pois encaminha os resultados aos gestores para depois serem repassados à comunidade acadêmica (alunos, professores, coordenadores e funcionários); **(c) Entraves Éticos:** predominância dos princípios de mercado na mentalidade dos sujeitos da academia, individualismo, competição, interesses pessoais ou de grupos e não institucionais; **(d) Entraves intersubjetivos:** os intangíveis, porém notadamente presentes entre os sujeitos.

Estes entraves estão relacionados aos entraves éticos, uma vez que *As relações entre os sujeitos é consequência da ética que sustenta essas relações*, conflitos nas relações entre os sujeitos, por conseguinte, a não-aceitação do outro como alguém que também produz conhecimento, a desconfiança nas relações entre os sujeitos, o medo de punição pós-avaliação, não saber lidar com as críticas, as vaidades individuais, o medo de como os resultados serão interpretados pelo outro; **(e) Entraves histórico/culturais:** presença da cultura da regulação na instituição, que impedem as práticas emancipatórias; devem-se à construção dos valores na história dos sujeitos na instituição, os malvistas e equívocos da avaliação, como medição, classificação e punição – constatados desde a sala de aula até o nível institucional e de sistema.

De forma resumida, o encaminhamento da autora para as barreiras apontadas em sua pesquisa na universidade são consequências da *cultura escolar* com efeito autoritário do mercado, *(...) e por isso precisa ser fortalecida nos espaços universitários (LIMA, 2012a)*. A autora reitera

que é preciso compreender tais barreiras e superá-las, (...) *o que não descaracteriza a AI participativa como um dos instrumentos que possibilitam mudanças e implementação das tomadas de decisão (IDEM). Conclui que:*

*As evidências apontam que as tensões são inerentes ao processo de mudança; no entanto, é necessário buscar o enfretamento dos entraves ao invés do silenciamento. Nesse sentido, os resultados da avaliação institucional devem ser usados como estratégias de (re)organização de espaços de discussão, que promovam o diálogo, a discussão, a reflexão e as mudanças individuais, coletivas e institucionais. Para isso, é preciso desenvolver o exercício da participação. É necessário tornar a participação uma aprendizagem (IDEM)*

Salienta-se que a avaliação institucional por si só é um instrumento que pode gerar elevado nível de rejeição e tensão por parte de uma instituição, como qualquer método avaliativo, e se torna mais evidente quando a instituição opta pelo caminho da obrigatoriedade e não pelo conceito da melhoria, da qualidade de educação e ensino, pelos próprios valores reais de seu papel na sociedade. Nessa linha, alinhamos esse pensamento em qualquer IES, quer particular ou pública, quer presencial ou a distância.

Em outra análise desenvolvida na mesma Universidade – UNEMAT, Lima (2010b) destaca *os processos de avaliação instituídos na Educação Superior e os processos de Tomadas de decisão: significados, sentidos e efeitos.* Aponta que tais processos suscitam *questões sobre os processos de avaliação que estão instituídos nas universidades.* Conclui que eles trazem à luz a *reflexão de seus significados, sentidos e efeitos para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão universitária,* especialmente em relação às tomadas de decisão da IES.

A metodologia adotada pela autora envolveu os atores da Comissão Própria de Avaliação – CPA, gestores, professores, funcionários e alunos. Foi adotada a abordagem quanti-qualitativa com coleta de dados, o questionário, grupo focal e observações; foram 191 sujeitos respondentes do questionário, sendo 149 alunos, 25 professores e 17 funcionários. Após tabulação e análise das informações resultantes da pesquisa, realizaram-se os encontros com cinco grupos focais, organizados por segmento, com 11 participantes, sendo um de cada curso, gerando cinco grupos focais: dos professores, alunos, funcionários, gestores (chefes dos cursos) e CPA. Os resultados dos grupos focais foram analisados e confrontados com os resultados dos questionários, à luz da teoria crítica.

As considerações da pesquisadora podem ser assim resumidas: **(a)** *A instituição não deve fazer do SINAES um modelo a ser apenas seguido, repetido e colocado em execução sem discussão,* sob pena de o sistema de avaliação tornar-se defasado; **(b)** *o processo de avaliação também precisa ser avaliado para garantir seu aperfeiçoamento e qualidade;* **(c)** *A decisão de desencadear processos de avaliação institucional precisa levar em conta os pressupostos do Projeto da Universidade, respeitando sua missão e inserção regional. A partir da construção do projeto da Universidade, que deve ser o parâmetro na avaliação, é possível estabelecer um canal de negociação entre todos*

*os atores envolvidos no processo de melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária.*

Encerrando, Lima propõe questões para o debate: *Enquanto comunidade e instituição universitária, como escolhemos participar e operacionalizar o SINAES? Estamos priorizando na avaliação o viés da regulação e controle ou o da participação?*

Assim, pelas definições, conceitos e posicionamentos de vários autores sobre a avaliação institucional, destacando o modelo participativo e utilizando as experiências de Lima, podemos concluir que, construir um instrumento de AI, valoriza os resultados quando vários atores são envolvidos no processo. Além disso, a própria análise da formatação participativa fornece fatores de análise dos resultados, de modo a ser muito mais assertiva para a tomada de decisões na instituição.

Concluindo os estudos dos dois primeiros capítulos desta pesquisa, temos que podem ser considerados alguns fundamentos de uma metodologia para a construção de uma AI, visando obter as respostas desejadas e o problema desta proposta de pesquisa aplicadas a uma IES de EaD.

### **Em busca das bases para a avaliação institucional**

Na revisão bibliográfica trouxemos na primeira parte alguns aspectos que caracterizam a EaD, perpassando por pontos relevantes. Em seguida, estudamos várias fundamentações acerca das definições e conceitos de avaliação institucional, concluindo com o formato participativo.

Em face às referidas compreensões, reforça-se o objetivo principal desta pesquisa em propor uma metodologia prescrita que servirá de base para a formação da pré-pesquisa. A pré-pesquisa antecede a AI definitiva em si. Ou seja, seus resultados fornecerão uma estrutura tal que, de acordo com os critérios esperados pela IES em EaD, gerarão a AI.

Aos primeiros passos no sentido da metodologia aqui proposta, resgatamos os *entraves* citados por Lima (2010b, p.5-12), que trataremos por *barreiras*, para melhor refletir sobre o que se pode prevenir anteriormente à fase preliminar da AI.

Antes, vamos reforçar o conceito da função das AI, onde Dias Sobrinho (2008, p. 77-78) se opõe aos resultados históricos meramente quantitativos para o olhar da melhoria contínua pro futuro:

*Os procedimentos avaliativos mais frequentes buscam a objetividade e a facilidade, acreditando que, por exemplo, em desempenho provas/exames, a quantificação da produção científica ou a aplicação de uma fórmula predeterminada, isoladamente, que possam assegurar neutralidade e fidedignidade, além da presunção de que índices e fórmulas estatísticas “são” a qualidade educativa de uma instituição ou programa. Esses requisitos, (...), seriam importantes para eliminar discussões a respeito dos resultados e permitir as comparações objetivas, que constituem as bases dos rankings e dos índices de qualidade.*

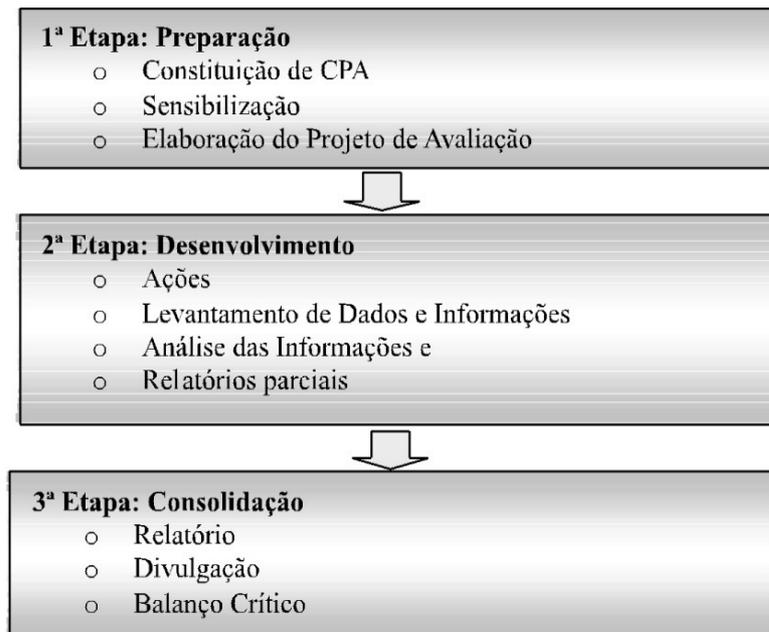
(...)

*A avaliação não termina quando estabelece índices e esquemas comparativos. Ela se completa quando cavouca fundo, buscando os sentidos da realidade objetivamente constatada, questiona, pergunta pelas causas e pelas possibilidades*

de superação, estabelece metas e estratégias, investe em programas e projeta futuros desejáveis. A avaliação examina o passado, o realizado, mas o que mais importa é o futuro e o que está por se cumprir.

A CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004, estabeleceu três etapas para o processo autoavaliativo, de acordo com o Quadro Síntese das Etapas da Avaliação Interna:

Figura 1 – Etapas para o processo autoavaliativo



Fonte: CONAES/Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições. INEP, 2004.

O quadro a seguir (2) demonstra as barreiras encontradas e quais as questões sobre cada uma, tendo como objetivo inicial preservar os verdadeiros propósitos de uma AI participativa.

Quadro 2 – As barreiras e as prevenções para uma AI participativa

BARREIRAS	QUESTÕES
(a) Entraves políticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A mantenedora e a direção da IES resistem?</li> <li>✓ O clima interno é favorável às discussões colegiadas?</li> <li>✓ O poder é concentrado?</li> <li>✓ A utilização da AI é para cumprir a obrigação legal imposta pelo poder público?</li> <li>✓ Há a necessidade de poder político junto a alta gestão da IES para se obter infraestrutura e demais recursos ao desenvolvimento da AI?</li> </ul>
(b) Entraves Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os grupos amostrais da AI criam empecilhos à metodologia da AI?</li> <li>✓ Poderá haver resistência entre os resultados e as decisões consequentes e necessárias? Há prováveis restrições?</li> <li>✓ Tanto o processo como os resultados da AI devem ser submetidos a autorização para o desenvolvimento e publicação?</li> <li>✓ Risco de interpretação incorreta dos resultados da AI?</li> <li>✓ Os instrumentos de pesquisa são claros? Autoexplicativo?</li> <li>✓ A CPA tem poder para criar, desenvolver, interpretar e publicar os</li> </ul>

	resultados da AI?
(c) Entraves Éticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O olhar da IES é mercadológico ou ampliado de acordo com os princípios da formação do indivíduo?</li> <li>✓ Os interesses pessoais, orgulho, vaidade, são mais relevantes que a IES?</li> </ul>
(d) Entraves intersubjetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Os resultados da AI gerarão conflitos interpessoais?</li> <li>✓ A competição entre os indivíduos geradores de conhecimento na IES afloram?</li> <li>✓ Há mutualidade entre os sujeitos ou desconfiança?</li> <li>✓ Há ceticismo quanto aos resultados da AI para não sofrer punições?</li> <li>✓ Os sujeitos internos avaliados sabem lidar com críticas.</li> <li>✓ Insegurança quanto a forma de interpretação que os superiores terão sobre os resultados da A?</li> </ul>
(e) Entraves histórico/culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A IES possui normas de regulação que cerceiam as ações da CPA quanto ao método emancipado de fazer AI?</li> <li>✓ A cultura interna está preparada para o verdadeiro papel da AI na IES?</li> <li>✓ Quanto a AI, a IES se comporta com o paradigma dos índices que geram oportunidades mercadológicas?</li> <li>✓ A cultura da IES está preparada para tratar os resultados da AI como um processo de mudança e/ou melhoria?</li> </ul>

Fonte: Criado pelos autores.

O próximo passo é a definição dos grupos focais de uma IES em EaD para a pré-pesquisa, os mesmos que passarão pela AI (quadro 3). O critério arbitrado pelo autor para a constituição de cada grupo baseia-se em uma instituições de EaD situado em Ribeirão Preto, SP.

Quadro 3 – Grupos focais e respectivas especificações

UNIDADE	GRUPO FOCAL ESPECIFICAÇÃO	MOTIVAÇÃO
POLO	Coordenador de polo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ É o gestor do polo.</li> <li>✓ Pode ser funcionário da IES ou da parceira.</li> <li>✓ Coordena todas as atividades administrativas e pedagógicas.</li> </ul>
	Tutor de polo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ É o interlocutor pedagógico.</li> <li>✓ Intermedia todas as atividades acadêmicas.</li> <li>✓ Relacionamento direto com os alunos.</li> </ul>
	Unidade parceira	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A parceira interage com a unidade mãe representado-a integralmente no polo.</li> </ul>
	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Principais sujeitos da AI.</li> </ul>
	Pró-Reitor	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Percepções da gestão superior às necessidades de melhoria em processo e na qualidade em foco.</li> </ul>
	Diretoria acadêmica	
	Coordenação acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificação das necessidades fundamentais aos processos e à qualidade.</li> <li>✓ Identificação de focos de falhas que devem ser questionados para confirmar.</li> <li>✓ Análise do contexto do relacionamento com o aluno.</li> </ul>
	Coordenação de cursos (todos os superiores)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Percepção a partir dos relacionamentos com os alunos e tutores de polo.</li> <li>✓ Percepção de necessidades no processo docente.</li> <li>✓ Elementos necessários ao cumprimento dos objetivos do planejamento de curso.</li> <li>✓ Percepção de falhas nos processos que requerem confirmação dos atores envolvidos.</li> </ul>
	Assessoria de coordenação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Muitas das responsabilidades do coordenador mais a intermediação com os tutores.</li> </ul>

	Tutores	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relacionamento efetivo com os polos.</li> <li>✓ Ponte pedagógica entre a unidade mãe e os polos.</li> <li>✓ Interatividade com os polos.</li> <li>✓ Acompanhamento de tarefas pedagógicas.</li> </ul>
<b>ADMINISTRATIVO</b>	Secretaria	✓ Relacionamento com alunos em assuntos não pedagógicos.
	Central de Relacionamento	✓ Relacionamento com os alunos em assuntos de diversas naturezas.
	Ouvidoria	✓ Relacionamento com os alunos em assuntos de diversas naturezas.

Fonte: Criado pelos autores.

Encerrando a terceira e última parte do artigo, fortalece-se o formato participativo da AI com Dias Sobrinho (2008, p. 89), estímulo fundamental pretendido à reflexão:

A avaliação participativa é mais propícia às reflexões, ao diálogo e à responsabilidade coletiva; portanto, mais eficaz para a compreensão global de uma instituição e para a melhoria do ensino e da pesquisa. Ela ajuda a criar e promover os espaços públicos dos debates e críticas, que são elementos importantes da dimensão profissional e política dos docentes. A avaliação participativa também contribui para o reforço da autonomia profissional e institucional e do cumprimento das responsabilidades sociais da universidade, especialmente no que se refere ao exercício da crítica e à produção do conhecimento de interesse social.

### Considerações Finais

Pesquisar sobre avaliação institucional é se projetar à qualidade. É levantar aspectos de destaque positivo da IES, como os negativos. É saber lidar com as situações adversas e planejar as correções e os novos rumos.

A autoavaliação ou avaliação interna retrata o passado, a realidade dos fatos que se foram, mas que devem merecer a seriedade inerente, a humildade e a vontade de corrigir.

O foco de AI neste artigo voltou-se às IES em EaD, as quais possuem características particulares que exigem a apropriação devida do instrumento ao seu formato. Mas, nada dista do conceito preconizado no trabalho. Isto é, aprimoramento da visão e ação sobre a gestão acadêmica, melhoria de processos pedagógicos, estreitamento de relações com os alunos, por meio de uma metodologia de avaliação participativa, democrática e emancipada. Neste sentido, Galdino (2012, p. 13) revitaliza esta posição quando recomenda que para que o *diagnóstico seja realizado de forma ética e transparente é necessário o comprometimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica (...)*.

Dessa forma, buscou-se elaborar um conjunto de critérios prévios que parametrizam a iniciação à AI oficial de uma IES em EAD. Especificamente, cumpriu-se a proposta de uma metodologia genérica, mas apropriada à inicialização da autoavaliação, seguindo as etapas oficiais

do SINAES, tratando-as de uma forma ampliada e discutida entre os grupos focais de opinião a respeito do estabelecimento da AI.

À indagação de que se pode obter acurácia nos resultados da autoavaliação, ficou demonstrado positivamente pelas experiências de inúmeros pesquisadores do tema. A perspectiva do formato participativo é mais contributiva e infere discussões e cooperação dos vários grupos de sujeitos.

Para finalizar, a autoavaliação não pode ser tratada como obediência legal, tampouco como obrigação legal. Às CPA, conclusivamente, a contribuição é de que este instrumento com a metodologia preliminar de desenvolvimento da AI agregue eficiência, eficácia, efetividade e qualidade nos processos de gestão acadêmica ao assumir a mentalidade de valores resultantes identificados por meio da discussão, olhares por ângulos diferentes, enfrentando barreiras e adversidades culturais internas. Estando os diferentes grupos ligados direta ou indiretamente ao processo proposto tornam-se cúmplices dos resultados e dos compromissos futuros.

## **REFERÊNCIAS**

AMEM, Bernadete M. V.; NUNES, Lena C. Tecnologias de Informação e Comunicação: **Contribuições para o Processo Interdisciplinar no Ensino Superior**. In: Revista Brasileira de Educação Médica. Rio de Janeiro, vol.30 n.3, 2006.

BARROS, Monalisa A. **Ferramentas interativas na educação à distância**: benefícios alcançados a partir da sua utilização. In: Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – V EPEAL, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2010. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/FERRAMENTAS-INTERATIVAS-NA-EDUCACAO-A-DISTANCIA-BENEFICIOS-ALCANCADOS-A-PARTIR-DA-SUA-UTILIZACAO.pdf> Acessado em 11 de junho de 2012.

BRASIL. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**. Brasília: MEC LEGIS, 2007. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/index/busca/page/1/pesquisa/educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia> Acessado em 11 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Legislação e Normas da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2010. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-legislacao](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao) Acessado em: 11 de junho de 2012.

CABRITO, Belmiro G. **Avaliar a qualidade em educação**: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? In: Caderno CEDES – Gestão Institucional e Qualidade Social da Educação. Campinas, SP, vol. 29, n. 78, 2009, p. 178-200.

CUNHA, Djenane S. W. **Educação**: Ensino Aprendizagem e as novas TIC. In: Livro Digital da UniSEB Interativo, unidade 2 – Pós-graduação em Educação a Distância. Ribeirão Preto, SP, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática:** por uma ético-epistemologia da avaliação. In: Educação superior em debate. Avaliação participativa: perspectivas e desafios. Dilvo Ristoff, Vicente de Paula Almeida Júnior. (Org.). Brasília: Coleção Educação Superior em Debate - INEP, v. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da educação superior:** avanços e riscos. In: EccoS revista científica. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, vol. 10, n. especial, julho, 2008, p. 67-93.

EDUCAÇÃO, UOL. EaD – **Ensino a distância.** Confira o ranking das faculdades particulares que oferecem cursos a distância. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/06/05/confira-o-ranking-das-faculdades-particulares-que-oferecem-cursos-a-distancia.htm> Acessado em: 11 de junho de 2012.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação Institucional – Necessidade e condições para a sua realização.** Disponível em: [http://www.drb-assessoria.com.br/Avali\\_Institucional.pdf](http://www.drb-assessoria.com.br/Avali_Institucional.pdf) Acessado em: 18 de maio de 2012.

GALDINO, Mary N. D. **A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão.** Disponível em: [http://www.unigranrio.br/unidades\\_adm/cpa/downloads/autoav-inst-ensino-sup-instr-gestao-mary-galdino.pdf](http://www.unigranrio.br/unidades_adm/cpa/downloads/autoav-inst-ensino-sup-instr-gestao-mary-galdino.pdf). Acessado em 18 de maio de 2012.

GROF, Luciana *et al.* **A Teoria da distância transaccional – Michael Moore.** Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo. Disponível em: [http://grupomoore.wikispaces.com/file/view/Trabalho\\_Final\\_Moore.pdf](http://grupomoore.wikispaces.com/file/view/Trabalho_Final_Moore.pdf) Acessado em 09 de junho de 2012.

LIMA, Elizeth G. dos S. **Avaliação institucional participativa:** entraves e possibilidades no contexto da universidade. 33ª Reunião Anual da ANPED. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6597--Int.pdf> Acessado em: 09 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. **Os processos de avaliação instituídos na Educação Superior e os processos de Tomadas de decisão:** significados, sentidos e efeitos. In: Revista de Educação Pública, UFMT, Cuiabá, MT, vol. 19, n. 40, 2010b, p. 345-354.

MOORE, Michael G. **Educação a distância: uma visão integrada.** In: Universidade aberta em qualquer lugar do mundo. A teoria da distância transaccional – Michael Moore. Disponível em: [http://grupomoore.wikispaces.com/file/view/Trabalho\\_Final\\_Moore.pdf](http://grupomoore.wikispaces.com/file/view/Trabalho_Final_Moore.pdf) Acessado em 11 de junho de 2012.

OLIVEIRA, Paula P. S. **Avaliação Institucional:** Avanços na melhoria da qualidade do ensino. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-institucional-avancos-na-melhoria-da-qualidade-do-ensino/8332/> Acessado em: 09 de junho de 2012.

POLIDORI, M. M.; FONSECA, D. G.; LARROSA, S. F. T. **Avaliação Institucional Participativa.** In: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior – RAES, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 2, p. 333-348, junho 2007.

SORDI, Mara R. L. de. **Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo.** In: Avaliação: políticas e práticas. Benigna Maria de Freitas Villas Boas (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 65-81.

## **A CONTRIBUIÇÃO DE PROGRAMA ESPECÍFICO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA ENGENHARIA RODOVIÁRIA BRASILEIRA**

Cássio Eduardo Lima PAIVA\*

Creso de Franco PEIXOTO\*\*

### **Resumo**

O texto discorre sobre a importância que possui o curso de pós-graduação específico na área rodoviária. Aponta que o oferecimento de programas de pós-graduação lato sensu específicos para a Engenharia Rodoviária tende a agregar valor considerável ao perfil do Engenheiro Civil, em função da crescente incompatibilidade qualitativa entre vagas de trabalho e egressos de cursos de Engenharia Civil no atual cenário brasileiro. Enfatiza que estes programas devem apresentar amplo conteúdo temático curricular e carga horária mínima suficiente para que se consiga, de forma eficaz, aprimorar a qualificação específica rodoviária, além de permitir atribuir título de especialista, segundo parâmetros do MEC. Destaca que a contribuição de qualificação nesses cursos deve abordar temática que abranja projeto, construção, planejamento, operação e manutenção de sistemas rodoviários, atendendo às premissas atuais tecnológicas e de perfil aplicável para escritórios de consultoria e projeto, construtoras de rodovias ou específicas de serviços de pavimentação, concessionárias de rodovias e órgãos públicos voltados para a atividade rodoviária. Conclui que levando-se em conta a influência da Resolução 1010 do CONFEA no que tange a agregar habilidades como atribuições específicas na carteira profissional de seus conselhos regionais, para egressos futuros com vestibular ou acesso universitário desde julho de 2007, entende-se que a experiência atual permitirá melhor atender às premissas legais relativas a essa resolução.

**Palavras-chave:** *Engenharia Rodoviária; Pós Graduação; Qualificação Profissional.*

---

\*Doutorado em Transportes – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Docente do DGT Departamento de Geotecnia e Transportes - FEC Faculdade de Engenharia Civil de Campinas - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: [celpaiva@fec.unicamp.br](mailto:celpaiva@fec.unicamp.br)

\*\* Mestrado em Transportes. Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. Docente do Departamento de Tecnologia do Curso de Engenharia Civil do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: [cresopeixoto@gmail.com](mailto:cresopeixoto@gmail.com)

## THE CONTRIBUTION OF PROGRAMME GRADUATE IN ENGINEERING ROAD LATO SENSU BRAZILIAN

### Abstract

The offer of extension graduation programs (lato sensu) specific on Pavement Engineering must aggregate considerable value to the Civil Engineer Profile, in relation to the growing incompatibility between needed working capability and effective level from Civil Engineer intern, nowadays, in Brazilian scenery. These extension courses should have wide thematic curriculum and enough hour charge permitting to improve knowledge on pavement issues moreover to capacitate an after graduation grade, according to MEC Ministério da Educação e da Cultura – the Brazilian Education State Department. The qualification contribution from these courses approaches thematic that includes design, building, planning, operation and maintenance of highway systems, according to the at present technical premises and profile that could be applied for consulting and design offices, road building and pavement enterprises, highway dealers and highway agencies. Taking in consideration the influence from Resolution 1010 from CONFEA Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura – Engineering and Architectural Federal Council of Brazil – on qualification and competence matters to be written on professional license, specific for freshmen since July, 2007, this at present experience will fit better to improve legal qualification. In this work, besides the wide approach about the importance of an extension course offered to the highway engineering, gives also an appreciation on a specific study case.<sup>17</sup>

**Keywords:** *Highway Engineering; Extension Cours; Professional Qualification.*

### Introdução

As alterações curriculares oriundas da aplicação dos parâmetros e conceitos presentes na LDB 96 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos cursos de Engenharia Civil oferecidos no Brasil, bem como as alterações estruturais e conceituais havidas no ensino básico brasileiro, geraram profundas alterações no perfil dos egressos universitários. A LDB 96 foi analisada sob ótica positiva em Niskier (1997), mas exige, atualmente, reflexões.

Essas alterações de estruturas educacionais brasileiras ocorrem praticamente em toda sua estrutura vertical, desde o ensino fundamental ao ensino superior, e já podem ser avaliadas quanto a seus resultados práticos, segundo o nível instrucional dos formados, no mercado profissional e o volume considerável de formados sob sua égide, que se estende por mais de cinco anos

Dessa forma, podem ser avaliados os reflexos dessas reformas educacionais na formação dos Engenheiros Civis Brasileiros que se graduaram pelo menos cinco anos após a promulgação da LDB 96, buscando auscultar, de forma específica neste trabalho, a influência na qualidade e competência do Engenheiro Civil Brasileiro em projetos e obras de pavimentação.

---

Outro fator a se observar é a influência da Resolução 1010 do CONFEA (2009), quanto ao reinício de estabelecimento de restrições na carteira profissional. As disciplinas cursadas e seus conteúdos programáticos passam a ser considerados como fator de atribuição ou de restrição. Outros fatores a serem considerados são relativos à influência do mercado de trabalho e ao oferecimento de cursos de pós-graduação, tanto do tipo *lato sensu* quanto *stricto sensu*, em nível de mestrado e de doutorado.

Neste trabalho, procurar-se-á discutir e analisar esse quadro educacional quanto a sua influência na qualidade do Engenheiro Civil a trabalhar em obras rodoviárias concentradas em pavimentação. Considerações Sobre o Ensino de Temas Rodoviários nas Escolas de Engenharia Civil Brasileiras

Em função das diretrizes educacionais da LDB 96, houve considerável redução da carga horária de praticamente todas as disciplinas dos cursos de Engenharia Civil, de forma a se excluir qualquer concentração de temas ou disciplinas que visassem tornar o curso com foco especializado em alguma área ou subárea. Essas diretrizes tornaram-se poderosas ferramentas a gerar considerável esforço sobre os projetos pedagógicos dos cursos superiores, para que estes passassem a apresentar abordagem generalista e não especialista. As comissões de avaliação de cursos de Engenharia passaram a avaliar de forma restrita os cursos que não fossem de perfil generalista. Contudo, a obrigatoriedade de curso superior com perfil exclusivamente generalista, segundo a LDB 96, não está expressamente estabelecida como uma obrigatoriedade, bastando a simples leitura do seu artigo 43, onde os itens aludem a temas genéricos mas não condicionam, muito menos obrigam ao perfil generalista. Afinal, citar o que o curso deve ter como suas diretrizes não indica que o que não se estabeleceu em suas linhas configurasse proibição. Portanto, com essa forma de avaliação de cursos, que se pode entender no mínimo contraproducente, porque, na prática, reduz a carga horária e elimina cursos que tradicionalmente formavam melhores profissionais já focados em determinadas subáreas, sem deixar de os habilitar segundo a matriz legal para o exercício da Engenharia Civil, perde-se a possibilidade de oferecer já na graduação uma especialização, gerando maiores custos e perda de tempo para o melhor preparo da mão de obra especializada.

Dessa forma, associando-se o grave quadro de formação efetivamente deficitário do alunato, delineado logo após seu acesso aos cursos superiores, pode-se estar defronte das causas da reduzida qualidade dos egressos da Engenharia Civil, em quadro típico dos últimos anos. Quando se procura as justificativas dessa redução de carga horária e de perfil praticamente proibido de especialização já na graduação, ouvem-se justificativas de membros de comissões avaliadoras que citam que a menor quantidade de aulas permite ao aluno ter maior disponibilidade para acesso à biblioteca. Em pesquisa livre efetuada em uma escola de Engenharia Civil pública de São Paulo e em outras três escolas particulares de São Paulo, mais de 70% dos alunos responderam que a redução de horas de

aula não gera qualquer aumento de número de horas na biblioteca, segundo pesquisa aplicada pelos autores, em quatro escolas de Engenharia Civil paulistas. Há justificativa, agora quanto ao perfil generalista, que é a de não obrigar o aluno a uma especialização em determinada escola para que pudesse graduar-se, tomando seu tempo para já iniciar sua carreira. Ora, quando o aluno escolhe determinada escola já saberia sobre sua formação focada ou concentrada em determinada área. Quanto ao trato da formação rodoviária, a melhor qualificação para serviços em pavimentação, ele já poderia ter decidido esta área de trabalho já no vestibular.

Quanto às deficiências do alunato que acessa a universidade, tomaram-se depoimentos de docentes de escolas de Engenharia Civil tanto quanto públicas quanto privadas, dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, sobre o perfil do aluno que acaba de acessar os portões universitários. Esses depoimentos foram coligidos por Peixoto e Paiva, tomados como representativos da problemática do quadro do ingressante na Engenharia Civil brasileira. Elaborou-se o seguinte elenco de habilidades em que não se considerariam os calouros aptos à:

- a) Expressão em língua portuguesa: porque sua redação não é objetiva e clara, tem dificuldade para interpretar textos, inapetência para ler fontes ou referências com textos longos, e locução indevida, com erros crassos de concordância, que permite aludir não proficiência em sua língua materna, para o aprofundamento de estudos junto à graduação.
- b) Elaboração de algoritmos: restrita habilidade em operações matemáticas, praticamente impossibilitando a compreensão de teoremas fundamentais de cálculo aplicáveis na Engenharia Civil. Há desconhecimento sobre matemática elementar e vício de uso de calculadoras para operações básicas e simples.
- c) Abstração em Física: restrita capacidade em abstrair modelos fundamentais em Física, dificultando consideravelmente a compreensão de teoremas da estática e dinâmica de corpos.
- d) Compreensão e Conhecimento sobre a Sociedade e Ciências Humanas, como complementos da formação fundamental: restrita fronteira de conhecimento sobre o Homem e Sociedade, confusão e desconhecimento de temas geopolíticos.

Com base neste quadro de deficiências e menor carga horária das disciplinas do ciclo fundamental da Engenharia Civil, o aluno atinge as disciplinas profissionalizantes com graves deficiências para a capacitação profissional. Quanto ao ensino de Pavimentação, tem dificuldade de abstrair, desde capacidade de carga, a até subentender aspectos como fadiga e sua ação junto à estrutura do pavimento. Dessa forma, a disciplina que aborda Rodovias dificilmente atingirá seus

objetivos. Anteriormente à LDB 96, a disciplina que abordasse Rodovias fazia parte da matéria Transportes, junto ao instrumento denominado *folha de desdobramento de matéria*, instrumento fundamental para garantir a plena formação do aluno quando se analisava seu trânsito escolar entre unidades de ensino com perfis distintos de disciplinas, segundo Meneghetti (1988). Esse instrumento, *a folha de desdobramento de matéria* era mais uma boa ferramenta para a análise curricular de alunos em trânsito entre instituições escolares. Atualmente, não mais existe tal instrumento legal nem obrigatoriedade de oferecimento de qualquer disciplina que aborde pavimentação. Há cursos de Engenharia Civil cuja carga horária em Transportes, analisada sob o foco do antigo instrumental de avaliação de matérias, praticamente não deixa tempo suficiente para um docente aprofundar conhecimentos, ainda que básicos, para efetivar a real qualificação junto à Engenharia Rodoviária, cumprindo apenas aspectos legais de habilitação. Portanto, professores que ministrem atualmente temas relativos à pavimentação recebem alunos que estão, em termos médios estatísticos, em condição não proficiente para compreender temas mais aprofundados. Esses alunos têm considerável dificuldade de subentender modelos abstratos da mecânica dos pavimentos até modelagens de econometria aplicada, além de apresentarem forte rejeição ao aprofundamento de temas teóricos, subentendendo que o ideal é o conhecimento exclusivamente prático, para se inserirem no mercado profissional. Então, em face das reduzidas capacidade do aluno e carga horária da disciplina, tendem os professores de pavimentação a concentrar o desenvolvimento do conteúdo programático na descrição de materiais e serviços, com prejuízo às abordagens mais complexas, mas que também são importantes, como algoritmos de projeto a modelos aprofundados de gestão de pavimentos quanto a sua manutenção. Raramente teriam efetivação na práxis escolar da abordagem aprofundada na mecânica dos pavimentos.

Em consulta, no meio rodoviário, sobre as deficiências dos egressos da Engenharia Civil para militar na área, há considerável volume de observações de que as deficiências são expressas desde desconhecimento de qualquer processo de projeto de pavimentação ao desconhecimento sobre a sigla CBR.

### **Perfil de Disciplinas que Abordam Pavimentação na Graduação**

As disciplinas que abordam o tema pavimentação foram pesquisadas a partir de grupo amostral tomado como representativo do perfil disciplinar universal dos cursos atuais de Engenharia Civil, país, permitindo-se inferir sobre carga horária e disciplinas afins. As disciplinas que foram consideradas como aquelas que apresentassem afinidade à temática de pavimentação são as que se enquadrariam na antiga matéria de Transportes, segundo a folha de desdobramento de matérias. Com esses dados, foi elaborada a Tabela 1, que apresenta perfil do ensino de Pavimentação nas

escolas de Engenharia Civil brasileiras, de acordo com a extensão da amostra de escolas estabelecida. Das oito escolas selecionadas, quatro são escolas onde os autores ministram ou ministraram aulas ou, ainda, que têm conhecimento mais aprofundado de sua práxis escolar. As outras quatro, foram aleatoriamente selecionadas pela rede mundial de computadores, exceto do estado de São Paulo.

A leitura dos dados da Tabela 1 permite inferir que a média de 51 horas de aula para pavimentação é suficiente para um trabalho em nível de graduação, conceituando elementos de projeto, econometria aplicada e gestão, bem como descrevendo técnicas construtivas e de manutenção, além de materiais e serviços. Dessa forma, a deficiência deve mesmo estar focada na reduzida carga horária das disciplinas básicas, no reduzido nível educacional e cultural do calouro, bem como na cultura da aprovação automática, comum na fase anterior à Universidade.

Tabela 1 Amostra de Escolas de Engenharia Civil e Carga disciplinar de Rodovias

<b>Instituição</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Carga Horária corrigida<sup>9</sup></b>	<b>Outras disciplinas da área de transportes (carga horária anotada entre parênteses, quando fornecida)</b>
FEC-UNICAMP <sup>1</sup>	Estradas III	30	30	Estradas I (60), Estradas II(30), Manutenção de Pavimentos (45), Técnica em Transportes (30), Economia dos Transportes (30), Aeroportos (30), Superestrutura Ferroviária (45), Terminais de Transporte (45), Engenharia de Tráfego (45), Laboratório de Aprendizado em Logística em Transportes (45), Portos (30), Transportes Públicos Urbanos (45)
UEPG <sup>2</sup>	Pavimentação	136	136-25%= 102	Aeroportos (34), Ferrovias (34), Planejamento em Transportes (68), Rodovias (102), Restauração de

				Rodovias (34)
DEC-UEM <sup>3</sup>	Estradas	136	136-87,5%= 17	Não apresenta outra disciplina
UNEMAT <sup>4</sup>	Estradas II	45	45-50%= 22,5	Estradas I (60), Eng Tráfego (60), Impacto Ambiental Gerado por Rodovias (60;optativa)
ULBRA <sup>5</sup>	Projeto de Pavimentação Rodoviária	68	68-25%= 51	Projeto de Rodovias (68), Transporte e Tráfego Urbano (68), Projeto de Rodovias (68); Portos e Hidrovias (68) e Aeroportos (68)
CUML <sup>6</sup>	Projeto e Construção de Estradas II	80	80-62,5%= 30	Projeto e Construção de Estradas I (80), Aeroportos e Portos (80)
FEI <sup>7</sup>	Superestrutur a Rodoviária	120	120	Projeto Geométrico Viário (120 ), Sistemas de Transporte (120), Transporte Urbano (80), Superestrutura Metro-Ferroviária (80), Engenharia de Tráfego (80), Tráfego Metro-Ferrovário (80), Portos e Vias Navegáveis (80), Economia dos Transportes (80), Aeroportos (80), Planejamento dos Transportes (80)
FESP <sup>8</sup>	Estradas e Transportes II	72	72-50%= 36	Estradas e Transportes I (144); Aeroportos (72); Portos Rios e Canais (72)
Carga horária Média		85,9	<b>51,1</b>	

<sup>1</sup>FEC-UNICAMP Faculdade de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Campinas (2009)

---

<sup>2</sup>UEPG Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009)

<sup>3</sup> DEC UEM Departamento de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Maringá (2009)

<sup>4</sup> UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso (2009)

<sup>5</sup> ULBRA Centro Universitário Luterano de Manaus (2009)

<sup>6</sup> CUML Centro Universitário Moura Lacerda (2009)

<sup>7</sup> FEI Fundação Educacional Inaciana (2009)

<sup>8</sup> FESP Faculdade de Engenharia São Paulo (2009)

<sup>9</sup> A carga horária corrigida foi estabelecida considerando-se desconto de 12,5% para cada disciplina faltante de um grupo de 8, tomadas como referência: geometria viária, rodovias, ferrovias, aeroportos, portos, Técnica, Economia e Engenharia de Tráfego. Disciplinas distintas substituem como uma das elencadas (limitando-se acréscimo máximo igual aos dos descontos).

### **Aplicabilidade da Resolução 1010 do CONFEA**

A Resolução 1010 do CONFEA (2005) – Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia- estabelece o retorno de restrições em carteira profissional para as atividades ou modalidades em que a grade disciplinar e o projeto pedagógico do curso de origem sejam omissos.

Contudo, há possibilidade do graduado eliminar restrições, desde que ele faça cursos de extensão ou de pós-graduação em perfil lato sensu ou stricto sensu, correspondentes aos temas e disciplinas expressos na restrição.

Dessa forma, os cursos de extensão e de pós-graduação na Engenharia Rodoviária podem ser oferecidos a permitir não somente qualificar como também ampliar a habilitação de seus alunos.

Por outro lado, com a Resolução 1010 CONFEA operacionalizam-se restrições com base em documentos que expressem as disciplinas e programas. Essa prática de avaliação pode estabelecer uma contra-ação de escolas em rumo enviesado para evitar restrições. Cita-se, portanto, o risco das escolas buscarem apenas a simples inscrição de todos os itens que poderiam gerar restrição, mesmo que o docente apenas cite a existência desses temas, acarretando eficácia absolutamente nula do controle pretendido por esse expediente do CONFEA. Esse fato pode, praticamente, eliminar a necessidade do cumprimento de cursos de extensão e de pós-graduação sob a ótica da habilitação legal. Mas cursos de extensão ou de pós-graduação ainda continuariam a ser procurados, em função de sua efetiva qualidade de agregar conhecimentos e capacidade, como também desestimulariam sua abertura por instituições cujo prático e único propósito é de perfil mercantilista, não

contribuindo de forma eficaz com a qualidade da mão de obra e gerando atividade subentendida no Brasil como cartorial.

### Um Estudo de Caso

O Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto ofereceu pela primeira vez, em 2008, um curso de pós-graduação denominado ENGENHARIA DE OBRAS RODOVIÁRIAS E SISTEMAS VIÁRIOS URBANOS, com duração de 18 meses, onde se pôs em prática um projeto de qualificação profissional específico na área de construção rodoviária, com ênfase em pavimentação, visando atender, ainda que inicialmente, todo o estado de São Paulo, em função da reduzida oferta de cursos de pós-graduação com perfil lato sensu ou de extensão, para esse campo de trabalho. Seu projeto pedagógico aborda objetivos de capacitação profissional em questões relativas a projeto, construção e manutenção de rodovias, além de aprofundamento em questões relativas a sistemas viários urbanos. Esse curso visa melhoria da qualidade profissional em termos de capacitação, bem como de elevação de atributos quanto à habilitação técnica, segundo adequação curricular às premissas do MEC -Ministério da Educação e Cultura e à Resolução 1010/CONFEA, tal como se lê em link do site do CUMML, curso de pós-graduação ENGENHARIA DE OBRAS RODOVIÁRIAS E SISTEMAS VIÁRIOS URBANOS (2008). Seus blocos de disciplinas foram estudados conforme opiniões e declarações de técnicos e gestores do setor, bem como do meio acadêmico e de membros da ABPv- Associação Brasileira de Pavimentação, tal como apresentado na Tabela 2.

O público alvo é composto por Engenheiros Civis, Arquitetos, Geólogos, Agrônomos e Administradores, quanto à capacitação profissional, apesar da aplicabilidade deste, quanto à Resolução 1010 /CONFEA, não permitir ampliar a habilitação profissional para carreiras que não sejam afins à área, como a de Administrador. A carga horária total está de acordo para a atribuição de título de especialista, alinhada às premissas do MEC/SESu Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

O grupo de aproximadamente 20 alunos desse curso de pós-graduação já havia cumprido mais de 50% da carga do curso, quando se elaborou este estudo, permitindo aferir a eficácia do projeto pedagógico junto ao alunato.

Tabela 2- Blocos Disciplinares e Ementas do curso Engenharia de Obras Rodoviárias e Sistemas Viários Urbanos do CUMML Centro Universitário Moura Lacerda

	BLOCOS	C.H.
--	--------	------

1	MATERIAIS E SERVIÇOS Agregados e ligantes; Materiais e serviços alternativos; Serviços em pavimentação; Construção e controle executivo	36
2	SINALIZAÇÃO E OPERAÇÃO Legislação vigente e controle de operações; Balizamento horizontal e sinalização vertical; Segurança viária aplicada; Elementos de projeto	36
3	DIMENSIONAMENTO DE PAVIMENTOS Avaliação estrutural; Estimativa de tráfego e de capacidade de suporte de subleito e camadas; Elementos de projeto de pavimentos flexíveis e rígidos	36
4	GEOTECNIA APLICADA Ensaio fundamentais geotécnicos aplicados; Classificações dos solos; Estabilização dos solos; Generalidades na terraplenagem	36
5	IMPACTOS AMBIENTAIS Legislação vigente; Elementos de avaliação de impactos e benefícios; Modelos de estudo de impacto para elaboração de relatórios; Estudo de caso	36
6	GEOMETRIA VIÁRIA Elementos de projeto em planta e em perfil; Seção transversal e plataforma; Intersecções	36
7	TRANSPORTE PÚBLICO URBANO Modos de transporte e principais características; Elementos para avaliação de sistemas de transportes; Modelos de avaliação de projetos de transportes; Influência dos acidentes no estudo das alternativas de transportes	36
8	DRENAGEM DE ESTRADAS E VIAS URBANAS Hidrologia aplicada à drenagem superficial; Hidráulica aplicada; Elementos de projeto da drenagem superficial e subterrânea; técnicas construtivas	36
9	CONTROLE DE TRÁFEGO Dispositivos de controle; Semaforização; Elementos de projeto; Sistemas inteligentes de controle de tráfego	24
10	PLANEJAMENTO EM TRANSPORTES	24

	Demanda em transportes; Geração de viagens; Distribuição de viagens; Capacidade de tráfego	
11	METODOLOGIA DE PESQUISA Metodologia científica; Pesquisa temática; Técnica para elaboração e apresentação; Legislação vigente	24
	ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TCC	40
	carga horária total:	400

Em função de tomadas de depoimentos de alunos, foi possível auscultar que o curso colaborou mais quanto ao aprofundamento dos temas de projeto de misturas para pavimentação, conhecimento de novas tecnologias do setor e drenagem superficial e subterrânea. Não há excepcional interesse em aprofundar conhecimentos na área de transportes, em termos de técnica e economia, nem sobre transporte público urbano. Os alunos apresentam maior interesse também em geotecnia aplicada, transparecendo a necessidade de aprofundamento em temas da Mecânica dos Solos aplicada. As disciplinas exigem, de acordo com o projeto pedagógico, avaliação escrita e nota mínima sete, de zero a dez, para aprovação, além da exigência de presença em pelo menos 75% em todos os módulos, tomados como disciplinas. A oferta de aulas quinzenais, concentradas em sextas-feiras à noite e sábados pela manhã e tarde, apresenta-se razoável a bom desempenho, facilitando o deslocamento do grupo, a partir de suas cidades de origem; contudo, observa-se redução na retroalimentação discente nas últimas aulas do sábado à tarde.

O corpo docente avaliou o grupo, subentendendo que o programa disciplinar tenha sido eficiente em praticamente sua plenitude, mas exige readequação temática para melhor atender aos interesses dos seus alunos. Há interesse por conhecimento de teoremas, mas não há considerável interesse em demonstrações dedutivas. Os debates em sala de aulas focaram, sob a ótica de interesse do alunato, mais a técnica executiva e menos modelos de projeto, apesar do esforço docente de cumprir todos os itens citados nas ementas.

### **Considerações Finais**

O oferecimento de cursos de pós-graduação lato sensu que tenham como objetivo melhor qualificar e aprofundar o conhecimento sobre a Engenharia Rodoviária, com foco no tema pavimentação, pode contribuir consideravelmente na formação específica de egressos de curso de Engenharia Civil, na qualidade de Engenheiro Júnior até Engenheiro Sênior. Esses profissionais podem atingir seus objetivos nesses cursos, desejando aprofundar e reciclar conhecimentos nesta

área, em termos de qualificação e habilitação. Para outros profissionais, como Arquitetos e Administradores, o objetivo tende a excluir a habilitação, apesar da contribuição em termos de capacidade, que passará a ser o objetivo fundamental.

Contudo, esses cursos não se destinam a aprimorar conhecimentos da formação básica, em termos de operadores matemáticos e de conceitos em física, porque esses conhecimentos deveriam ter sido devidamente abordados, aprofundados e adequadamente avaliados no ciclo básico do curso de Engenharia Civil, antes das disciplinas de formação profissionalizante. Caso o objetivo desses cursos de pós-graduação, voltados para a Engenharia Rodoviária, fosse o de aprimorar a formação básica, para que seus alunos tivessem maior capacidade abstracional, estaria sendo desenvolvido um trabalho de eficácia duvidosa, contrário ao perfil pedagógico ideal. Quando do oferecimento sequenciado de disciplinas na graduação da Engenharia Civil, deve-se iniciar com bloco disciplinar que vise à sólida formação básica, aquela que irá alargar a capacidade abstracional, que irá efetivamente criar o raciocínio típico do Engenheiro Civil. Após esse bloco de disciplinas, pode-se iniciar o oferecimento das disciplinas profissionalizantes, quando o alunato irá interagir com conceitos e teoremas aplicados, sob ótica racional e não simplesmente informativa.

Após a promulgação da LDB 96, os cursos de Engenharia Civil tiveram redução de carga horária, de forma generalizada além de iniciarem período onde seus calouros devem passar necessariamente por uma fase de adaptação de egressos do ensino médio, porque estes ascendem à universidade com nível de preparo não proficiente. Dentre as causas dessa não proficiência, incluem-se a Progressão Continuada, que na realidade é um sistema de aprovação automática, a baixa qualificação dos docentes e o descaso público com a qualidade, que está presente apenas em seus projetos. Portanto, esses calouros não estão preparados para acessar o ambiente universitário. Assim sendo, a formação do Engenheiro Civil se encontra consideravelmente prejudicada, em fato claro para a comunidade profissional contemporânea, porque não são encontrados Engenheiros Cíveis que efetivamente saibam cumprir suas habilitações, apesar do elevado número de formados a engrossar os níveis de desemprego específico.

Portanto, a efetiva contribuição de cursos de pós-graduação lato sensu na Engenharia Rodoviária deve ocorrer apenas e praticamente no campo da melhoria da capacitação específica, não tendo função de fazer trabalho de correção das falhas educacionais anteriores. Inclusive, tomadas de opiniões com Engenheiros Cíveis que procuram a pós-graduação abordam a busca do aprimoramento profissional, não se interessando em fazer disciplinas do ciclo básico, porque não as subentendem contributivas. Uma parte de suas declarações aponta clareza de objetivos passíveis de serem atingidos em curso de pós, porque não entendem que corrigiriam falhas educacionais de base

com curso de pós-graduação, subentendem que suas habilidades básicas já estão estabelecidas. Essas declarações reforçam as assertivas de que a pós-graduação sirva mesmo e exclusivamente para aprimorar e não para corrigir as falhas educacionais anteriores. Dessa forma, o *pensar do Engenheiro Civil*, expresso pela capacidade de modelar temas abstratos e complexos, o que o efetivamente diferencia de outros profissionais, será atingido com êxito caso cumprido fase a fase, paralelamente à evolução temporal de sua vida educacional.

## Anexo 1

Anexo 1 - Aplicação dos Conceitos em Experiência Pedagógica - a Oferta de curso de pós graduação em Eng Rodoviária

O Centro Universitário Moura Lacerda ofereceu duas turmas de pós graduação em Engenharia de Obras Rodoviárias e Sistemas Viários Urbanos. A primeira turma teve suas aulas entre maio de 2008 e dezembro de 2009. A segunda, entre abril de 2009 a agosto de 2010. O estudo efetuado permitiu auscultar deficiências técnicas e de formação geral que, por sua vez, nortearam o projeto pedagógico do referido curso de pós graduação. As disciplinas oferecidas foram concebidas com olhar ao mercado laboral mas com ênfase em temas e abordagens cujas habilidades se pode verificar como deficientes ou ausentes nos programas universitários oferecidos. Estas disciplinas foram agrupadas em blocos, tal como se apresenta na Tabela 1. A carga horária de cada curso foi elaborada a partir do quarteamento das 400 h.a. necessárias, em modelagem de 360 horas de aula em relógio no formato presenciais e 40 horas de aula na forma de trabalho de pesquisa para se conceber monografia, obrigatória para a oferta de título de especialista.

Tabela 1 Blocos de disciplinas e Principais Temas

	BLOCOS:	C.H.:
1	<b>MATERIAIS E SERVIÇOS</b> Agregados e ligantes Serviços em pavimentação Construção e controle executivo Materiais e serviços alternativos	36
2	<b>SINALIZAÇÃO E OPERAÇÃO</b> Legislação vigente e controle de operações	36

	Balizamento horizontal e sinalização vertical Segurança viária aplicada Elementos de projeto	
3	DIMENSIONAMENTO DE PAVIMENTOS Avaliação estrutural Estimativa de tráfego e de capacidade de suporte de subleito e camadas Elementos de projeto de pavimentos flexíveis Elementos de projeto de pavimentos rígidos	36
4	GEOTECNIA APLICADA Ensaio fundamentais geotécnicos aplicados Classificações dos solos Estabilização dos solos Generalidades na terraplenagem	48
5	IMPACTOS AMBIENTAIS Legislação vigente Elementos de avaliação de impactos e benefícios Modelos de estudo de impacto para elaboração de relatórios Estudo de casos	36
6	GEOMETRIA VIÁRIA Elementos de projeto em planta Elementos de projeto em perfil Seção transversal e plataforma Intersecções	36
7	TRANSPORTE PÚBLICO URBANO Modos de transporte e principais características Elementos para avaliação de sistemas de transportes Modelos de avaliação de projetos de transportes Influência dos acidentes no estudo das alternativas de transportes	24

8	<b>DRENAGEM DE ESTRADAS E VIAS URBANAS</b> Hidrologia aplicada à drenagem superficial Hidráulica aplicada Elementos de projeto da drenagem superficial e subterrânea técnicas construtivas	36
9	<b>CONTROLE DE TRÁFEGO</b> Dispositivos de controle Semaforização Elementos de projeto Sistemas inteligentes de controle de tráfego	24
10	<b>PLANEJAMENTO EM TRANSPORTES</b> Demanda em transportes Geração de viagens Distribuição de viagens Capacidade de tráfego	24
11	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> Metodologia científica Pesquisa temática Técnica para elaboração e apresentação Legislação vigente	24
	<b>ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TCC</b>	40
	carga horária total:	400

O curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Engenharia de Obras Rodoviárias e Sistemas Viários Urbanos – Planejamento, Projeto, Construção e Manutenção - tem sido oferecido a graduados em nível superior extensivo às distintas modalidades da Engenharia e Arquitetura. Este curso visa contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos Graduados, além de capacitar docentes para Instituições de Ensino do todo o País. O curso tem perfil presencial quanto às aulas e às avaliações.

O mercado de trabalho da Engenharia Civil norteou objetivos para o projeto pedagógico do referido curso. O mercado laboral apresentou excepcional crescimento nos últimos anos, desde o início do novo século. Contudo, a expressiva disponibilidade de material humano com qualificação profissional aquém das necessidades do mercado, cujos currículos não têm sido aproveitados em muitas atividades que exigem capacitação abstracional distinta e conhecimento específico considerável geram fator de destaque na busca de trabalhos de recapacitação e de inserção laboral. Este fato ocorre, mesmo comparando-se a número de vagas na construção civil com o número de egressos. O crescimento das estatísticas em ambos os pratos de balança de comparação podem gerar engano sobre um equilíbrio na produção de mão-de-obra e na absorção do mercado. A elevação considerável do número de vagas nas áreas de Construção Civil e de outras áreas afins, tais como a de incorporação e de manutenção de elementos de sistemas de transporte é foco do trabalho do projeto pedagógico do curso em questão. Pode-se explicar a incapacidade do atual banco de profissionais disponíveis no Brasil para exercer o nível requerido do exercício profissional, em função da reduzida capacitação profissional relativamente ao anseio de parte do mercado de trabalho e do reduzido volume de conhecimentos e conceitos para aplicar as ferramentas fundamentais para o trabalho.

A menor capacidade de raciocínio e embasamento não consolidado de distintas matérias de significativa parte de egressos de curso de Engenharia, colaba para o crescimento da estatística indesejável da participação destes no mercado de trabalho, que permanecem à margem da aceitação nos empregos melhores ou de atividades da Engenharia Civil. Nestes empregos, algoritmos e conhecimentos específicos exigem distinta formação. O embasamento matemático e físico, aliado às dificuldades em abstrair para poder criar produtos como projetos mais complexos, praticamente cerram portas para os postos de destaque. Por outro lado, a atual situação sócio-econômica brasileira gera interesse maior em se aplicar recursos na área de construção civil e nas áreas conexas.

Sendo assim, o oferecimento de curso de pós-graduação objeto deste trabalho, visa fazer o graduado refletir sobre diferentes modelos de cálculo, a o incitar a abstrair e procurar soluções para problemas específicos da área da infra-estrutura rodoviária, quer eles sejam de abordagem urbana ou rural. Este fato tende a abrir novos horizontes para que o pós graduado atinja condição de não apenas aspirar postos mais altos. Este trabalho de capacitação assim proposto, aliado ao processo de informação e de atualização profissionais, em termos de materiais, serviços e técnicas de

planejamento e de controle, tem estes parâmetros como escopo fundamental, incorporados nas distintas disciplinas deste curso de pós-graduação no formato *lato-sensu*, denominado Engenharia de Obras Rodoviárias e Sistemas Viários Urbanos.

As turmas 1 e 2 do curso de Eng Rodoviária oferecidos pelo Centro Universitário Moura Lacerda e já foram oferecidas e estão encerradas. Na análise dos resultados pode-se observar um grupo de restrições e dificuldades que foram utilizados como ferramenta educacional para a busca de soluções pedagógicas para a oferta da turma 3 do referido curso.

Da turma 1, segundo o mapa de condição final da turma 1 de nosso curso de pós graduação em Eng Rodoviária, CUML, lê-se: 9 alunos completaram o curso de total de 23, ou seja, completaram o curso 40% dos alunos inscritos. Destes 9 alunos, 5 completaram a monografia e foram aprovados, ou seja, 22% dos inscritos conseguiram a aprovação. Esta porcentagem pode ser considerada baixa, em função do volume de alunos que iniciaram o curso. Contudo, como a porcentagem de aprovados é da ordem de metade dos que chegaram até ao final do curso, observa-se forte barreira à conclusão a redação da monografia. Na montagem do processo de oferta da turma 2 buscou-se maior dinâmica quanto ao processo de elaboração da redação da monografia. Em vez de se oferecer a disciplina de forma estanque, pouco integrada no contexto das outras disciplinas e com suas aulas concentradas no final do curso, buscou-se iniciar processo de conscientização da necessidade de redação da monografia e de incentivo à busca de temas que se pudessem mostrar atraentes a cada aluno, já durante a oferta das aulas, em momento anterior ao bloco terceiro bloco de aulas. Desta forma, pode-se observar maior nível de adesão à fase de seleção de temas e discussão em classe sobre seu desenvolvimento. Ao término do período das aulas da turma 2, porém, escassearam-se as respostas de acompanhamento dos integrantes. Consultados os integrantes, a resposta convergia para diminuto tempo disponível para redação, em relação aos afazeres profissionais e pessoais e dificuldade na redação formal, sob o ordenamento acadêmico.

A contribuição aos alunos egressos da turma 1, dentro do cenário previsto no projeto pedagógico, se estendeu para 22% dos inscritos. As maiores dificuldades dos alunos para concluir o curso foram: falta de tempo para assistir aulas e estudar para as provas e menor prática na redação de textos. Na turma 2, segundo o mapa de condição final de avaliação, observam-se: 8 alunos completaram o curso de total de 16, ou seja, completaram o curso 50% dos alunos inscritos. Destes 8 alunos, apenas 1 teve trabalho aprovado. Os outros 7 ainda apresentavam pendências no período do encerramento do curso. Desta forma, o estado da arte do processo continuado de avaliação do

projeto pedagógico ainda exige reanálise para busca de novas estratégias para minimizar as dificuldades redacionais. Objetivou-se estabelecer grupo de alterações na oferta da turma 2, para buscar melhor aproveitamento das disciplinas. Este fato resultou em aumento de 40 para 50% de aprovados nas disciplinas. Contudo, o retorno das ações quanto ao processo redacional da monografia não acarretou os benefícios esperados. Inclusive, a porcentagem maior de aprovados nas disciplinas contrasta com a porcentagem menor, reduzida, de aprovados em condição de oferta de título de especialista. Este fato norteia, no atual estado da arte, maximizar a capacitação, junto à turma 3 quanto ao processo de busca temática, pesquisa e redação da monografia, sem prejuízo no objeto de interesse dos integrantes, o aperfeiçoamento profissional. Esta turma, a terceira, está prevista para se iniciar ainda em 2013.

Dentre os integrantes da turma 2, observou-se contribuição notável de uma participante. A Srta Patrícia Metz Peixoto, segundo declaração própria, considera que o curso contribuiu em seu perfil curricular, quanto à sua indicação e efetivação como primeira mulher coordenadora regional do Departamento de Estradas de Rodagem de Minas Gerais (DER-MG).

## **REFERÊNCIAS**

**Centro Universitário Luterano de Manaus; Disponível em: <<http://www.ulbra-mao.br/graduacao/bacharelado/engenhariacivil/matrizcurricular> >; Acessado em 14 de fevereiro de 2009.**

**Centro Universitário Moura Lacerda; Disponível em: <<http://www.mouralacerda.edu.br/arquivos/grades/011.pdf> >; Acessado em 14 de fevereiro de 2009.**

**Curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Ponta Grossa; Disponível em: <<http://www.uepg.br/Catalogo/setor2/engenhariacivil.pdf> >; Acessado em: 14 de fevereiro de 2009.**

**Departamento de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Maringá; Disponível em: <<http://www.dec.uem.br/graduacao/discivil.shtml> >; Acessado em: 14 de fevereiro de 2009.**

**Engenharia de Obras Rodoviárias e Sistemas Viários Urbanos; Disponível em: <<http://www.mouralacerda.edu.br>>; Acessado em: 12 de fevereiro de 2009.**

**Faculdade de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Campinas;** Disponível em: < <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2008/ementas/todascv.html> >;  
Acessado em: 14 de fevereiro de 2009.

**Faculdade de Engenharia São Paulo;** Disponível em: < <http://www.fesp.br/2-cursos-eng-civil.asp> >, acessado em 14 de fevereiro de 2009.

**Fundação Educacional Inaciana;** Disponível em: <<http://www.fei.edu.br/civil/ocurso.htm> >, acessado em 14 de fevereiro de 2009.

MENEGUETTI, P. M.; **Currículos Plenos, Conteúdos Mínimos?** Revista Ensino de Engenharia pp. 82-90; ISSN 0101-5001; São Paulo, 1988.

NISKIER, Arnaldo; **LDB A Nova Lei da Educação;** Edições Consultor; ISBN 85-85206-72-1; Rio de Janeiro, 1997.

**Resolução 1010 CONFEA Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia,** disponível em <http://www.confea.org.br> ; acessado em 12 de fevereiro de 2009.

**Resolução 1010 de 22 de Agosto de 2005/CONFEA;** Disponível em: <<http://www.sobes.org.br/resol1010-05.pdf> >; Acessado em: 12 de fevereiro de 2009.

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO ENSINO SUPERIOR**

Maria Cecília Marins de OLIVEIRA\*  
Ana Maria Cordeiro VOGT\*\*

### **Resumo**

O estudo se inscreve na discussão sobre as políticas públicas de educação superior, procurando desvelar as determinações quanto à expansão de instituições, à oferta e à diversidade de cursos de formação profissional, visando compatibilizar qualidade de ensino às novas exigências de formação diante dos avanços científicos e tecnológicos, do final do século passado e do início deste século. As políticas públicas, num plano descentralizador e centralizador, incentivam a iniciativa privada, que vê, nessa vertente, a possibilidade de realizar o processo de educação mediante investimentos lucrativos, pela oferta de cursos com maior repercussão e demanda social. O emprego do método qualitativo possibilitou recorrer à produção literária e às determinações legais pertinentes ao tema que revelou o estreitamento das relações sociedade e ensino, favorecendo a demanda ao nível superior, que concorreu para mudanças na estrutura social, em busca de uma sociedade mais justa e solidária.

**Palavras-chave:** *Políticas Públicas, Ensino Privado; Ensino Público; Formação Superior.*

## **PUBLIC POLITICS AT BRAZIL: BEYOND THE PRIVATE AND PUBLIC HIGH SCHOOL**

### **Abstract**

This article falls in the debate about public politics of higher graduation, trying to show the determinations as regards to the distension of faculties, to offering and diversity of professional graduation courses, aiming to adequate teaching quality to new requirements of graduation front of technological and scientific advances, from the end and beginning of centuries. The public politics, in a decentralized and centralized plan, incentives the private initiative, that's sees at this point, a possibility to accomplish the educational process with lucrative investments, by the offer of courses with higher repercussion and social demand. The use of qualitative method allowed resort to literary production and legal determination relevant to the theme showed a narrow of society relations and teaching, favoring a demand at the higher level, which competed to change the social structure, in search of a fairer and carin society.

**Keywords:** *Public Politics; Private Education; Public Education; Higher Graduation.*

A entrada no século XXI, no Brasil, revestida de todo o aparato científico e tecnológico, não foi recepcionada nas condições ideais, nos ambientes de estudo, para apreensão do conhecimento alcançado pela ciência, em toda sua dimensão, e pela tecnologia, em toda sua extensão da aplicabilidade científica. Os meios escolares, do ensino básico, fundamental e médio, e superior, representados pelas instituições que compõem esses níveis de ensino, não se encontravam com estruturas apropriadas para recepcionar e absorver o conhecimento que a ciência já alcançara e que aperfeiçoara com o avanço tecnológico.

Naquele momento, a estrutura e a organização do ensino, no Brasil, não apresentavam as necessárias condições para absorver o avanço científico e tecnológico que o mundo globalizado colocava à disposição. Diversos aspectos precisavam, urgentemente, ser revistos e repensados sob outros parâmetros para assegurar qualidade e eficiência, na estrutura do ensino, para garantir um aprendizado fundamentado sob determinados padrões de qualidade, que pudessem atender às exigências das novas perspectivas de formação que se descortinavam no mundo globalizado.

Nesse sentido, para se pensar e se refletir a respeito do processo educacional algumas questões merecem a atenção, uma vez que fatores de ordem ideológica, política, social, geográfica, econômica e religiosa, entre outros, têm influência no desenvolvimento e na organização do processo, e acabam determinando o encaminhamento da educação. Tais fatores, muitas vezes, confrontam-se entre si, impedindo a aplicabilidade de certas medidas, estabelecidas nas políticas públicas que, não poucas vezes, esbarram na impossibilidade do cumprimento de objetivos que impedem a consecução das metas propostas.

Para conhecer os contextos políticos e sociais nos quais se deu o encaminhamento das políticas públicas de educação, a metodologia contou com o emprego do método qualitativo, que possibilitou recorrer à produção literária e às determinações legais pertinentes ao tema, revelando o estreitamento das relações sociedade e ensino, favorecendo a demanda ao nível superior, que concorreu para mudanças na estrutura social.

Dessa maneira, ao falar sobre a repercussão e a influência de fatores no processo educacional, cabe realizar considerações sobre a maneira com que se deu o

desenvolvimento do processo de educação, conforme os contextos históricos que permitem constatar a maior ou menor intensidade com que os fatores atuam, alterando o processo, mudando alguns aspectos educativos e encaminhando para novas perspectivas que se introduzem na educação do país.

Por isso, não se pode desconsiderar questões de significativa relevância para a educação, não somente relacionadas a questões pedagógicas, mas, principalmente, aquelas que envolvem a presença de determinados fatores que, em certos momentos, repercutem na tomada de decisões e procedimentos, procurando adequar a educação à diversidade socio-cultural regional e local, notadamente em países como o Brasil, de proporções continentais. A necessidade de se equalizar extensão territorial e expansão do quadro educacional, nos níveis fundamental, médio, técnico e superior, tornou-se preocupação dos últimos anos, tendo em vista as decisões governamentais de difusão e propagação do ensino, em regiões carentes desse benefício. O nível superior passou a contar com diferentes estruturas acadêmicas na forma de escolas superiores, faculdades integradas, centros universitários e universidades, estas últimas com organizações mais complexas, cuja distribuição, nas regiões brasileiras, vem sendo insuficiente, numericamente, tanto públicas como privadas, por se localizarem em capitais ou cidades com expressivo índice populacional. Com isso, os estabelecimentos públicos não vêm conseguindo atender à elevada demanda de alunos, e a rede privada, por seu turno, nem sempre tem conseguido garantir ensino de qualidade, na estrutura didático-pedagógica.

Alguns fatores tornam-se importantes na expansão da educação, sobretudo em relação à formação profissional, como a extensão territorial e a distribuição de escolas no espaço geográfico, considerando as instituições públicas e privadas. As contradições das políticas públicas revelaram-se, nos projetos nem sempre adequados às diversidades regionais e na pouca oferta de instituições públicas, para atender à demanda, nos estados. De forma estratégica, o governo fomenta e incentiva o setor privado a instalar estabelecimentos e ofertar cursos, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, nas regiões. Assim se explica a diversidade de modalidade de instituições públicas e privadas, conforme a demanda de alunos ou o que a cidade comporta, em sua capacidade de absorver o tipo de instituição.

A universalização de acesso ao ensino fundamental, médio e superior não chega a corresponder às pretensões das falas oficiais, pois a escola tem sido, até então, inacessível a uma parte expressiva da população. O princípio da igualdade, assim como o princípio da

gratuidade, embora garantidos constitucionalmente, ainda não foram atendidos em toda a sua extensão pelos órgãos públicos. A expansão da escola começou a atingir as metas oficiais em razão da liberação à iniciativa privada para a criação de escolas de ensino médio e superior, embora a qualidade de ensino precise ser repensada e avaliada, em todos os níveis.

Os encaminhamentos dados à educação, no Brasil, no final do século XX e no início deste século, resultaram de objetivos traçados no passado, por políticos e estudiosos que relutaram em aceitar novos valores, dando preferência às influências externas de centros desenvolvidos, que se tornaram inadequados à realidade brasileira.

Os valores humanistas, impregnados na formação educacional brasileira, persistiram e se confrontaram com os novos valores da globalização, impondo-se repensar e revisar os valores para preservar a formação integral do sujeito, em meio às novas exigências que desafiam antigos princípios e estabelecem novos significados na visão de mundo. Octavio Ianni, no Prefácio do seu livro “Teorias da Globalização” (2003, p. ix), afirma: “Os horizontes que se descortinam com a globalização, em termos de integração e fragmentação, podem abrir novas perspectivas para a interpretação do presente, a releitura do passado e a imaginação do futuro.” Ainda diz o autor:

*A Terra mundializou-se de tal maneira que o globo deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais plenamente sua significação histórica. [...]. Daí nascem a surpresa, o encantamento e o susto. Daí, a impressão de que se romperam modos de ser, sentir, agir, pensar e fabular. (IANNI, 2003, p. 13-14)*

Deixar de pensar o mundo como uma figura astronômica e pensá-lo de maneira histórica, como diz o autor, leva a repensar a história e tentar fazer uma releitura sobre o passado. Dessa maneira, cabe repensar a forma pela qual o desenvolvimento educacional, no Brasil, foi encaminhado, em meio às ideologias e políticas dominantes no período Colonial, na fase jesuítica e na fase pombalina, para posterior criação das primeiras instituições superiores, no período Imperial e, depois, no Republicano.

No Brasil, o processo de educação passou pelas iniciativas dos padres jesuítas, no período Colonial, quando Nóbrega criou seu Plano de Ensino, prevendo a formação intelectual para os que prosseguissem os estudos, bem como aqueles sem grandes talentos

e aptidões para as letras, a aprendizagem e o treinamento no ensino agrícola (MATTOS, 1958).

Os educadores religiosos, em dois anos de permanência no Brasil, criaram em Salvador, em 1551, o primeiro colégio da Companhia de Jesus, sendo vedada a criação de ensino superior nos colégios, tendo em vista o pretendido controle português sobre a formação dos brasileiros em universidades na Europa. Enquanto isso, na América espanhola, na mesma época, em 1551, em Santiago do Chile, com a autorização do Rei da Espanha, os Padres Dominicanos criavam a Universidade de São Marcos (VALCARCEL, 1968, p. 117), ao contrário dos Jesuítas que, quando muito, ofertavam cursos de Filosofia e Teologia que seriam completados nos Colégios da Companhia, em Lisboa.

No início do século XIX, quando a Família Real transferiu-se para o Brasil, D. João VI, mediante uma política emergencial, imediatista e utilitarista, criou os primeiros cursos superiores isolados no Brasil, numa prática totalmente contrária àquela que se processava na Europa desde a Idade Média. Para formar um quadro administrativo adequado, tanto na burocracia estatal como na defesa e na construção civil, foram criados os cursos de Anatomia e Cirurgia, de Engenharia, Química, Ciências Políticas, Escolas Militares e a de Minas, de Ouro Preto, atendendo a objetivos imediatos de formação (RIBEIRO, 1994, p. 53- 55). A organização do ensino, nas faculdades, revestiu-se da mesma organização em que se pautavam as universidades europeias, sem contarem, porém, com as raízes da cultura clássica que deu sustentação àqueles ambientes universitários. Dessa maneira surgia no Brasil o ensino superior, em moldes europeus.

No Primeiro Império, em 1827, para dotar o país de profissionais, bachareis, na área jurídica, tanto para ocupação de cargos na burocracia do Estado como para integrarem o parlamento, foram criadas as duas Faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda, esta última, mais tarde transferida para Recife. As preocupações das autoridades voltaram-se muito mais para a academização do ensino médio, visando ao ingresso do estudante nos cursos superiores, principalmente, nas Faculdades de Direito. Diz Tobias (1972, p. 302): “Nenhuma Universidade, e muito menos nenhuma Faculdade, jamais teve na História do Brasil, projeção comparável a qualquer uma dessas duas escolas; talvez se lhe possa comparar, [...], a Universidade de São Paulo, de que faz parte, aliás, a Faculdade de Direito de São Paulo.”

Embora com tal relevância, tais Faculdades preservaram a herança jesuítico-portuguesa, fundada na Filosofia das Ciências, própria de sua área. Nos idos de 1870, essa

Filosofia tradicional, originária da escolástica e das tradições da Universidade de Coimbra, confrontava-se com a chegada de novas ideias, representadas pela literatura alemã, pelas ciências positivistas e experimentalistas combatendo a Escolástica e a Metafísica.

Duas correntes se confrontaram, no dizer de Tobias (1972, p. 308-309): o positivismo que se irradiava da Escola Militar e da Escola Politécnica, no Rio de Janeiro, e o materialismo evolucionista da Escola do Recife, que acabavam por representar a ebulição do Brasil do final do Século XIX sob o domínio do cientificismo que se introduziu na educação brasileira.

Em termos de educação extensiva à população, fosse do ensino primário ou do ensino ginasial, ainda muito teria que ser feito. As medidas educacionais, aprovadas na primeira Reforma do Império, em 1841, foram pouco reveladoras da intenção de capacitar ou profissionalizar (MOACIR, 1939). As medidas que se sucederam, pretendendo uma formação prática com fundamentação teórica, permaneciam muito mais nos planos ideológico e legal. Na prática, predominava uma educação de conhecimento cultural, geral e europeizada, sem relação com a realidade brasileira. A concepção de trabalho aliava-se aos afazeres braçais de incultos e escravos, tornando-se imprópria aos letrados. O mercado de trabalho era restrito e a mão de obra que necessitava o país concentrava-se na agricultura, trabalhada por mãos escravas. A indústria manufatureira era incipiente e rudimentar, prevalecendo a importação de produtos para suprir as necessidades de uma camada social mais exigente. A população, em geral, ficava sujeita aos produtos rústicos e artesanais de um Brasil não industrializado. (CUNHA, 1980).

As legislações nacionais e regionais, na República, foram ricas nas pretensões de fomentar conhecimentos com vistas à sua aplicabilidade sem conseguirem, efetivamente, colocar em prática. A necessidade da formação profissional surgiu com a instalação das primeiras empresas industriais e comerciais, evidenciando a falta de preparo para acompanhar o ritmo econômico do país. As áreas de formação ficaram sujeitas aos poucos cursos superiores, restando os cursos de contabilidade que começaram a despontar nos Estados.

Do Império à República não houve grandes avanços. Nos primeiros anos de República pouco ou quase nada se fez, no sentido de profissionalizar ou capacitar pessoas, embora as discussões no parlamento versassem sobre a criação de uma universidade, que o Brasil ainda não possuía. No ensino primário, foi bem verdade, aprimorou-se a estrutura

escolar, pela implementação de grupos escolares e ensino seriado, tendo permanecido, porém, a formação intelectual humanista de cultura geral.

As discussões sobre a criação de uma universidade não incluía a revisão de programas de ensino, que possibilitassem uma formação compatível com as novas tendências científicas que vinham ocupando espaço nos meios acadêmicos, na Europa. Nem mesmo o esforço de Benjamin Constant, em sua Reforma para o ensino público, em 1891, introduzindo, nos três níveis de ensino, estudos científicos para mudar o teor acadêmico-humanístico dos programas, foi aceito pelos grupos oligárquicos que dominavam o poder. Segundo Giles (1987, p. 288-289), “[...] as forças político-sociais se opõem terminantemente e tal reforma não é implantada, pois colocava em questão toda a estrutura sócio-econômica que servia de base para a realidade política do país.”

A Reforma de Benjamin Constant serviu, todavia, para dar impulso a novos contornos do processo educativo no Brasil, apesar dos entraves, diante da nova estruturação e da nova realidade da sociedade brasileira, com a relação de trabalho, patrão-empregado. Nesse cenário de uma sociedade mais diversificada, da qual faziam parte os imigrantes, começou a emergir uma parcela representativa que se integrou e veio participar dos anseios da camada média para marcar presença com reivindicações junto às autoridades.

A ideia de tornar o Brasil expressivamente nacional começou a surgir na década de 1920, quando a Semana de Arte Moderna, em 1922, ressaltou a valorização da cultura nacional, visando transformações e mudanças nas diferentes áreas de atividade e conhecimento. A ideologia nacionalista teve repercussões no Governo Vargas, provocando o desenvolvimento industrial e comercial no país, e as reformas educacionais objetivaram profissionalizar pessoas para o mercado industrial e comercial, gerando a criação de centros de formação, como o SENAI e o SENAC, que se expandiriam, a partir de 1930, sendo porém insuficientes para suprir a demanda de mão de obra, naqueles setores. (NISKIER, 1989).

As marchas e contramarchas na preparação de pessoal para esses setores não possibilitaram, porém, a formação de um contingente capacitado para fazer frente ao desenvolvimento. As dificuldades foram atribuídas a inúmeros fatores, que iam desde a falta de recursos para investir nas escolas até a falta de incentivo para atrair profissionais formados para regiões fora do perímetro urbano das cidades ou das áreas metropolitanas. As inúmeras dificuldades de acesso à escola, por uma faixa expressiva da população,

foram sendo contornadas e minimizadas pelo Governo Federal, em todos os níveis de ensino, por meio da criação de escolas públicas e incentivo para criação de escolas particulares.

O papel redentor da elevação do conhecimento se concentrou, em parte, no ensino fundamental, com o intuito de eliminar o analfabetismo e melhorar as condições de vida da população, em geral. A filosofia que dominou o ambiente educacional, no decorrer do século XX, esteve acoplada ao pensamento vigente nas diferentes conjunturas políticas, para fazer da escola o lugar da igualdade de oportunidades que, contraditoriamente, acentuou diferenças e impediu a generalização das oportunidades de educação. Os discursos oficiais, ao longo do tempo, geraram o descompasso entre igualdade de oportunidades e o favorecimento a poucos em detrimento de muitos, num processo que, em sua progressão, criou corpo e dificultou a transposição de obstáculos na oportunização de uma formação compatível ao progresso que se pretendia imprimir ao país.

As reformas do Governo Federal, a partir da década de 1930, procuraram dar o direcionamento à formação do alunado, primeiro com a Reforma do Ministro Francisco Campos que objetivou adequar o ensino secundário às áreas do ensino superior e, depois, por meio das Leis Orgânicas, instituídas pelo Ministro Gustavo Capanema, nos anos 40, que deram diretrizes ao ensino primário e secundário, este último com a mesma preocupação de Francisco Campos, além de estabelecer determinações para o funcionamento dos cursos de nível médio. (NISKIER, 1989).

Todavia, a ideia da criação de uma legislação nacional, para unificação de todas as modalidades de ensino, continuou sendo preocupação dos governos, apesar das divergências entre grupos, defendendo a institucionalização ou não do ensino religioso, discutindo a canalização de recursos para escola pública e particular e do impasse entre centralização ou descentralização do ensino, que acabaram envolvendo a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (NISKIER, 1989).

Em 1961, após a “Guerra dos 13 anos”, em que permearam discussões, debates e divergências, ressalta Niskier (1989, p. 321), foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, que em nada alterou a estrutura do ensino, estabelecida pelas Leis Orgânicas da Reforma Capanema. A falta de preparo profissional tornou-se evidente para o país em franco processo de industrialização. O ensino superior permaneceu com a estrutura universitária ditada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, Lei nº 19.852, de 11 de abril de 1931, criada pelo Ministro Francisco Campos. (NISKIER, 1989, p. 248).

Por volta dos anos de 1950, a sociedade brasileira apresentava outra configuração diversa daquela do século XIX e dos primeiros anos do século XX. A industrialização ganhava impulso e as políticas imigratórias dos Governos vinham contribuindo para o fornecimento de mão de obra nas indústrias e nas lavouras de café. O capital acumulado com a cafeicultura possibilitou investimentos na indústria e na produção de café, iniciada no Rio de Janeiro, que se estendeu para o planalto paulista. (SILVA, 1986, p. 43-44).

Imigrantes com recursos instalaram-se em São Paulo e, juntamente com o capital dos cafeicultores, iniciaram o processo de industrialização no país. A mão de obra assalariada, na lavoura e na indústria, foi constituída por trabalhadores imigrantes e esse trabalho, analisa Silva (1986, p. 74-75), tornou-se um dos fatores das transformações, no Brasil, para construção de ferrovias, criação de bancos, desenvolvimento do comércio de exportação e importação e mecanização das operações de beneficiamento da produção.

As décadas seguintes foram promissoras para o alargamento da fronteira universitária. Os governos estaduais passaram a reivindicar a criação de universidade mantida pelo Governo Federal, assim como os próprios Estados começaram a investir em Universidades e Faculdades. Por volta de 1964, Tobias (1972, p. 466) informa a existência de 37 Universidades e um número expressivo de Institutos Isolados, ministrando ensino superior para 142.509 estudantes. Três anos depois os números se elevaram, passando a constar 48 Universidades e 397 Institutos Isolados, estes últimos em número de 779 em funcionamento, em 1969, com a frequência de 227.786 alunos. Conforme informava o Boletim da CAPES, nº 208, de março de 1970, em fins de 1969 o Brasil dispunha de 925 estabelecimentos de ensino superior: 336 federais, 114 estaduais e 415 faculdades isoladas. (TOBIAS, 1972, p. 466-467).

O empenho para criação de cursos superiores revelava-se nos registros, apontados por Tobias (1972, p. 466), da Revista Documenta nº 74, de julho e agosto de 1967 do Conselho Federal de Educação, onde constam cinco pedidos para autorização de funcionamento de Faculdade de Medicina em Petrópolis, Vassouras, Itajubá, da Universidade de Caxias do Sul e de Campos. Em apenas um ano, afirma o autor, criaram-se mais escolas superiores e universidades que em quatro séculos no Brasil.

Os anos da década de 1960 foram repletos de acontecimentos que mudaram o rumo das atividades políticas no Brasil, tendo em vista o Golpe Militar que derrubou o governo e instalou o Governo Militar, em 1964. A revisão na estrutura universitária fez-se tanto urgente quanto necessária. Uma comissão foi designada para rever e propor novos planos

de organização, em bases mais modernas, de maneira a possibilitar à universidade a atualização científica e tecnológica que se verificava nos países desenvolvidos.

As relações internacionais que aproximaram o Brasil do governo norte-americano, desde o Governo de Juscelino Kubitschek, mantiveram-se no Governo Militar, através de acordos com grupos norte-americanos, para elaborar a reforma que reestruturasse o ensino.

Em 1971, o Governo aprovava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino de 1º e 2º Graus, objetivando, a formação técnica, por meio de cursos profissionalizantes, em nível de 2º Grau, acreditando dotar o país de mão de obra técnica e especializada, diante dos avanços tecnológicos que passavam a ser incorporados nos empreendimentos de infraestrutura. (BR. Lei [...] nº 5.692/71).

O ensino superior, as universidades e faculdades permaneciam com a mesma estrutura estabelecida pelo Estatuto de 1931, contando, porém, com maior número de estabelecimentos, embora necessitados de ampla reforma. Fávero (1977), em sua obra “A Universidade Brasileira em busca de sua identidade”, faz uma análise dos diferentes acordos realizados pelo Governo Militar, visando a uma universidade compatível com o avanço da ciência e da tecnologia.

No início de 1968, Fávero (1977, p. 64-65) relata que os movimentos estudantis reivindicavam medidas para a reforma universitária, tendo gerado a aprovação de diversos Decretos-Leis, nos anos de 1966, 1967 e 1968, que se constituíram na legislação básica da Reforma Universitária, Lei nº 5.540 (BR. Lei [...], nº 5.540/68), que foi regulamentada pelo Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968. Os pontos fundamentais concentraram-se na estrutura organizacional das Universidades, expansão do ensino superior, acesso ao ensino superior, sistema de créditos e matrícula por disciplina, carreira do magistério e pós-graduação. (FÁVERO, 1977, p. 67-82). O acesso dos candidatos continuou, tradicionalmente, sendo realizado por meio das provas de vestibular e as matrículas pelo sistema de créditos.

Ao contrário de muitos autores que afirmam não haver ocorrido expansão da universidade no período militar, Marco Del Rio (2008, p. 1) afirma que:

A Universidade pública viveu grande momento de expansão no decorrer da ditadura militar e isso por dois motivos principais: havia uma forte demanda reprimida de acesso à Universidade e havia também a necessidade de formação da força de trabalho segundo as exigências do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o qual precisava de intelectuais técnicos e cientistas, em condições de manejar o aparato produtivo implantado pelas

grandes empresas imperialistas e seus associados brasileiros. No caso particular do Estado de São Paulo, em meados dos anos 70 foram fundadas a UNICAMP e a UNESP, que vieram a compor com a USP o sistema universitário público estadual.

A criação do sistema universitário estadual paulista incentivou outros Estados a criar sistemas universitários estaduais, em anos subsequentes. No Paraná, por exemplo, foram criados sete complexos universitários estaduais, a partir de 1973, contando cada universidade com vários *campi*, situados em cidades próximas à sede principal, como a Universidade Estadual de Londrina, criada em 1973, que reúne faculdades, *campi*, que se situam em cidades próximas. A mesma situação ocorre com as outras universidades, como a Universidade Estadual de Maringá, criada em 1969, que conta com vários *campi*. A Universidade Estadual de Ponta Grossa, criada em 1969, conta com cinco *campi*, a do Oeste do Paraná, criada em 1988, conta com cinco *campi*, a do Centro-Oeste, em 1990, conta com três *campi*, a Universidade Estadual do Paraná, em 2001, conta com sete *campi* e a do Norte do Paraná, criada em 2006, com três *campi*. Além das universidades estaduais foram criados vários estabelecimentos particulares de ensino superior, alguns originados de colégios que, posteriormente, tiveram sua estrutura didático-pedagógica ampliada para o nível superior. (BR. LISTA de [...], 2012).

Na “Lista de universidades estaduais do Brasil” (2012) as universidades relacionadas estão indicadas por Estados, agrupados nas regiões, havendo três universidades estaduais no Centro-Oeste, dezessete no Nordeste, seis no Norte, sete no Sudeste e nove no Sul. O período de fundação varia, embora a maioria tenha sido criada a partir da década de 1970.

Em relação aos cursos de pós-graduação, somente após aprovação do Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação, foi que eles foram definidos. Outros Decretos instituíram o programa de pós-graduação nas áreas ligadas ao desenvolvimento tecnológico do país, e criaram o Conselho Nacional de Pós-Graduação, responsável pelas correções de insuficiência de recursos humanos na docência. (FÁVERO, 1977). Os cursos de pós-graduação tiveram papel relevante na formação de professores, possibilitando a elevação do padrão de ensino nas escolas superiores.

As mudanças que se operaram no final do século XX exigiram novas alterações na estrutura universitária, para o desenvolvimento de um ensino inter e multidisciplinar.

O desenvolvimento científico e tecnológico dos últimos tempos, o crescimento da população, a formação de qualidade que a economia passou a exigir e a competitividade no

mercado de trabalho foram pontos relevantes para a formulação de novas diretrizes para o ensino superior pautado no pensamento neoliberal presente nas políticas de governo.

Em meio à mobilização para abertura de vagas em cursos superiores, para expandir o ensino universitário, foram formuladas propostas para nova reforma de ensino. Belloni (In: BRZEZINSKI, 1998, p. 132-133) comenta a aprovação do projeto pela Câmara dos Deputados, em 1996, considerando a educação como instrumento da sociedade para promover o bem-estar social, a justiça e a cidadania. Dessa forma, aprovava-se a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, que, tal como ocorreu com a Lei nº 5.540/68, foi constituída de leis aprovadas em 1993, 1995, 1996. (BELLONI In: BRZEZINSKI, 1988, p. 136-144). Uma lei criou o Conselho Nacional de Educação, outra regulamentou a escolha de dirigentes e outra, estabeleceu os procedimentos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior.

A Lei nº 9394/96 passou a tratar do ensino superior a partir do art. 43, quando estabeleceu a finalidade desse nível de ensino em sete incisos, dentre os quais o inciso III, que enfatizou o trabalho de pesquisa e a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e da difusão da cultura com o objetivo de desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Nos artigos seguintes, a Lei tratou dos níveis de cursos que a educação superior devia abranger, graduação, pós-graduação e extensão, conforme o art. 45, em instituições de ensino superior, públicas ou privadas.

Novas propostas de Reforma Universitária, em 2004 (BR. MEC, Reforma da [...], 2004, p. 2-16), enunciavam o sistema de ensino superior no País, constituído por Universidades, Universidades Especializadas e Centros Universitários, bem como instituições não universitárias, como os Centros Públicos e Privados de Educação.

As recentes tendências de internacionalização da economia, expressas de um lado pela globalização e de outro pela regionalização, têm levado à reflexão sobre a transferência de modelos de outros países, na expectativa de soluções dos problemas existentes, que não se ajustam às questões menos ou mais emergentes. Essa situação tornou-se tão complexa quanto necessária de ser revista, tendo que se levar em consideração o fato da ampliação dos sistemas internacionais modernos terem acontecido de forma muito acelerada, deixando de ser opção aderir ou não a eles ou permanecer isolado.

A complexidade que envolve a solução de questões sociais, ambientais, de saúde e educação, entre outras, tornou evidente a desproporcionalidade entre o avanço econômico,

científico e tecnológico dos países desenvolvidos e daqueles “em desenvolvimento”, que não contavam com pessoal qualificado para o domínio da ciência e da tecnologia.

O desnível que se verificou nas áreas citadas, além das características de heterogeneidade de que se revestiam os países “em desenvolvimento”, por sua diversidade étnico-cultural e desigualdade social, tornou-se responsável pela formação da sociedade, como no Brasil, que difere, em muitos casos, da formação social de países desenvolvidos. As características sociais, porém, não podiam e não podem ser obstáculo para o país se alçar ao nível científico e tecnológico dos países desenvolvidos.

Demange (1994, p. 22) chama a atenção para as dificuldades de sobrevivência no mundo moderno, sem atender às novas necessidades de educação, produção e organização social que habilitem a participação dos países em desenvolvimento, como o Brasil, nas comunidades internacionais. Daí porque a formação educacional dos integrantes da sociedade brasileira precisa ser progressivamente redimensionada.

Já não bastam novas tecnologias serem assimiladas ou criadas para um mercado nacional e local, diz Demange (1994, p. 21-22). As demandas de criação de conhecimentos e de novos produtos e processos abrem-se, gradativamente, para o mercado mundial. A revisão e o redimensionamento do sistema educacional do país exigem repensar as políticas de educação que ficaram, até o momento, ao sabor das ingerências internacionais pela adoção de modelos, sendo, a maioria, incompatíveis com o contexto brasileiro. Os aspectos instrumentais, culturais e de comunicação precisam ser reconsiderados na proporcionalidade de sua assimilação.

Além das necessárias revisões nas políticas de educação dos níveis de ensino fundamental e médio, também se faz urgente a revisão das políticas para o ensino superior. O peso da responsabilidade, depositado nos ombros das universidades oficiais, gera investimentos de altos custos para os governos federal e estadual, razão pela qual a iniciativa privada é convocada a participar do processo. Tanto assim que, das instituições criadas até o ano de 2012, tem prevalecido, numericamente, instituições particulares.

Em relação ao montante de cursos existentes no Brasil, por Estado, constata-se número significativo de cursos cadastrados e autorizados pelo Ministério da Educação, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP, que regula os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. A estratégia do governo federal ao incentivar a iniciativa privada para abertura de cursos favoreceu o surgimento de

inúmeros cursos superiores no interior dos Estados, tanto de faculdades e faculdades integradas como de centros universitários e universidades.

**Instituições de Educação Superior  
e Cursos Cadastrados no Ministério da Educação**

<b>Estados</b>	<b>Nº Cursos Superiores</b>	<b>Distribuição nº Municípios</b>
Amazonas	239	57
Acre	98	22
Rondônia	151	17
Roraima	103	15
Amapá	108	9
Pará	221	70
Maranhão	192	63
Mato Grosso	223	63
Mato Grosso do Sul	180	48
Goiás	335	74
Tocantins	137	19
Piauí	169	45
Ceará	243	49
R. Grande do Norte	186	32
Paraíba	209	38
Pernambuco	268	52
Sergipe	145	33
Bahia	338	262
Minas Gerais	451	252
Espírito Santo	286	43
Rio de Janeiro	515	58
São Paulo	959	281
Paraná	439	163
Santa Catarina	343	97
R. Grande do Sul	420	149
UF 25	Total 6958	Total 2011

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. 2012.

Os Cursos Superiores estão localizados nos 25 Estados da Federação, num total de 6.958 Cursos, distribuídos em 2.011 Municípios, no Brasil. O número de Cursos é ofertado por instituições que concentram cursos diversificados de formação, como universidades, centros universitários e faculdades integradas. Observa-se a existência de grande número de cursos da área de administração e a presença da oferta de cursos da área de agronomia e agronegócios em, praticamente, todos os Estados, considerando a vocação agrícola do país, cujos Estados desenvolvem atividades de produção, de acordo com as culturas regionais. As instituições particulares procuram detectar quais os cursos que geram maior ou menor demanda e atendam aos interesses regionais e locais, além das expectativas de lucro.

Mas apesar das questões relativas à oferta e à qualidade dos cursos, cabe salientar que a importância da interiorização dos cursos superiores, saindo da esfera das capitais e das grandes cidades para localidades distantes, no interior dos Estados, vem se tornando relevante, no sentido de viabilizar o acesso à formação, em nível superior, aos jovens residentes em localidades interioranas. Particularmente, essa questão é fundamental, pois torna acessível o ensino superior a uma faixa da população que, anteriormente, estava privada desse benefício. Cabe salientar, ainda, a repercussão positiva das instituições na vida das cidades, exigindo melhor infraestrutura e movimentando o comércio.

A dimensão das políticas públicas tende a recair na iniciativa privada, que passa a assumir compromissos com a oferta de ensino, atendendo às normas estabelecidas pela LDBEN/96, que incentiva a criação de estabelecimentos que disputam entre si a demanda de alunos. A concorrência se estabelece, cada qual criando incentivos ou atrativos que possam atrair o maior número de ingressantes e elevar a qualidade de ensino. Cunha (2001), ao se referir às esferas, pública e privada do ensino superior, afirma a distinção entre elas, embora tenham compatibilidade e convergência quando se empenham em atingir níveis de excelência ou, ao menos, de boa qualidade.

Chega-se ao século XXI ainda com as mesmas preocupações. A falta de pessoas suficientemente preparadas, em quantidade e qualidade, para atuar neste novo mercado globalizado, evidenciando as contradições das políticas públicas de educação para suprir a carência de mão-de-obra capacitada. A abertura de mercado para empresas internacionais não foi acompanhada, no mesmo ritmo, pela estrutura do ensino, formando, profissionalizando e qualificando pessoas para fazer frente às diversificadas ocupações do

mundo do trabalho. Daí, pois, o empenho das instituições públicas e particulares na elevação da qualidade de ensino para a preparação eficiente de profissionais.

### **REFERÊNCIAS**

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 129-146.

BRASIL. *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 1996. Disponível em: Acesso em: 8 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em: 8 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. LISTA DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO BRASIL. Anexo. Disponível em:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista de universidades estaduais do Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_universidades_estaduais_do_Brasil) . Acesso em: 15 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Reforma de Educação Superior. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. Documento II. Brasília: 2 ago. 2004.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema e-MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Consulta interativa. 2012. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 12 mai. 2012.

CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento. In: TRINDADE, Héglio. (Org.) *Universidade em ruínas. Na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Universidade Temporã. O ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DEL RIOI, M. A Universidade Pública e o vírus do privatismo. Revista Espaço Acadêmico, REA, n. 87, ago. 2008. Revista On-Line. Disponível em: <http://espacoacademico.wordpress.com/2012/04/28/a-universidade-publica-e-o-virus-do-privatismo/> . Acesso em: 01/05/2012.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade Brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977.

GILES, T. R. História da Educação. São Paulo: EPU, 1987.

IANNI, O. As teorias da globalização. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MATTOS, L. A. de. Primórdios da educação no Brasil. O período heróico (1549 a 1570). Rio de Janeiro, RJ: Aurora, 1958.

MOACYR, P. A instrução e as províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil. São Paulo, SP: Nacional, 1939, v.1, v.2, 1940, v.3. (Coleção Brasileira).

NISKIER, A. Educação Brasileira. 500 anos de História. 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

SILVA, S. Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil. 7. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

TOBIAS, J. A. História da Educação Brasileira. 2.ed. São Paulo: Juriscredi, 1972.

VALCARCEL, D. Historia de la Educacion Colonial. Lima: Universo, 1968.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. História da Educação. A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

## RESILIÊNCIA NA ESCOLA: PROMOÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

Inês Regina SILVA \*

### Resumo

A sociedade vive mudanças exigindo dos professores esforços adaptativos, práticas inclusivas e investigativas, tornando a resiliência um desafio. Esta pode ser entendida como a capacidade de enfrentar as adversidades com êxito e delas sair fortalecido. Este trabalho utilizou o Método Experimental e o Estatístico. Objetivou-se responder: Qual conceito que os professores têm de resiliência? e Quais condutas docentes geraram situações de ajuda na superação de adversidades e promoveram o desenvolvimento de escolares?. A pesquisa analisou os dados usando a Rede Semântica Natural. A pesquisa diagnosticou que o conceito de resiliência não faz parte do vocabulário dos professores, porém, eles já tiveram atitudes resilientes com seus alunos. Mostrou também que as principais adversidades para as quais os alunos solicitaram ajuda foram problemas com a família, com a escola e com amigos.

**Palavras-chave:** *Resiliência; Docente; Aluno; Escola; Ação.*

## RESILIENCE IN SCHOOL: PROMOTION OF ACTION TEACHING

### Abstract

The society lives changes requiring adaptive efforts from teachers, inclusive and investigative practices, making the resiliency a challenge. This may be understood as the ability to face the adversities with success and leave them strengthened. This work used the experimental and the statistician method. The aimed is to answer to the subjects “Which concept the teachers have of resilience?” and “Which educational conducts did generate situations of help in the overcoming of adversities and did they promote the scholars' development?”. This research analyzed the data using the Natural Semantic Net. The research diagnosed that the resilience concept is not part of the teachers' vocabulary, however, they already had resilient attitudes with their students. This showed too that the main adversities that the students requested help were problems with the family, school and with friends.

**Keywords:** *Resiliency; Teacher; Student; School; Action.*

### Introdução

---

\* Mestrado em Física Aplicada à Medicina e Biologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP/Ribeirão Preto. Doutorado em Física Aplicada à Medicina e Biologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP/Ribeirão Preto. Professora da Rede Estadual de Ensino de Ribeirão Preto na disciplina de Matemática. E-mail: [inesregina@hotmail.com](mailto:inesregina@hotmail.com).

A sociedade atual vive mudanças rápidas e profundas nos diversos setores, inclusive na educação, exigindo dos professores constantes esforços adaptativos, práticas inclusivas, investigativas e, portanto, tornando a resiliência um desafio para todos que vivem neste novo e conturbado milênio.

O assunto escolhido para desenvolvimento deste trabalho aponta para uma revisão da compreensão da prática pedagógica pelo professor, que é tomado como mobilizador de saberes educacionais e profissionais.

Rever as práticas, questionar as trajetórias, decidir os caminhos e apropriar-se de novos conhecimentos e conceitos possibilitam aos professores potencializar práticas pedagógicas que realmente atendam às expectativas e necessidades dos alunos em seu processo de escolarização e profissionalização.

A resiliência, entendida como a capacidade de enfrentar as cruéis adversidades da vida com êxito e delas sair fortalecido, tem merecido atenção de estudiosos e pesquisadores de diversas áreas. Em estudos com crianças e adolescentes foi ressaltada a importância do apoio irrestrito de um agente externo no processo de superação de problemas, geralmente de algum adulto significativo, familiar ou não. Outros trabalhos identificaram o papel do desenvolvimento humano na capacidade de ser resiliente. Em outras palavras, considerando o ambiente escolar e, de acordo com a etapa de desenvolvimento em que a pessoa se encontra, ela responderá ou não às estratégias do apoio externo de outra pessoa.

No Brasil, embora as pesquisas ainda sejam incipientes, existem trabalhos analisando as possibilidades metodológicas e as limitações de programas intencionados na promoção da resiliência. É notório que a legislação brasileira incorporou o modelo de proteção e promoção de cidadania para crianças e adolescentes, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nele, está explícito que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Por isso, quando se fala de problemas sociais ou enfrentamento de adversidades da vida, é importante pesquisar sobre as características da resiliência em contextos de vulnerabilidade social, como a escola, pois é importante saber a respeito das condições que a escola e as famílias oferecem aos adolescentes visando a seu crescimento intelectual e profissional.

Neste sentido, objetivou-se saber *Qual o conceito que os professores têm de resiliência?* e *Quais condutas docentes geraram situações de ajuda na superação de adversidades e promoveram o desenvolvimento de escolares?*. Em estudos com crianças e adolescentes no ambiente escolar, pesquisas apontam que os professores, mesmo sem estar cientes do

significado do termo resiliência, promoveram situações de auxílio aos alunos para superação de dificuldades que levaram ao desenvolvimento educacional e/ou profissional dos estudantes, principalmente em adversidades relacionadas com a própria escola e no relacionamento com familiares e amigos.

O presente trabalho refere-se ao diagnóstico do conceito de resiliência pelos professores e utilizou, para coleta de dados, uma metodologia embasada na técnica da Rede Semântica Natural. Após esse primeiro diagnóstico, foram evidenciadas as condutas docentes que geraram situações de ajuda na superação de adversidades e promoveram o desenvolvimento socioeducacional dos escolares. A pesquisa obteve estes dados através da aplicação de questionário estruturado.

Para orientação geral das etapas deste trabalho, isto é, para a definição metodológica visando à produção do conhecimento, foi considerado o método científico que, por meio da descrição e explicação de um problema, planeja, formula hipóteses, coordena investigações, realiza experiências e interpreta resultados para este estudo. Dentro do Método Científico, este trabalho se restringiu ao Método Experimental, que envolve a coleta de dados e os resultados obtidos serão aceitos como se apresentarem, isto é, com seus imprevistos e possíveis acidentes, além de não serem levadas em conta as opiniões alheias e as próprias. Também foi utilizado o Método Estatístico, que está apoiado na teoria da amostragem, que foi de conveniência, além de representar e explicar as observações quantitativas numéricas por meio de cálculos matemáticos.

Para checar as hipóteses levantadas, este trabalho teve como objetivos específicos diagnosticar as concepções e interpretações dos docentes pesquisados sobre o conceito da resiliência e identificar as metodologias utilizadas pelos professores que tenham promovido situações de resiliência para promoção do processo ensino-aprendizagem. Este trabalho pretendeu levar em conta, inicialmente, como o fenômeno da resiliência é entendido pelos professores, para que estes possam, após compreensão do conceito, utilizá-lo como outra ferramenta em situação escolar, para melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido com 27 professores habilitados nas diversas disciplinas, desde 5ª série/6º ano até 8ª série/9º ano, de uma Escola Estadual do município de Ribeirão Preto – SP.

Na medida em que foram levantados os fatores de resiliência utilizados pelos professores, será possível construir indicadores para promoção de resiliência na escola. Antes disso,

será necessário que os professores conheçam o fenômeno para dele poder tirar partido a favor de seus alunos.

Este trabalho de pesquisa se justifica pela relevância social e científica.

A relevância social do trabalho consiste em investigar possibilidades e limites da atuação do professor com novo conceito metodológico, visando a práticas que levem os alunos a aprendizagens significativas.

A relevância científica do trabalho consiste em contribuir com resultados que descrevam as características do processo de resiliência de professores atuando diretamente com alunos de 5ª série/6º ano até 8ª série/9º ano, pois existem poucos resultados nessa área, publicados no Brasil.

## **A Resiliência**

Resiliência é uma palavra originária do latim *resilio*, que significa voltar ao normal. O conceito foi criado em 1807 pelo cientista inglês Thomas Young, que fazia estudos sobre a elasticidade dos materiais. De acordo com Tavares (2002), a resiliência foi, mais tarde, incorporada pela física como a capacidade que certos materiais têm de acumular energia quando submetidos a um esforço e, cessado o esforço, retornar ao seu estado natural sem sofrer deformações permanentes.

Segundo Guzzo e Trombeta (2002), nas últimas décadas do século XX, o termo resiliência foi incorporado pela psicologia, para denominar a capacidade que certas pessoas têm de sofrer fortes pressões ou passar por situações de grande estresse e não desabar emocionalmente.

Job (2003), que estudou a resiliência em organizações, argumenta que a resiliência se trata de uma tomada de decisão quando alguém se depara com um contexto divergente entre a tensão do ambiente e a vontade de vencer. Essas decisões propiciam forças na pessoa para que ela possa enfrentar tal adversidade. Neste aspecto, a resiliência é uma combinação de fatores que propiciam ao ser humano condições para enfrentar e superar problemas e adversidades.

O termo resiliência tem merecido grande atenção de estudiosos e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Estudos realizados por Werner e Smith (1982) com crianças e adolescentes ressaltaram a importância do apoio irrestrito de um agente externo no desenvolvimento da capacidade das pessoas de enfrentar as adversidades da vida com determinado êxito e delas sair fortalecido. Geralmente o agente externo é algum adulto significativo, familiar ou não, como ocorre na escola com o professor. Os trabalhos de Grotberg (1995) e Masten e Coatsworth (1998) identificaram o papel do desenvolvimento humano na capacidade de ser resiliente em alguma situação. Em outras palavras, de acordo com a etapa de

desenvolvimento cognitivo em que se encontra, o sujeito (aluno) submetido à adversidade responderá ou não às estratégias do apoio externo de outra pessoa (professor). No Brasil, embora as pesquisas realizadas nessa área ainda sejam incipientes, existem os trabalhos de Luna (2001, 2002), analisando as possibilidades metodológicas e as limitações de programas intencionados em promover resiliência.

Aplicada às Ciências Humanas, a resiliência é entendida como a capacidade das pessoas de enfrentar com êxito social as cruéis adversidades por que ela passa e delas sair psicologicamente fortalecida. Trata-se de um processo adaptativo que implica continuar a se desenvolver bem, apesar da adversidade, do trauma, da tragédia, das ameaças ou mesmo do stresse, gerados por problemas familiares, de relacionamento, de saúde, financeiros ou profissionais. Ter resiliência, segundo Pinheiro (2004), significa deixar para trás, rebotar, resistir aos embates, pois indivíduos resilientes conseguem superar, e não simplesmente eliminar, as adversidades, além de aprender com as mesmas. O autor explana que a resiliência não deve estar vinculada a ideologias relativas à noção de sucesso e de adaptação às normas sociais; ao contrário, advém da capacidade de fazer laços afetivos e profissionais e, ainda, da presença de um projeto de vida.

Existem muitas definições para o termo resiliência, segundo os estudiosos Melillo e Ojeda (2005), que o pesquisaram. Eles citam Lösel, Blieneser e Kofler (1989, p.61), que afirmam *ser enfrentamiento efectivo de circunstancias y eventos de la vida severamente estresantes y acumulativos*. Para Grotberg (1995), é a capacidade do ser humano fazer frente às adversidades da vida, superá-las e, inclusive, ser transformado por elas. Para Vanistendael (1994), a resiliência distingue dois componentes: a resistência diante da destruição, isto é, a capacidade de proteger a própria integridade sobre pressão; por outra parte, mais além da resistência, é a capacidade de forjar um comportamento vital positivo pelas circunstâncias difíceis. Rutter e Rutter (1992, p.23) afirmam que:

*la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida 'sana' en un medio insano. Estos procesos se realizan a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre los atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. Así la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen o que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, en un momento determinado del tiempo.*

Continuando com as definições para o termo resiliência, segundo o ICCB (Institute on Child Resilience and Family, 1994), resiliência é a habilidade para ressurgir da adversidade, adaptar-se, recuperar-se e ascender a uma vida significativa e produtiva. Os pesquisadores Ojeda e Rodrigues (2004) dizem que a resiliência significa uma combinação

de fatores que permitem a uma criança, a um ser humano, afrontar e superar os problemas e adversidades da vida e construir sobre eles. Kotliarenco, Cáceres e Alvarez (1996, p.28) explanam que resiliência é um:

*concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños.*

Na literatura científica, o fenômeno da resiliência tem merecido maior atenção de estudiosos e pesquisadores da Psicologia Social desde o final da década de 70, embora já existam trabalhos, nesse sentido, em décadas anteriores. A estruturação do conceito de resiliência foi publicada por Werner (1989) sobre pesquisa realizada em Kauai, no Hawaii, em que foram estudadas mais de 698 pessoas, durante 32 anos, começando em 1955, desde o período pré-natal até a vida adulta. Inicialmente foi apontada uma característica pessoal dos sujeitos – a invulnerabilidade – como foco central. Contudo, essa tendência foi sendo gradativamente superada, pois Melillo (2005) diz que a criança inicia sua vida antes mesmo de nascer, já no espaço físico da mãe, desde a aceitação da gravidez ou não. Por isso, pode-se dizer que questões como a proteção e a adversidade estão presentes desde antes do nascimento, dependendo da receptividade dos pais e da família.

Dessa forma, faz-se necessário pensar no modelo de promoção da resiliência na educação. Grotberg (1995) diz que grande parte da literatura sobre resiliência está focada na prevenção das adversidades e seu impacto, e propõe que o modelo de promoção deva estar comprometido com a maximização do potencial dos alunos não apenas para prevenir, mas também para causar educação. Assim, para promover a resiliência na escola é necessário tentar compreender como ela é entendida por professores e como eles podem colocá-la em prática na escola, afim de ajudar os alunos na superação de adversidades, para que estes consigam superá-las e saiam delas fortalecidos, além de poderem ter melhorias em seu desenvolvimento escolar e profissional.

### **Metodologia de Pesquisa**

Esta pesquisa foi proposta para ser realizada por haver poucos trabalhos de investigação da ação pedagógica produzidos sobre a questão da resiliência em fases iniciais da educação (Ensino Fundamental Ciclo II), na literatura brasileira. Assim, este estudo justifica-se pela possibilidade que traz de refletir sobre as relações entre resiliência e condutas para a

educação escolar, mediante questionários estruturados aplicados a professores, atores importantes no processo de resiliência na escola.

Os questionários estão embasados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores a serem pesquisados. Foram aplicados questionários estruturados a 27 professores que participam da Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Os questionários estão baseados em Scriptori e Silva (2008) e foram aplicados aos professores habilitados nas diversas disciplinas de 5ª série/6º ano até 8ª série/9º ano. Tais questionários têm, como primeira intenção, o diagnóstico do conceito resiliência pelos professores desta escola e, como segunda intenção, compreender quais as condutas e metodologias docentes que já promoveram situações de resiliência com alunos da escola.

A pesquisa foi realizada em uma das escolas públicas estaduais pertencentes à Delegacia de Ensino da Região de Ribeirão Preto – SP. A escola foi escolhida por ser de fácil acesso e pela autorização de realizar a pesquisa pela diretora da Unidade Escolar.

Segundo Triola (1999), a amostra é sobre uma parte da população e possui suas características, isto é, a amostra deve ser representativa da população. A amostra pode ser probabilística, onde cada elemento da população tem a mesma chance de fazer parte da amostra, ou não probabilística, onde há escolha deliberada dos elementos da população para comporem a amostra. Este trabalho utilizou a amostragem não probabilística. Dentre as técnicas de amostragem não probabilísticas tem-se a amostragem por conveniência, que foi utilizada neste trabalho e cujos elementos serão obtidos da população alvo de forma conveniente, rápida e com baixo ou nenhum custo.

Conforme seu Projeto Político-Pedagógico, a escola em questão, que oferece Ensino Fundamental Ciclo II, empenha-se em oferecer educação de qualidade e procura envolver todos os componentes da escola, pais/responsáveis e a comunidade, para atingir o equilíbrio na educação de seus educandos, formando cidadãos éticos e morais. Para isso os professores acompanham a aprendizagem dos alunos, ajudando-os a ultrapassar os obstáculos.

A metodologia de análise desta pesquisa está embasada na técnica da Rede Semântica Natural, proposta por Figueroa, González e Solís (1981), onde a partir de um conceito-estímulo central, obtém-se uma lista de palavras definidoras, que receberão um peso ou valor semântico com base na importância que os sujeitos atribuem a elas, isto é, o pesquisado atribui às palavras uma hierarquia de proximidade ao conceito pesquisado. De posse dessa lista e dos valores encontrados pela hierarquia, tem-se uma rede representativa

e o significado de um conceito. Foram utilizadas três palavras definidoras (conceito-estímulo): Superação, Flexibilidade e Resistência, que, de acordo com Tavares (2002), têm o sentido mais próximo do conceito de resiliência. Também foi pesquisado o próprio significado da palavra Resiliência. Esta análise verifica qual é o conceito que os professores têm da palavra resiliência.

Conforme Figueroa, González e Solís (1981), para se obter uma boa Rede Semântica Natural é necessário que o pesquisado realize duas tarefas fundamentais:

- **Tarefa 1.** Que defina com a maior precisão possível o conceito-estímulo, mediante a utilização de dez palavras soltas, a este relacionadas. Estas palavras podem ser: verbos, advérbios, substantivos, adjetivos, nomes, pronomes, etc., mas não podem ser utilizados artigos, preposições ou qualquer outro tipo de partícula gramatical.
- **Tarefa 2.** Uma vez feito isso, todas as palavras dadas pelos sujeitos devem ser hierarquizadas, isto é, colocadas em ordem de importância ou proximidade com o conceito-estímulo. Assim, o sujeito deve atribuir o número 1 à palavra que melhor define o conceito-estímulo; 2 à que lhe segue em ordem de importância, e assim sucessivamente, até terminar de hierarquizar todas as palavras dadas por ele.

Durante a aplicação dos questionários desta pesquisa, foi necessário observar se todos os sujeitos realizam adequadamente a hierarquia das palavras escritas por eles. A tarefa foi realizada de maneira individual, no tempo máximo de cinco minutos para definição de cada conceito-estímulo e de não mais do que três minutos para o estabelecimento da hierarquia das palavras dadas. Foi solicitado que os sujeitos escrevessem no mínimo cinco e no máximo dez palavras definidoras para cada conceito-estímulo acima mencionado.

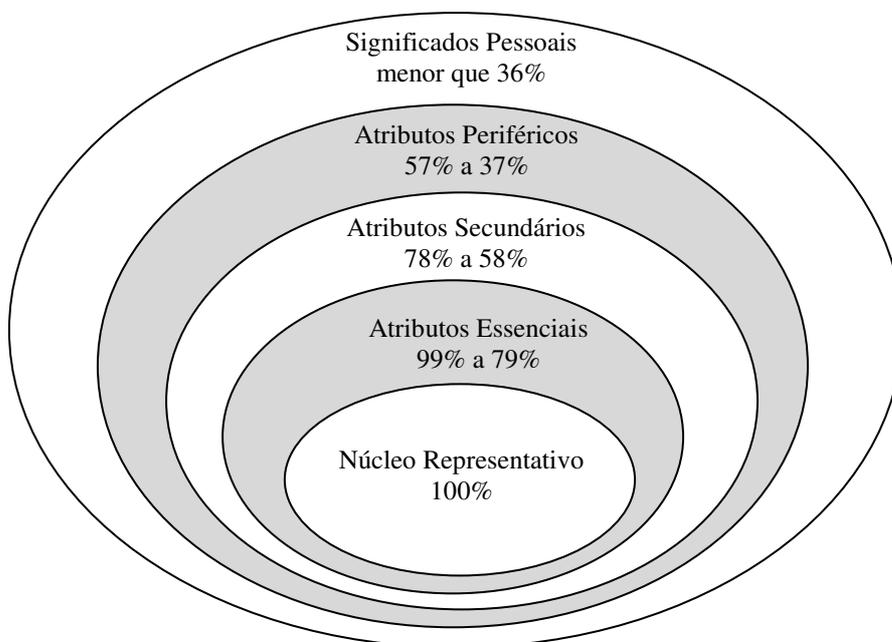
Para a organização dos dados referentes às quatro palavras pesquisadas, foram utilizados alguns valores de análise propostos pela metodologia da Rede Semântica Natural, segundo Figueroa, González e Solís (1981):

- O **valor J** corresponde ao tamanho da rede, ou seja, ao número total de palavras definidoras apresentadas pelos sujeitos pesquisados.
- O **valor VMT** é o resultado da multiplicação da frequência de aparecimento das palavras definidoras por seus valores semânticos. Corresponde ao peso semântico de cada palavra. A hierarquia é convertida aos valores semânticos, de maneira que a primeira palavra receba o valor semântico de 10 pontos, a segunda 9 pontos, e assim por diante, até a décima palavra, que recebe 1 ponto.

- O **conjunto SAM** é o grupo de 10 palavras definidoras que obtiveram os maiores valores totais (VMT). Ele é o indicador do significado psicológico da palavra estímulo para o grupo de professores estudado.
- O **valor FMG** indica a distância semântica entre as 10 diferentes palavras definidoras do conjunto SAM. É calculado por meio de uma regra de três, tomando como ponto de partida a palavra definidora com o maior valor VMT, que representa 100%. Representa a média geral do conjunto SAM.

Para a análise dos dados, todas as palavras sinônimas foram dispostas num mesmo grupo. Foi necessário determinar o valor J como riqueza semântica da rede, estabelecer o conjunto SAM, determinar as distâncias semânticas e estabelecer conjuntos de significados. Por fim, foi realizada a análise qualitativa das palavras de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa e a análise quantitativa para determinação dos valores percentuais de FMG.

Conforme Figueroa, González e Solís (1981), os valores analisados são aqueles com valores FMG relativos ao Núcleo Representativo (NR = 100%), Atributos Essenciais (AE = de 99% a 79%) e Atributos Secundários (AS = de 78% a 58%). Os valores inferiores são classificados em Atributos Periféricos (AP de 57% a 37%) e Significados Pessoais (SP menor que 36%) e considerados acessórios, não tendo representatividade para as análises. A Figura 1 mostra esta distribuição.



**Figura 1 – Distribuição percentual dos grupos das palavras analisadas.**

Para chegar a esses valores percentuais foi utilizado o cálculo porcentual, que Triola (1999) afirma basear-se em observações obtidas de experimentos estatísticos probabilísticos, isto é, é a frequência relativa percentual do evento considerado. Dessa forma, foi possível chegar aos resultados dos valores percentuais por meio da expressão:

$$P = \frac{A.100}{T}$$

Onde:

*P* – probabilidade estatística percentual

*A* – quantidade de respostas para determinada variável

*T* – total de respostas para cada valor FMG.

Após a coleta dos dados e conseqüente análise utilizando a Rede Semântica Natural, a partir dos quatro conceitos-estímulos pesquisados, foi possível evidenciar o conceito de resiliência que os professores da referida escola possuem. Assim, será possível construir uma rede representativa e o significado do conceito pesquisado.

Em seguida, foram tabuladas as respostas às seis questões que encerram o questionário estruturado. Após a tabulação, os resultados foram tratados quantitativamente, utilizando o cálculo porcentual para mostrar os resultados e ressaltar quais as condutas e metodologias docentes que já promoveram situações de resiliência na escola, isto é, ajuda dos professores aos alunos na superação de adversidades e na promoção do desenvolvimento dos escolares no processo ensino-aprendizagem.

Embora este trabalho de pesquisa utilize a técnica da Rede Semântica Natural, que fundamentalmente se baseia em associação de ideias para análise dos dados (metodologia qualitativa), estes também serão analisados por técnica estatística (metodologia quantitativa), o que caracteriza a metodologia deste projeto como quali-quantitativa.

### **Análise e Discussão dos Resultados**

Os questionários estruturados foram aplicados a 22 professores que estavam presentes no ATPC da escola no dia 10 de outubro de 2011. Nessa data, cinco professores estavam ausentes do ATPC por motivos diversos.

Os questionários foram entregues aos 22 professores com a parte referente às últimas seis questões dobrada. Foram passadas as instruções aos professores, que preenchessem a primeira tabela em até cinco minutos, fizessem a hierarquia em até três minutos para

depois irem à próxima tabela, seguindo as mesmas regras da primeira. Também foi solicitado que não desdobrassem a parte das questões finais até o término do preenchimento das quatro tabelas. Todos os professores que participaram da pesquisa responderam o questionário estruturado dentro das regras estipuladas. Para responder as seis questões finais do questionário, os professores desdobraram a parte correspondente às questões, após as quatro tabelas iniciais completamente preenchidas.

A tabulação dos dados foi realizada considerando as palavras sinônimas agrupadas numa mesma palavra, conforme Figueroa, González e Solís (1981) indicam para a análise do conceito-estímulo, utilizando as regras da Rede Semântica Natural.

Na análise do conceito de Superação (Tabela 1) o valor J encontrado foi 82. Os dados revelam:

- o termo Atitude na categoria Núcleo Representativo (100%)
- os termos Conquistar e Objetivo na categoria Atributos Essenciais (99% a 79%)
- os termos Determinação, Persistência e Força na categoria Atributos Secundários (78% a 58%)
- os termos Autonomia e Competência na categoria Atributos Periféricos (57% a 37%)
- os termos Vontade e Limites na categoria Significados Pessoais (menor que 36%)

Observou-se que os significados referentes à palavra Superação estão efetivamente elaborados pelos professores pesquisados, pois corresponderam ao seu real significado, visto que, na categoria Núcleo Representativo, aparece somente a palavra Atitude.

Hierarquia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Superação		
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	FA	VMT	FMG (%)
atitude	1	1	1	3	2	2	1	1	3	1	16	84	100,0
conquistar	2	2	1		1	1	4	2		1	14	80	95,2
objetivo	2	4			1	1				2	10	69	82,1
determinação	3	1	1					1	1	1	8	56	66,7
persistência	2		1		3	1	1				8	55	65,5
força		1	3	1		1	1		1	1	9	52	61,9
autonomia			1	2	2			1	1	2	9	41	48,8
competência		1	1	1	1			1		1	6	34	40,5
vontade		1	1	1	1						4	30	35,7
limites				4							4	28	33,3

**Tabela 1 – Resultados da análise da palavra definidora Superação.**

Na análise do conceito de Flexibilidade (Tabela 2), o valor J encontrado foi 77. Os dados revelam:

- o termo Mudanças na categoria Núcleo Representativo (100%)
- os termos Conhecimento e Articulação na categoria Atributos Essenciais (99% a 79%)
- o termo Maleável na categoria Atributos Secundários (78% a 58%)
- os termos Tolerância, Comportamental e Comunicar na categoria Atributos Periféricos (57% a 37%)
- os termos Democracia, Obedecer e Extensão na categoria Significados Pessoais (menor que 36%)

Observou-se que os significados referentes à palavra Flexibilidade estão efetivamente elaborados pelos professores pesquisados, correspondendo a seu real significado, visto que, na categoria Núcleo Representativo, aparece somente a palavra Mudanças.

Hierarquia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Flexibilidade			
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	FA	VMT	FMG (%)	
mudanças	2	2	4	2	2					1	1	14	99	100,0
conhecimento	4	1		2	1	2	1	1				12	86	86,9
articulação	2	1	2	1	1	2	1	2	2			14	82	82,8
maleável	2	2	2	1	1	1						9	72	72,7
tolerância	2	1	1		1	1				1		7	50	50,5
comportamental	1		4			1						6	47	47,5
comunicar	1	2		1				2				6	41	41,4
democracia	1	2		1								4	35	35,4
obedecer			1	1	1	1		1	1			6	31	31,3
extensão							7					7	28	28,3

**Tabela 2 – Resultados da análise da palavra definidora Flexibilidade.**

Na análise do conceito de Resistência (Tabela 3), o valor J encontrado foi 78. Os dados revelam:

- o termo Força na categoria Núcleo Representativo (100%)
- ausência de termo na categoria Atributos Essenciais (99% a 79%)

- o termo Luta na categoria Atributos Secundários (78% a 58%)
- os termos Impor e Teimosia na categoria Atributos Periféricos (57% a 37%)
- os termos Obstáculo, Vencer, Bloqueio, Potencial, Mudanças e Domínio na categoria Significados Pessoais (menor que 36%)

Observou-se que os significados referentes à palavra Resistência estão efetivamente elaborados pelos professores pesquisados, correspondendo a seu real significado, visto que, na categoria Núcleo Representativo, aparece somente a palavra Força, além de não aparecer termo na categoria Atributos Essenciais.

Hierarquia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Resistência		
Valores Semânticos	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	FA	VMT	FMG (%)
força	6	5		1		1					13	117	100,0
luta	3		3	2			3			1	12	81	69,2
impor		1	2		3	1		1	1		9	53	45,3
teimosia			1	1	2	2	2		1		9	47	40,2
obstáculos			1	3			1			1	6	34	29,1
vencer			1	1	2			2			6	33	28,2
bloqueio	1	1			1		1	1			5	32	27,4
potencial		1	2	1							4	32	27,4
mudanças			1	1	2	1					5	32	27,4
domínio				2	2	1					5	31	26,5

**Tabela 3 – Resultados da análise da palavra definidora Resistência.**

Na análise do conceito de Resiliência (Tabela 4), o valor J encontrado foi 81. Os dados revelam:

- o termo Persistência na categoria Núcleo Representativo (100%)
- os termos Apoio, Superação, Capacidade, Resolução e Conquistar na categoria Atributos Essenciais (99% a 79%)
- os termos Luta, Entender, Companheiro e Aceitação na categoria Atributos Secundários (78% a 58%)

Observou-se que os significados referentes à palavra Resiliência não estão efetivamente elaborados pelos professores pesquisados, pois não corresponderam a seu real significado, visto que na categoria Núcleo Representativo aparece a palavra Persistência, que não é

sinônimo de Resiliência, além de aparecerem muitas palavras nas demais categorias. A Tabela 4 enfatiza esta afirmativa, pois se for considerado apenas o conjunto SAM com 10 palavras, aparecerão termos somente no Núcleo Representativo, Atributos Essenciais e Atributos Secundários.

Hierarquia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Resiliência		
Valores Semânticos	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	FA	VMT	FMG (%)
persistência	1	2	1	1			1			1	7	48	100,0
apoio		1	1	2	1		2		1		8	47	97,9
superação	1	1	1	2	1						6	47	97,9
capacidade	1		1		1	3	1	1			8	46	95,8
resolução	1	1	1		1	1	1		1		7	44	91,7
conquistar	1		2	1		1			2	1	8	43	89,6
luta	1		2				1	2		1	7	37	77,1
entender		2		2			1				5	36	75,0
companheiro				2	2	1	1				6	35	72,9
aceitação	2		1					1			4	31	64,6

**Tabela 4 – Resultados da análise da palavra definidora Resiliência.**

Dando continuidade à análise da palavra Resiliência, e considerando o conjunto SAM com mais de dez palavras, seriam encontrados:

- os termos Maturidade, Acreditar e Amor na categoria Atributos Secundários (78% a 58%)
- os termos Atitude, Contudo, Organizar, Paciência, Flexibilidade, Problemas, Resistência, Aprender e Força na categoria Atributos Periféricos (57% a 37%)
- o termo Morte na categoria Significados Pessoais (menor que 36%).

A análise da palavra Resiliência mostra uma tentativa de aproximação ao conceito pelos professores pesquisados, pois se percebeu a tentativa de construção de um significado para algo que desconhecem. Isto é percebido na quantidade de palavras que compõem cada categoria. Já as demais palavras pesquisadas tiveram Núcleo Representativo com significância.

Na análise dos demais conceitos, observou-se que os significados referentes estavam efetivamente elaborados. O Núcleo Representativo das outras três palavras, Superação,

Flexibilidade e Resistência, correspondeu a seu real significado. Isto fica evidente pela presença de poucas palavras na categoria Atributo Essencial.

Foi possível observar que os professores pesquisados não concatenaram as três palavras previamente pesquisadas com o conceito de Resiliência, pelo fato de não conhecerem seu real significado.

Após a tabulação das palavras escritas nas quatro tabelas iniciais, foram tabuladas as respostas dos 22 professores às seis questões finais do questionário.

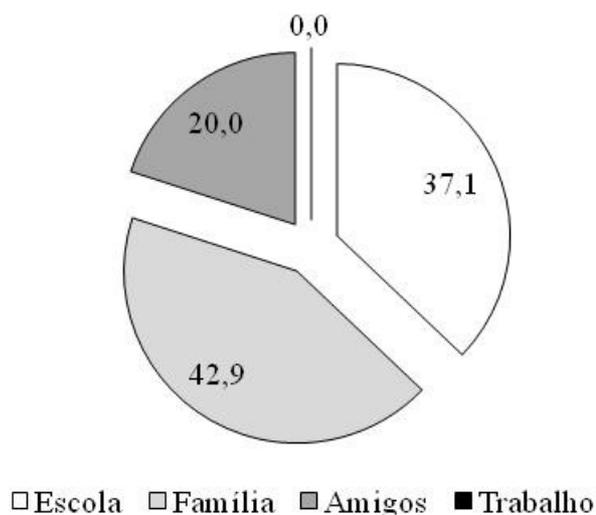
A primeira das seis questões argumentava se o professor já havia ajudado algum aluno a enfrentar algum tipo de adversidade na vida. Os resultados mostraram que 100% dos professores já tiveram alguma atitude de ajuda ao aluno.

A segunda questão perguntava sobre o tipo de adversidade enfrentada pelo aluno. Os resultados, também ilustrados no Gráfico 1, mostraram que as maiores adversidades eram relacionadas com a família:

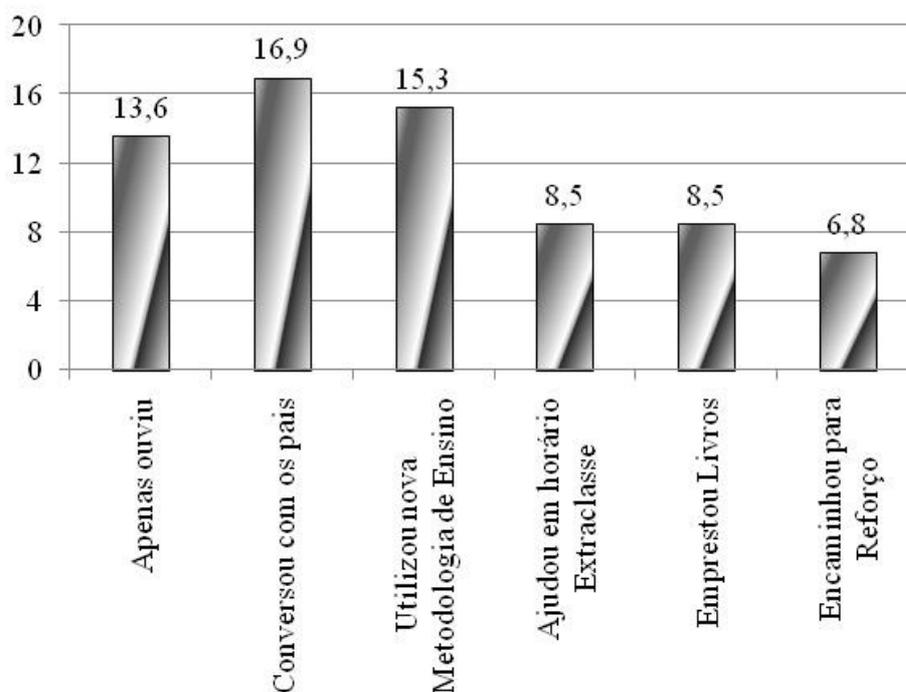
- 37,1% eram relacionadas com a escola
- 42,9% eram relacionadas com a família
- 20,0% eram relacionadas com amigos
- 0,0% eram relacionadas com trabalho.

A terceira questão versava sobre a forma utilizada pelo professor para ajudar o aluno. Os resultados, também ilustrados no Gráfico 2, revelaram que a principal forma usada pelo professor para ajudar o aluno é por meio de conselhos pessoais:

- 30,5% dos professores deram conselhos pessoais
- 13,6% dos professores apenas ouviram o aluno
- 16,9% dos professores conversaram com os pais dos alunos
- 15,3% dos professores utilizaram nova metodologia de ensino
- 8,5% dos professores ajudaram o aluno em horário extraclasse
- 8,5% dos professores emprestaram-lhe livros sobre o problema
- 6,8% dos professores encaminharam o aluno para o reforço



**Gráfico 1 – Resultados percentuais referentes à questão sobre o tipo de adversidade.**



**Gráfico 2 – Resultados percentuais referentes à questão sobre a forma utilizada pelo professor para ajudar o aluno.**

A quarta questão perguntava ao professor se, após sua ajuda, o aluno teria superado a adversidade. Os resultados mostraram que 100% dos alunos superaram a adversidade após a ajuda do professor.

A quinta questão argumentava ao professor se o aluno que superou a adversidade teria conseguido melhorar seu rendimento no processo ensino-aprendizagem. Os resultados mostraram que 100% dos alunos que superaram a adversidade melhoraram seu rendimento no processo ensino-aprendizagem.

A sexta e última questão perguntava ao professor se, tendo conhecido o termo resiliência, pretendia colocar o termo em sua prática pedagógica. Os resultados da pesquisa mostraram que 100% dos professores pretendem tomar a atitude de incorporar o termo em sua prática pedagógica.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho de pesquisa mostrou a importância de pesquisar sobre as características da resiliência em contextos de vulnerabilidade social, como a escola. No atual mundo globalizado, os alunos enfrentam problemas sociais ou adversidades na vida, e é importante saber a respeito das condições que os professores oferecem aos adolescentes visando a seu crescimento intelectual e profissional.

Nesse sentido, objetivou-se responder às questões *Qual o conceito que os professores têm de resiliência?* e *Quais condutas docentes geraram situações de ajuda na superação de adversidades e promoveram o desenvolvimento de escolares?*

Para resposta à primeira questão, a presente pesquisa diagnosticou que o conceito de resiliência não faz parte do vocabulário dos professores pesquisados na Escola Pública Estadual da cidade de Ribeirão Preto. Porém, os professores já tiveram atitudes resilientes com seus alunos, mesmo sem conhecimento do termo, o que corrobora com a literatura pesquisada, descrita na Revisão Bibliográfica e Fundamentação Teórica.

Para resposta à segunda questão, os resultados da pesquisa mostraram que as principais adversidades pelas quais os alunos solicitaram ajuda aos professores foram de problemas com a família. Este fato vai de encontro com pesquisas que mostram que, na atualidade, pais e/ou responsáveis estão trabalhando fora de casa em período integral, o que causa problemas de relacionamento com os filhos e falta de acompanhamento da educação formal, que fica em segundo plano. Além de problemas com a família, a pesquisa revelou que outras adversidades são relacionadas com problemas com a escola e, por último, com amigos.

Foi possível ressaltar quais foram as condutas docentes que geraram situações de ajuda aos alunos na superação de adversidades e promoveram o desenvolvimento socioeducacional dos escolares. O principal meio de auxílio foi o professor ter conversado com os pais do aluno, seguido da utilização de nova metodologia de ensino, apenas ouvir o aluno, ajudar o aluno em horário extraclasse e/ou emprestar livros sobre o problema e, por último, encaminhar o aluno às aulas de reforço escolar.

Os resultados da presente pesquisa ressaltam a importância de trabalhar o termo resiliência com os professores, pois eles já têm atitudes resilientes na escola, mesmo sem conhecimento do termo. Além disso, os resultados mostraram a importância da relação harmoniosa entre escola e família na promoção do desenvolvimento socioeducacional dos alunos.

É importante ressaltar as limitações deste estudo, para que novas pesquisas as superem. Inicialmente, o questionário estruturado poderá ser composto por duas palavras definidoras, além do termo principal, pois, com três palavras definidoras, os professores respondentes reclamaram que demandou muito tempo. Também poderão ser solicitadas entre cinco e sete palavras unitárias e soltas relacionadas à palavra definidora, ao invés de cinco a dez, para diminuir o tempo de aplicação do questionário.

Em relação às seis últimas questões, nenhuma reclamação foi feita.

Alguns trabalhos futuros poderão ser realizados para que se dê continuidade a esta pesquisa. Uma nova pesquisa poderá ser realizada com professores do Ensino Fundamental Ciclo I e também do Ensino Médio, para que as mesmas questões possam ser respondidas e os resultados possam ser analisados. Também poderá ser realizada com professores do Ensino Fundamental Ciclo II de outra escola, para que os resultados possam ser comparados com os desta pesquisa. Poderá ser verificada a influência do nível de instrução dos professores nas condutas que geraram situações de ajuda aos alunos, com a inclusão de nova questão.

Acredita-se que novos resultados podem ser obtidos se a pesquisa for realizada com professores da mesma área/disciplina dentro de um mesmo nível de ensino, pois parecem existir formas diferentes de relacionamento entre professores de determinada área/disciplina e outra com os alunos, o que enriquecerá os resultados encontrados por esta pesquisa.

## ***REFERÊNCIAS***

FIGUEROA, J. et al. **Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas**. Revista Latino Americana de Psicología. v. 13, n. 3, p. 447-458, 1981.

GROTBERG, E. **The International Resilience Project: promoting resilience in children**. Washington D. C.: Civitan International Research Center, University of Alabama, ERIC Reports, 1995.

GUZZO, R. S.L. e TROMBETA, L. H. A. P. **Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes**. Campinas: Alínea, 2002.

ICCB. **Institute on Child Resilience and Family**, 1994.

KOTLIARENCO, M.A. et al. **Resiliencia: Construyendo em adversidad**. CEANIM. Santiago: Chile, 1996.

LUNA, S. V. **Methodological possibilities and limitations of four programs in latin America working with a resilience framework**. La Haya, Holanda: Bernard van Leer Foundation, 2001.

LUNA, S. V. Resiliencia en Latinoamérica: un proceso para el aprendizaje. In: BERNARD VAN LEER FOUNDATION (Org.). **Desarrollo Infantil Temprano: estudio de revisión en cuatro programas de América Latina**. Desarrollo Infantil Temprano: prácticas y reflexiones. Haya (Holanda): Bernard van Leer Foundation, v. 18, p. 45-74, 2002.

MASTEN, A. e COATSWORTH, J. D. The development of competence in favorable and unfavorable environments. **American Psychologist**, v. 53, p. 205-220, 1998.

MELILLO, A. e OJEDA, E. N. S. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OJEDA, E. N. S. e RODRÍGUEZ, D. H. **Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida**. Barcelona: Paidós Ed., 2004.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n.1, p. 67-75, 2004.

RUTTER, M. e RUTTER, M. **Developing Minds: Challenge and Continuity across the Life Span**. Penguin Books: Gran Bretaña, 1992.

SCRIPTORI, C. C. e SILVA, I. R. **Construção do sujeito, ação docente e promoção de resiliência na escola**. Relatório de Pesquisa. UNICAMP/FE/LPG/CUML. Campinas, 2008.

TAVARES, J. (Org.) **Resiliência e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIOLA, Mario F. **Introdução à Estatística**. Trad. Alfredo Alves de Faria. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

VANISTENDAEL, Stefan. **Resilience: a few key issues**. International Catholic Child. Bureau: Malta, 1993.

WERNER, Emmy E. Los niños de la isla Jardín. **Revista Investigación y Ciencia**. n. 153, jun. 1989.

WERNER, Emmy E. e SMITH, R. **Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth**. New York: McGraw-Hill Book, 1982.

## **DESPERTAR EN LOS ALUMNOS EL INTERÉS POR LA LECTURA DURANTE EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE ESTUDIOS DE LA NATURALEZA**

Rebeca E. RIVAS M<sup>\*</sup>

### **Resumo**

Este trabajo muestra el desarrollo de una propuesta pedagógica sobre la lectura aplicada a un grupo de 38 estudiantes durante 22 sesiones de aprendizaje y enseñanza de los Estudios de la Naturaleza de primer año de la escuela secundaria en un colegio de Fe y Alegría, ubicado en Ejido, Mérida, Venezuela. En concreto, se propuso fomentar el interés de los alumnos en la lectura para el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias naturales a través de diferentes fuentes que no fueran el libro de texto, tales como periódicos, revistas, suplementos, enciclopedias, entre otros. Se utilizó la observación participante, las conversaciones informales con los estudiantes y un cuestionario. Los resultados ponen de relieve lo fundamental de la lectura como una estrategia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en asignaturas como estudios de la naturaleza.

---

<sup>\*</sup> Maestría en Educación, mención Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes. Docente de la Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. E-mail: rebecarivas@ula.ve.

**Palabras-clave:** *Lectura; Enseñanza; Aprendizaje; Ciencias Naturales; Propuesta Pedagógica*

**AWAKENING IN THE STUDENTS' INTEREST IN READING DURING THE  
LEARNING AND TEACHING OF NATURE STUDY**

**Abstract**

This paper shows that the development was a pedagogical about reading applied to a group of 38 students for 22 sessions of learning and teaching the subject Studies of Nature's first year of high school in a Primary School of Faith and Joy, located in Ejido, Mérida, Venezuela. Specifically, it was proposed to encourage the students' interest in reading for learning and teaching of that subject through reading texts from sources other than the textbook, such as newspapers, magazines, supplements, encyclopedias, among others.

We used participant observation, informal conversations with students and a questionnaire. The findings highlight the fundamentals of reading as a strategy to introduce learning and teaching in subjects such as nature studies.

**Keywords:** *Reading; Teaching; Learning; Science; Pedagogical*

## INTRODUCCIÓN

El artículo que a continuación se presenta tiene como propósito fundamental mostrar en que consistió el desarrollo y los resultados de la propuesta pedagógica que se llevó a efecto durante 22 sesiones del aprendizaje y enseñanza de la asignatura Estudios de la Naturaleza. La propuesta pedagógica planteada se tenía prevista para un grupo de 38 alumnos del séptimo grado una Escuela Básica de Fe y Alegría, situada en Ejido, Estado Mérida.

Específicamente, se propuso despertar en los alumnos el interés por la lectura y la escritura durante el aprendizaje y enseñanza de Estudios de la Naturaleza, a través de la lectura de textos provenientes de fuentes diferentes al libro de texto, como periódicos, revistas, suplementos, enciclopedias, entre otros.

La mencionada propuesta surgió por medio de un diagnóstico en el que se había observado que los alumnos no poseían mayor interés por las actividades de la lengua escrita y por lo tanto el planteamiento al comienzo era despertar el interés tanto de la lectura como de la escritura en los alumnos. La primera modificación que se realizó fue que la propuesta se centró en la lectura y se dejó un tanto de lado la escritura, ya que tomar en cuenta los dos aspectos, aunque están íntimamente relacionados, implicaba demasiado tiempo y dedicación al tratar de lograr el objetivo central de dicha propuesta. Otro factor que influyó positivamente en el desarrollo de la propuesta fue la disminución de la matrícula estudiantil, ya que de 38 estudiantes que comenzaron en la sección en referencia sólo quedaron 29.

En el cronograma presentado en el proyecto de la propuesta, se planteó la realización de siete grandes actividades de lectura y escritura dentro del desarrollo de los contenidos de la asignatura en cuestión. Así mismo, se expuso el uso de la observación participante y las conversaciones informales, como instrumentos para la recolección de información durante

el desarrollo de la propuesta. Sin embargo, durante la revisión bibliográfica, me pareció prudente el uso de un cuestionario final que pudiera corroborar en cierta medida lo que arrojaran la dos primeras fuentes, es decir, las observaciones y conversaciones.

Con este artículo se pretende además mostrar los aspectos a tomar en cuenta en el desarrollo de una propuesta pedagógica como son las actividades a ser cumplidas, cómo pueden ser modificadas, cuáles pueden obviarse, cómo se hicieron, cuál fue el tiempo de ejecución de la propuesta, cuál fue el grupo de estudio, el análisis del proceso; es decir, los logros y dificultades confrontadas, esto apoyado en una base teórica y finalmente las conclusiones y recomendaciones derivadas de la propuesta misma.

### **TIEMPO DE EJECUCIÓN**

La propuesta se ejecutó en el tiempo equivalente al segundo lapso de un año escolar, enero-abril. Es importante acotar que después de alcanzada la fecha de culminación de la propuesta en la asignatura de Estudios de la Naturaleza se continuaron utilizando estrategias de lectura y escritura que favorecieran la motivación hacia las mismas, aunque para efectos de la ejecución y sistematización de la propuesta se tomaron en cuenta 22 sesiones formalmente. Las sesiones de la aplicación de la propuesta se cumplieron durante dos días a la semana durante hora y media correspondiente al horario de la asignatura Estudios de la Naturaleza.

### **PARTICIPANTES**

Al comienzo de la propuesta se trabajó con un grupo de 38 alumnos cursantes del séptimo grado de una de las secciones de la Escuela Básica De estos alumnos 23 eran hembras y 15 varones. Luego de la deserción de algunos alumnos el grupo se redujo a 15 hembras y 14 varones, en edades comprendidas de 12 a 15 años; la mayoría habita en la comunidad en la que está ubicada la escuela y otros en dos comunidades adyacentes.

### **DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES**

En el desarrollo de la propuesta que se llevó a cabo durante el aprendizaje y enseñanza de la asignatura Estudios de la naturaleza, como ya se indicó, se cumplieron 22 sesiones formales de lectura y escritura, haciendo hincapié en la lectura y guiándonos por especialistas en el campo de la motivación, la lectura, la planificación y la enseñanza de las ciencias como Castedo, M. L. (1995), Kapitouna, M., A. (1990), Lerner, D. (1997), Espinoza, A. M. (2003), Espinoza, A. M. (2003), Romo, V. (1995) y Rosales M., P. (1991), Campanario, J.M. y Otero, j. (2000), Adúriz Bravo, A. (2005), Acevedo Díaz, J.A. (2004).

Vale la pena aclarar que para efectos de este artículo se relatarán de manera concreta cómo se cumplieron las actividades más resaltantes. Para llevar a efecto las actividades se tomaron en cuenta el número de semanas implicadas, la fecha y el tipo de actividad acorde con el contenido a desarrollar para cada tema de Estudios de la Naturaleza durante el segundo lapso del año escolar. Durante algunas sesiones había separación de grupos de hembras y varones por cuanto se compartía la asignatura con el horario de educación física.

### **Actividad Inicial**

Se les explicó la programación de lapso, haciendo énfasis en el objetivo de leer y escribir durante el desarrollo de dicho lapso. Se les indicó en que consistiría la primera actividad de lectura y escritura. Ellos debían tratar de sintetizar o más bien reescribir los contenidos de 4 temas, correspondientes al libro de texto, para convertirlos en uno sólo.

La actividad se llevó a cabo en parejas. Se les dijo que su tarea consistía en resumir el tema o mejor dicho convertir o sintetizar 4 temas en 1. Se les indicó ciertos ejemplos de cómo pudiera presentarse el tema, se les instruyó en que no necesariamente debían regirse exclusivamente por el contenido que se les había dictado, que podían cambiarlo (agregarle, quitarle o cambiar el orden). Se les dijo que la idea es que ellos fueran “como los escritores de este tema”.

Con las explicaciones que se les dieron se mostraban impresionados, callados, se observó una atmósfera de cierto temor y de confusión. Entonces, les pregunté a varias alumnas cómo habían entendido la actividad, la explicaron pero con cierta dificultad, pero otras inmediatamente las ayudaron y así, aparentemente, se calmaron y se mostraron más dispuestos a realizar la tarea.

Se les indicó que primero debían leer el contenido de los cuatro temas y de allí ellos decidirían que escribir o desarrollar. Cuatro parejas, espontáneamente comenzaron a leer y cuatro se dedicaron a ver como estructurarían el tema. De manera general se observó mucha inseguridad. Al final de esta sesión, se les pidió a los alumnos que escribieran en un trozo de papel qué les gustaría leer y así lo hicieron. De manera general dijeron: cuentos, revistas, poemas, sobre los padres, amor, amistad, bebés y farándula.

### **Segunda sesión**

Se les preguntó a los alumnos (varones) si tenían alguna dificultad con la actividad asignada en la clase anterior, respondieron que no. A continuación se les explicó un ejercicio de selección de una lectura y su comentario oral y por escrito. Para ello se les entregó el periódico El Universal y El Nacional y se les dijo que podían seleccionar cualquier artículo que les llamara la atención. Así lo hicieron, lo recortaron y luego hicieron sus comentarios por escrito o de forma oral.

Este fue un ejercicio de lectura y escritura, partiendo de la idea de que los alumnos pueden escoger sus lecturas. El ejercicio les gustó, lo realizaron con entusiasmo y concentración. Algunos alumnos mostraron dificultad al realizar el comentario oral, se mostraban apegados al texto del artículo tratando de decirlo de memoria.

En esta sección me llamo la atención en especial el caso de un alumno que durante las clases anteriores se mostraba distraído y sin interés. En esta sección se mostró espontáneo, dispuesto a trabajar, presentó su comentario y dijo haber escogido su artículo porque le llamaba la atención “la existencia de tantas personas sin viviendas”.

En caso de las alumnas, se les preguntó igualmente si poseían alguna dificultad en el desarrollo del trabajo asignado en la clase anterior y cinco de ellas respondieron afirmativamente, las demás dijeron no haberlo terminado y otras aún no lo habían comenzado. Les pregunté si querían trabajar la asignación en esta hora y todas respondieron que sí. De inmediato se unieron las parejas, les indiqué que podían preguntar sus dudas. Dos de ellas me presentaron lo que habían hecho hasta el momento; prácticamente lo habían solo les indique algunas ideas para los párrafos de transición.

Mientras otras parejas se esmeraban en tratar de encontrar un título para el tema, ensayaban el título y me lo mostraban, yo les indicaba que lo volvieran a pensar, les preguntaba por ejemplo: *¿Realmente este título deja ver lo que ustedes desarrollan en este tema?*. Otra pareja me mostraba como podría ser la introducción y el comienzo del tema. Los demás trabajaban en silencio sin preguntarme nada.

### **Tercera sesión**

Se les corrigió por primera vez en público el trabajo sobre el objetivo número uno. Con ayuda del texto se intercambiaron los trabajos en pareja y ellos corrigieron los aspectos de forma como ortografía y puntuación. Hicieron una presentación oral en la que explicaron como realizaron el trabajo. Luego por pareja observé sus trabajos y me centré en la redacción. Les felicité por su creatividad al idear títulos, portadas y presentaciones. Les hice ciertas sugerencias para que mejoraran la escritura del contenido. La mayoría realizó el resumen respetando el orden de los autores del texto, sólo dos alumnos realizaron parafraseo.

La culminación del ejercicio de lectura y escritura de ese día consistía, sin ir al texto, tratar con las mismas parejas iniciales de mejorar su trabajo de escritura. Para finalizar este trabajo los alumnos se reunieron en sus casas revisaron, reescribieron y luego entregaron su trabajo.

### **Cuarta sesión**

Se realizó una lectura fuera del contenido programático titulado “No hay problemas sin soluciones”. Se le entregó una copia a cada uno y mientras uno de los alumnos leía en voz alta los demás lo seguían en lectura silenciosa. Se leyó párrafo por párrafo y al finalizar cada uno se les preguntaba qué habían imaginado al leer y qué habían comprendido. Los alumnos que intervinieron lograron expresar la idea central del artículo, tres o cuatro de los alumnos miraban a diferentes lugares sin prestar atención a lo que se leía. Al finalizar dos alumnos se acercaron para pedirme que hiciera este tipo de lectura todos los viernes

### **Quinta sesión**

Se realizó la lectura sobre el tema 2 escrito por los alumnos, este vez con los varones. Estos se mostraron un tanto distraídos y pocos interesados, no opinaron ni participaron. Se percibía mucho temor de leer en público lo que escribieron.

Con las hembras se compartió una lectura sobre el origen de los nombres. Se les preguntó si sabían el origen de sus nombres. Todas comenzaron a opinar. Luego se comenzó la lectura, una leía en voz alta y las demás la seguían silenciosamente. En un momento se le preguntó a una de las alumnas sobre lo que había comprendido y respondió “no profe, no pude memorizar”, e insistía en tratar de leer el texto para responder. Se hicieron algunos comentarios más sobre la lectura y el origen de los nombres de algunas alumnas y les comenté *“me gustaría saber, tomando en cuenta lo que dijo su compañera, qué piensan ustedes qué es la lectura; a lo que respondieron “captar lo que se lee”, “saber interpretar”, “captar los significados, respetar las comas, los puntos”, “no agregar palabras”.* Yo agregué *de acuerdo a lo que ustedes mismas dijeron ¿quien de ustedes considera que sabe leer?* Todas se miraban y tres de ellas dijeron saber leer porque captaban y comprendían lo que leían.

Luego de haber realizado esta actividad, en esta sesión, pasamos a leer al igual que con los varones, el cuento escrito por ellas sobre el tema 2. Les indiqué que le leeríamos algunos cuentos, los comentaríamos, corregiríamos, y para la siguiente sesión debían traerlos nuevamente. Algunos alumnos leyeron, recibieron sugerencias, como por ejemplo no apegarse al texto, incorporar personajes, mejorar el final, entre otras cosas.

Hasta aquí me daba cuenta que en apariencia las alumnas disfrutaban y trabajaban más que los varones en las actividades de lectura.

### **Sexta Sesión**

Se realizó un círculo con todos los alumnos y leyeron la nueva versión de su cuento sobre el tema 2 (movimientos en el ambiente). Hubo mayor participación e interés por parte del grupo. Luego se hizo una segunda lectura en esta sesión titulada *¿Cuándo acaba la noche y comienza el día?*, facilitándosele a cada alumno una copia de la misma. Para esto un alumno leyó en voz alta el diálogo completo, luego se realizó con la ayuda de cuatro alumnos y se repitió varias veces con alumnos diferentes. Al final se les preguntó sobre qué pensaron y qué comprendieron. Con mucha satisfacción la mayoría intervino.

### **Séptima sesión**

Se realizó la lectura sobre los volcanes, algunos alumnos pedían leer en voz alta de manera espontánea. Al finalizar la lectura se comentó, se les preguntó si les había gustado, si les había parecido fácil o difícil, qué parte les había gustado o llamado más la atención. Al comienzo de la discusión no querían participar y se les recordó una vez más que esto no era una evaluación y entonces comenzaron a intervenir espontáneamente.

Algunas alumnas respondieron “me gustó”-*¿por qué?*- “porque me lo pude ir imaginando”, “Me pareció fácil”, “supe como se origina un volcán, como se crea”, “supe porque sale lava”. Luego se les pidió otros ejemplos sobre fenómenos que produjeran el movimiento de la corteza terrestre y los dieron.

En cuanto a los varones, se desarrolló la misma actividad, pero mostraron mayor interés que las alumnas, la mayoría quería participar. Necesité dar turnos para poderlos escuchar porque todos querían hablar al mismo tiempo. Expresaron sin dificultad su opinión y el gusto por la lectura realizada.

### **Octava Sesión**

Se les entregó una lectura a las alumnas sobre “peleas matrimoniales”, y otra a los varones sobre *¿cómo nacieron los deportes?*. Se les indicó que realizaran la lectura individualmente, en silencio, que se tomaran todo el tiempo posible, que leyeran sin prisa tratando de pensar en lo que iban leyendo.

Todos leyeron concentrados en silencio. Algunos terminaban y volvían a leer. Al finalizar la lectura se les pidió a las hembras comentar a los varones de que se trataba su lectura y a los varones se les pidió, igualmente, contarla a las hembras. Esto lo hicieron tranquilos y explicaron sobre que trataba la lectura y en algunos casos emitieron su opinión.

En una segunda parte de la actividad se les entregó nuevamente la lectura sobre los volcanes que había sido trabajada en la sesión anterior, se les pidió que releyeran e hicieran un resumen.

### **Novena sesión**

Al comenzar la actividad se les entregó a los alumnos una lectura sobre los terremotos. Siete alumnos comenzaron a leer espontáneamente los demás seguían conversando y jugando entre ellos. Uno de los alumnos me llamó para indicarme una parte de la lectura que hacía referencia a lo que había explicado en una clase anterior. Me dijo “*aquí dice eso que usted explica, lo de las placas que se mueven*”. De inmediato comenzó a indicarles a los compañeros en que parte de la lectura aparecía lo que me había dicho.

Al finalizar la lectura un grupo de alumnos comenzó a comentar la lectura y establecer comparación con el terremoto de Colombia y Sucre. Igualmente, hacían suposiciones en cuanto a sí se diera un terremoto parecido o más fuerte que el que se había dado, todo ello de acuerdo a lo que habían leído.

### **Décima sesión**

Se realizó una lectura en grupos de tres alumnos. Se pretendía que los alumnos seleccionaran libremente un artículo de la revista “Corpus” que habla especialmente de salud. Debían leerlo, discutirlo y luego emitir una opinión por escrito sobre el artículo. Según mi observación esta actividad no llamó demasiado la atención de los alumnos, pues se distraían fácilmente. Seguramente les hubiese gustado hacerlo individualmente ya que mientras trabajaban cada uno en el grupo trataba de buscar un artículo diferente.

### **Onceava sesión**

La actividad consistió en seleccionar un artículo de su interés que apareciera en los suplementos Síntesis o Meridianito encartados en el diario Meridiano, los días domingo. Se les indicó que leyeran algún artículo que les llamara la atención y luego les realizaría algunas preguntas, como: ¿Qué suplemento leíste?, ¿te gustó?, ¿por qué? o ¿podrías decir con tus palabras de qué se trataba el artículo?.

Todos leyeron silenciosamente. Al finalizar la lectura, nos reunimos en un círculo y yo hice las preguntas señaladas anteriormente, los alumnos comenzaron a intervenir espontáneamente, diciendo si les había gustado el artículo o no, por qué y explicaron que

artículos habían leído. Generalmente, los alumnos expresaban cierto gusto por un artículo diciendo cosas como: *“Me gustó porque no sabía nada de eso”*, *“Me gustó porque siempre me llamo la atención eso pero no había podido leer sobre eso...”*, *“No me gustó porque era muy difícil”*, *“No me gustó, me aburrí era muy largo...”*, entre otras respuestas.

Para finalizar esta sesión se les indicó que respondieran estas mismas preguntas, pero por escrito.

### **Doceava sesión**

Se realizó la lectura sobre “El murciélago vuela de oído”. En esta sesión me percaté que no necesitaba darles instrucciones al entregarles la lectura, ya que al ofrecérselas de inmediato comenzaban a leerla silenciosa e individualmente.

Se les trajo esa lectura ya que una clase anterior me habían pedido leer sobre animales, al finalizar la lectura se les pidió que escribieran si les había gustado y qué les había llamado más la atención. A esto respondieron cosas como *“me gustó mucho porque no sabía todo eso sobre los murciélagos...”*, *“me gustó, no sabía que los murciélagos eran ciegos...”*, *“Me gustó mucho y quiero saber más sobre los murciélagos...”*, entre otras respuestas.

### **Décima tercera sesión**

Previo a esta sesión se les había indicado a los alumnos leer, discutir y resumir los temas 11 y 12 del libro texto de Estudios de la Naturaleza sobre Clima y Suelos tropicales. En esta sesión se les entregó a los alumnos una lectura sobre la atmósfera y al grupo restante un texto sobre las precipitaciones. Luego de leerlas, se recogieron y se les pidió que cada grupo respondiera sobre si le había gustado la lectura, por qué, qué les pareció más interesante, qué relaciones le encontraban con el contenido del objetivo cuatro y qué les gustaría leer la próxima vez sobre este tema.

Hasta esta sesión, era evidente, según las respuestas que había conseguido hasta el momento, que los alumnos se mostraban mucho más interesados en lecturas que no fuesen del libro de texto, sino que fuesen extraídas de revistas, periódicos y suplementos.

**Décima cuarta sesión:**

A partir de esta sesión se pudo apreciar claramente que el interés por la lectura comenzaba a surgir o a despertar y las restantes sesiones fueron un tanto parecidas en cuanto a participación y trabajo de los alumnos.

Para mí fue una gratificación el llegar a esta sesión y observar como un grupo de alumnos corrían a mi mesa cuando apenas llegaba para preguntarme “*Profe, ¿hoy vamos a leer?*”, “*¿Qué vamos a leer?*”. Aunque para algunos parezca insignificante, este momento para mí representó la “ruptura del hielo”, uno de los mayores pasos que evidenciaban que en los alumnos estaba surgiendo el interés por leer. Ante esta situación retomamos la actividad de la sesión anterior, se les dividió en dos grandes grupos, se les indicó que intercambiaran las lecturas de la clase pasada para que un equipo leyera sobre la atmósfera y el otro sobre precipitaciones.

Aunque estaban en grupo, cada alumno leyó su copia individualmente, discutieron, respondieron las preguntas dadas en la sesión anterior y luego se compartió en plenaria. Fue emocionante observar esta sesión de trabajo, los alumnos mostraron interés por leer, discutir y organizar la puesta en común.

Al finalizar la actividad los alumnos seguían preguntando, “*Profe, ¿Vamos a seguir leyendo?*”. Pude observar, además, como aquellos alumnos que no intervenían regularmente en esta ocasión se esmeraron por hacerlo.

En las siguientes sesiones situaciones como la descrita siguieron ocurriendo, más aún, algunos alumnos se me acercaban durante la clase o fuera de ésta para sugerirme lecturas que ellos encontraron. Así mismo, se tomó en cuenta que en las sesiones que continuaron, las lecturas, aunque trataban de contenidos específicos de Estudios de la Naturaleza su fuente no fue el libro de texto. Igualmente, aún cuando los alumnos realizaban la lectura individualmente las actividades fueron planificadas para realizarse en grupos grandes y siempre compartir en plenaria. Estos dos aspectos ayudaron a que los alumnos demostraran mayor interés por leer.

**ANÁLISIS DEL PROCESO**

Como se expuso al comienzo la fuente primordial para la recolección de información durante el desarrollo de la propuesta fue la observación participativa de mi persona, como docente de la asignatura. Así mismo, se realizaron conversaciones informales con algunos estudiantes a partir de sus comentarios durante las sesiones de lectura y finalmente se aplicó un cuestionario de tres preguntas a todos los alumnos, al finalizar la aplicación de la propuesta.

A continuación se presentarán algunas respuestas obtenidas de las tres preguntas que se aplicaron a los alumnos al final de la propuesta.

Alumno	Pregunta	Respuesta
	¿Qué piensas tú de la lectura, Qué es para ti?	<p>“Yo creo que la lectura no es sólo para leer también es para imaginarla, discutirla, debatirla y sentirla a la vez”</p> <p>“¿Qué es? La lectura nos ayuda a ayuda a reflexionar, a pensar y también nos ayuda a reflexionar para si mismo”</p>
1	¿Qué haces tú cuando lees?	<p>“Yo cuando leo yo me imagino a través de lo que leo. Ejemplo: sobre un campo, yo me imagino que todo es en realidad. Cuando leo sobre los animales, yo me imagino que los animales hablan o se mueven.”</p>
	¿Para qué crees tú que la gente lee?	<p>“Yo creo que porque quiere leer para aprender a pensar y reflexionar.”</p>
	¿Qué piensas tú de la lectura, Qué es para ti?	<p>“Es una vía que nos lleva a conocer la historia de todo lo que tenemos a nuestro alrededor. La lectura es importante ya que nos ayuda a conocer sobre todo lo que ha pasado, como</p>

		también nos da información precisa”
2	¿Qué haces tú cuando lees?	“me dejo llevar por la lectura y siento que yo estoy en ese lugar, me imagino lo que pasa mientras leo.”
	¿Para qué crees tú que la gente lee?	“yo creo que es para obtener información acerca del mundo en que vivimos. La gente compra toda clase para leer los acontecimientos que suceden a diario en nuestro planeta”
3	¿Qué piensas tú de la lectura, Qué es para ti?	“Yo pienso que la lectura es importante porque a través de ella podemos comunicarnos de muchas cosas y también aprendemos y sabemos de todo lo que pasa ya sea nacional o internacional como por Ejemplo: En el periódico también cuando leemos un libro ya sea de cuentos o cualquier otro libro estamos aprendiendo de la naturaleza, los animales, también podemos aprender nuevo vocabulario, como es un estado. Yo pienso que una persona que sea analfabeta casi no tiene comunicación porque no sabe leer.
	¿Qué haces tú cuando lees?	“Cuando leo me pongo a pensar a pensar y después analizó lo que he leído”
	¿Para qué crees tú que la gente lee?	“Para saber más.”
4	¿Qué piensas tú de la lectura, Qué es para ti?	“Es leer un texto de un libro, saberlo entender, comprenderlo y desarrollarlo”
		“Cuando yo leo me concentro en la lectura y me imagino lo que estoy leyendo en el texto y

	¿Qué haces tú cuando lees?	también aprendo un poco más de la lectura”
	¿Para qué crees tú que la gente lee?	“Para aprender más y poder provecho a las lecturas, porque si no leyéramos no sabríamos nada y tampoco podríamos contestarle a la gente lo que nos pregunte”

Rivas, R. (2013)

Partiendo ahora del objetivo central de la propuesta el cual era despertar el interés por la lectura en un grupo de alumnos de séptimo año durante el aprendizaje y enseñanza de la asignatura Estudios de la Naturaleza, me gustaría poder definir, para efectos de esta propuesta, a que me estoy refiriendo cuando hablo de “interés por la lectura”. Nos referimos al disfrute y querer participar de los alumnos en la actividad de leer. Cuando él o ella descubran que se lee para algo, que la lectura representa una ventana mágica que lo llevará a comprender mundos desconocidos, que el alumno descubra que leer no sólo significa decodificar y que lo que lee no sólo le va a servir para que el profesor lo evalúe. Como lo expresa Solé (1982), sería interesante que el alumno descubra que al leer tiene frente a él un abanico de objetivos y finalidades amplio y variado como,

...evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normatizado); informarse acerca de determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta sobre la Revolución Francesa); confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etc (Solé, p.21)

Ahora bien, aún cuando no se aprecia un claro interés por la lectura al presentar las actividades que se desarrollaron, ya que probablemente no todos los estudiantes en tan corto tiempo pudieron percatarse de todas o algunas de las finalidades o posibilidades que ofrece la lectura, si pudiese decirse que hubo ese comienzo de despertar el interés.

Durante el desarrollo de la propuesta se pudieron apreciar ciertos aspectos que sirven de indicativos para poder afirmar ese comienzo del despertar del interés. Estos indicativos, son los siguientes:

- Los alumnos al comienzo, final o fuera de las sesiones solicitaban textos específicos o la continuación de ciertas lecturas. Por ejemplo: “¿Vamos a seguir leyendo?”, “...la próxima clase nos trae una lectura sobre...”, “yo quiero saber más sobre los murciélagos”, “¿Hoy vamos a seguir la lectura sobre...?”.
- Proposición de lecturas. Los alumnos se acercaban a mí para darme revistas, fotocopias, recortes de periódicos, y pedirme que los fotocopiara para todo el salón y los compartiéramos en plenaria.
- Participación progresiva de los alumnos. A medida que pasaban las sesiones se evidenció una mayor participación y esfuerzo de los alumnos al trabajar en las actividades de lectura.
- Las indicaciones al comienzo de una lectura. Se fueron haciendo menos necesarias a medida que transcurrían las sesiones de trabajo; es decir, ya ellos no necesitaban de mis instrucciones, sino que se dejaban llevar por la invitación del texto a ser leído. Esto coincide con lo encontrado por Romo (1998) cuando nos dice “El interés por leer fue haciéndose mayor, ya no éramos nosotras quienes invitábamos a leer, como sucedía en las primeras ocasiones; después de un tiempo en la experiencia es el texto el que invita a leer...” (p. 52)
- Las respuestas de los cuestionarios (ver anexos), dejan ver, igualmente, que los alumnos descubrieron, lo que va más allá de la simple decodificación. Como lo dice Romo (1998), “Podría afirmarse que estos niños habían descubierto el texto como fuente para crear mundos, para comprobar lo que se dice del tema y para apoyar sus propias interpretaciones” (p.52)
- Se pudo apreciar una mayor comprensión y desenvolvimiento de los alumnos en cuanto a los contenidos desarrollados, en comparación con el primer lapso escolar, en el que nos habíamos regido únicamente por el libro de texto.

Así mismo ocurrieron situaciones, que aunque al comienzo se mostraban como limitantes de la propuesta, luego representaron evidencias de que el interés por la lectura en los alumnos estaba surgiendo. Entre estos aspectos podemos mencionar los siguientes:

- La ausencia de calificación hacia las actividades de lectura, trajo como consecuencia una especie de resistencia hacia dichas actividades debido a que el sistema educativo en el que están inmersos estos alumnos acostumbra que todo trabajo posee una

calificación. Sin embargo, a medida que se desarrolló la propuesta los alumnos no trabajaron por una calificación sino por su propio interés en la lectura.

- La indisciplina fue otro factor perturbador en el grupo, pero con el tiempo la mayoría se integró a las actividades y otros desertaron del sistema escolar.

Por otra parte, el no tener claro al comienzo cómo podía evaluar el trabajo de las actividades de lectura me limitó en ciertas ocasiones. Sin embargo, al consultar documentos sobre evaluación y hacerme consciente de que ésta va integrada al proceso de aprendizaje y enseñanza y que existen procedimientos de evaluación específicos como la observación participante que estaba realizando, los cuestionarios y las mismas conversaciones con los alumnos, la preocupación fue desapareciendo y las actividades fluyeron libremente.

En resumen, las sesiones, evidencias y limitaciones descritas en este artículo muestran la evolución de los alumnos, desde una falta de atención y aburrimiento hasta el disfrute de la actividad de leer e interesarse por seguirlo haciendo. Creemos que esto pudo suceder porque en los alumnos se clarificó o amplió el concepto de lectura. Esto pudo apreciarse en algunas respuestas al cuestionario final que se aplicó. (cuadro 1)

## **CONCLUSIONES**

Al finalizar el desarrollo de la propuesta pedagógica, cuyo objetivo fundamental era despertar el interés de los alumnos por la lectura durante el aprendizaje y enseñanza de la asignatura Estudios de la naturaleza, pude darme cuenta de los siguientes aspectos:

Es fundamental tratar de introducir la lectura como estrategia de aprendizaje y enseñanza en asignaturas como Estudios de la naturaleza. Cuando me refiero a lectura, no sólo significa ceñirse a la lectura del libro texto, ya que esto hace tediosa la lectura o sin ningún atractivo para los alumnos. Significa introducir otros textos sobre la naturaleza, pero partiendo de sus intereses.

Pude verificar que cuando los alumnos tienen la posibilidad de seleccionar la lectura dentro de un grupo de textos, muestran más interés por la actividad de lectura que se les sugiera.

La lectura en grupo o lectura cooperativa, favorece el interés que muestran los alumnos al leer. Es decir, a los alumnos les llama más la atención una lectura compartida que si la hacen simplemente individual y silenciosa. Ellos expresaron en sus entrevistas: “Podemos entender más”, “nos ayudamos unos con otros”, “Es más chevere, más divertido”. Esto corrobora uno de los resultados de Romo (1995) cuando expresa como los niños al finalizar su experiencia ante la lectura, trabajan en grupo espontáneamente y se entusiasman por participar en las conversaciones sobre la lectura.

El compartir con los alumnos lecturas que no tuviesen que ver directamente con Estudios de la naturaleza, como por ejemplo, el origen de los nombres, origen de los deportes, peleas matrimoniales, entre otras, permiten que los estudiantes experimenten claramente el objetivo de leer por placer, aunque como lo dice Solé “... el placer es algo absolutamente personal, y cada uno sabe cómo lo obtiene” (p.96). Sin embargo, pude observar, al conversar con los alumnos, el disfrute o placer al leer artículos como los mencionados.

El enfrentarnos a algo nuevo en el caso de esta propuesta, o cualquier otro evento, nos lleva a encarar problemas y dificultades que nos permite redimensionar nuestra planificación didáctica, reflexionar y nuevamente planificar, lo cual da credibilidad a lo que nos plantea la investigación acción en el campo educativo. Al estar convencida de ello, es inminente y fundamental seguir trabajando con la lectura no solo en el bachillerato o la primaria, sino en cualquier nivel educativo. Se espera además que este esfuerzo mostrado en un primer año de bachillerato motive a otros docentes para acercar a sus alumnos a la lectura sin importar la asignatura o nivel educativo en que trabajen.

## **RECOMENDACIONES**

Con base en el desarrollo y análisis de los logros obtenidos en la propuesta me atrevo a realizar las siguientes sugerencias:

Es interesante que los docentes que sirvan de intermediarios en el proceso aprendizaje y enseñanza de asignaturas como Estudios de la Naturaleza y las ciencias naturales en general piensen en la posibilidad de introducir lecturas en sus clases, provenientes de diferentes fuentes, como suplementos, cuentos, revistas, periódicos, entre otros.

Es fundamental que las lecturas utilizadas no sean imposiciones del docente, sino que los estudiantes tengan la posibilidad de seleccionar sus lecturas.

Es importante explorar y conocer los intereses con respecto al tipo y temas de lectura que gustan a los estudiantes.

Existe un llamado especial al trabajo en grupo, específicamente a la lectura compartida o lectura cooperativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Adúriz Bravo, A. (2005). Una Introducción a la Naturaleza de la Ciencia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Acevedo Díaz, J.A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka*, 1(1), 3-16.

Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática. (2007). *Mejorar la Enseñanza de las Ciencias y la Matemática: Una Prioridad Nacional*.

Campanario, J.M. y Otero, j. (2000). La comprensión de los libros de texto de ciencias. En Perales, J. y Cañal, P. *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las Ciencias*. España: Alcoy. Ed. Marfil.

Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, (3), 5-23.

Kapitouna, M., A. (1990). Una estrategia para motivar al educando. *Perspectivas*, (3), 311-323.

Espinoza, A. M. (2003). La especificidad de la lectura en ciencias naturales, en [www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa\\_9/Espinoza.htm](http://www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa_9/Espinoza.htm)

Lerner, D. (1997). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.

Romo, V. (1995). *Compartiendo la lectura. Un estudio en la escuela*. Venezuela: Universidad de Los Andes.

Rosales M., P. (1991). *Planificación de la enseñanza*. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. Mérida

Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, (5), 5-22.

## A CONSTRUÇÃO E (DES) CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DIANTE DA APROPRIAÇÃO DOS GÊNEROS DIGITAIS E TEXTUAIS

Eliana C. França LUQUETTI\*  
Carla Sarlo Carneiro CHRYSÓSTOMO\*\*

### Resumo

O texto apresenta questionamentos bibliográficos sobre a formação de leitores/escritores diante da construção da escrita, à medida que criam e recriam novos signos linguísticos, desconstruindo toda linearidade rígida e culta da língua padrão seguida pelas escolas, diante do uso das redes sociais, utilizando novos gêneros digitais nos espaços da mídia e da sociedade como um todo. A linguagem deve ser vista de forma social, com propósitos e não como algo abstrato e formal. Sendo a escola um lugar específico de comunicação, é necessário que a criança interaja com vários textos do cotidiano da criança, reais, impressos e eletrônicos, para que lhe deem possibilidades de significação. Conclui que a escola não precisa destruir o que o aluno já sabe, nem negar o valor de seus conhecimentos; é preciso haver uma relação dialógica, tornando-se assim autora e construtora de sua história.

**Palavras-chave:** *Educação; Leitor/Escritor; Gêneros Digitais; Gêneros Textuais.*

## THE CONSTRUCTION AND (DE) CONSTRUCTION OF THE WRITING ON THE APPROPRIATION OF DIGITAL GENRES AND TEXTUAL

### Abstract

This paper presents bibliographic questions about the formation of readers / writers on the construction of writing as they create and recreate new linguistic signs, deconstructing every rigid linearity and then cultured in standard language in schools, with the use of social networks, using new genres in the spaces of digital media and society as a whole. The language should be viewed as social purposes and not as something abstract and formal. As the school a specific place of communication is necessary for the child to interact with several texts of everyday kid, real, printed and electronic, to deem that the possibilities of meaning. So the school does not need to destroy what the student already knows, or deny the value of their knowledge, there must be a dialogical relationship, thus becoming an author and builder of its history.

**Keywords:** *Education; Reader /Writer, Digital Genres, Textual Genres.*

### Introdução

---

\* Doutora em Linguística. Professora do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e coordenadora do PIBID/Pedagogia/Universidade Estadual do Norte Fluminense. E-mail: [elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com).

\*\* Aluna do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem/ Universidade Estadual do Norte Fluminense. E-mail: [carlasarlo.chrysostomo@hotmail.com](mailto:carlasarlo.chrysostomo@hotmail.com).

O texto propõe uma reflexão teórica sobre a influência dos meios de comunicação midiáticos na construção e desconstrução dos gêneros digitais e textuais, os quais não têm permitido a formação de leitores e produtores de seu próprio discurso, em um processo educacional que vem desde a educação infantil, eclode na alfabetização e prolifera nas séries seguintes.

Ele está estruturado em quatro subtítulos: a construção da escrita e seu papel social; gêneros textuais; diversidade linguística: formação de leitores e apropriações dos gêneros digitais, os quais abordam desde o processo de aquisição dos signos linguísticos até o envolvimento de toda a sociedade com os gêneros textuais e digitais transformando e unificando as relações, além de unificar o mundo.

Enquanto a escola trabalha com gêneros textuais e digitais de forma isolada, deixando de estimular a produção de textos autônomos e independentes, a sociedade contemporânea oferece múltiplos signos e linguagens, após os adventos tecnológicos, envolvendo a humanidade nas mais diversas interações sociais.

Considerando a língua heterogênea e multifacetada, a escola precisa viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando-o a produzi-los e a interpretá-los, com muita intimidade.

Este estudo utiliza teóricos como Garcia (2003), Tfouni (2004), Freire (2009), Demo (2002) e Soares (2008), entre outros, que muito contribuíram para seu desenvolvimento.

### **A construção da escrita e seu papel social**

A escrita é um fato social porque inventaram regras de alfabetização, ou seja, regras que permitiam ao leitor decifrar o que está escrito, convencionando-se, assim, regras de sobrevivência em sociedade. Portanto, pode-se dizer que quem inventou a escrita foi a leitura, tornando-se segredo da alfabetização, leitura e cópia. A escrita começou de maneira autônoma

e independente de um conhecimento prévio de outro sistema de escrita. Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando palavras e textos famosos, os quais eram estudados exaustivamente. Assim, muitas pessoas aprendiam a ler sem ir à escola, levados pela curiosidade para ler nos negócios, no comércio, obras religiosas ou obter informações culturais da época.

Para estar alfabetizado, na antiguidade, era necessário decorar a lista dos nomes das letras, observando a ocorrência de consoantes nas palavras, transcrevendo esses sons

consonantais usando o princípio acrofônico, que permite a simplificação do número de letras juntando os sons das mesmas palavras em sequência, pronunciando uma dada palavra, tornando-se a chave da decifração. Como a alfabetização, nessa época, podia ocorrer fora da escola, as crianças não iam mais à escola porque podiam ser educadas pelos pais, em casa, por uma pessoa da família ou até mesmo por alguém contratado para essa tarefa. Ensinar é um ato coletivo e aprender é um ato individual, pois, pode-se ensinar a um grande número de pessoas e cada um irá aprender segundo seu próprio metabolismo intelectual, não sendo necessariamente uma atividade paralela, porque o que é importante para quem ensina pode não ser para quem aprende. A ordem da aprendizagem é criada pelo indivíduo de acordo com sua história de vida. Por isso, Garcia (2003) destaca que:

*Organizar o ensino da leitura e da escrita procurando criar condições para a apropriação da linguagem escrita como um instrumento de compreensão e intervenção na realidade implica, em primeiro lugar, possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la. (GARCIA, 2003, p.94)*

Aprender não é repetir algo que foi ensinado, mas criar algo semelhante, a partir do interesse de quem aprende, à medida que a aprendizagem é um processo heterogêneo, que parte de uma opção individual, e o ensino é um processo homogêneo, que não constrói nada, “isto é, não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de simbolização...” (TFOUNI, 2004, p. 19).

Há um conflito entre a lógica da criança e a lógica da professora, diante das escritas ilegíveis da criança, no início e durante o processo de alfabetização, consideradas como produções de alunos fracos, classificados como ruins, porque são ilegíveis. Mas o professor precisa perceber que essas escritas possuem características que revelam ser textos sinalizando aprendizagens sobre a produção e o uso da escrita, pois:

*A criança traz para a escola uma visão sincrética da realidade, construída a partir das suas vivências cotidianas, de modo que seus conhecimentos estão referenciados no contexto do qual são parte, sendo guiados essencialmente pelo sentido. A professora possui uma visão modelada pela cultura escolar, que fragmenta o conhecimento em partes que a todo momento devem ser reagrupadas na tentativa de se obter a totalidade do conhecimento, numa ação descontextualizada que privilegia a forma e tem como referência, no caso da alfabetização, a norma-padrão da língua escrita.*

(GARCIA, 2003, p. 129)

A prática do processo de educação no Brasil ocorre de forma equivocada, diante de sua ineficácia, que nem consegue gerenciar adequadamente a si própria por falta de competência em todos os níveis, para melhorar a educação, como a inexistência de um projeto de educação. Assim:

*A realidade, no entanto, passa por outras variáveis, e vai desde a questão da escolarização, que ocorre em geral junto com a alfabetização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança. (TFOUNI, 2004, p. 20)*

A alfabetização, hoje, está desprovida de *entulhos* que se acumularam com o tempo, forçando a criança a realizar ridículos exercícios de prontidão. Os professores estão mais preocupados em equilibrar o processo de ensino com o de aprendizagem por meio de ideias básicas como ensinar o alfabeto, as relações entre letras e sons e a ortografia, trazendo para a aprendizagem da escrita e da leitura a decifração do mundo através da linguagem. Dessa forma:

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.*

*(FREIRE, 2009, p.11)*

Assim, a alfabetização se tornará um processo de construção de conhecimento que se faz com facilidade, sem pesadelos, na escola. O professor alfabetizador que tiver competência técnica, conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita, aliados aos de pedagogia e psicologia, saberá exatamente conduzir o processo obtendo bons resultados. Segundo Pedro Demo (2002), por trás do pensar está a ideia da compreensão do que se diz e faz, reconhecendo que a compreensão é uma questão de lógica, e que o conhecimento não reconhece limites, mas é tipicamente atividade limitada. Aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir. Saber aprender é fazer-se oportunidade, deixando de ser objeto de manipulação para emergir como ator participativo e emancipado, repelindo a reprodução. É um fenômeno sempre reconstrutivo e político. Porém, ele busca resposta biológica e evolucionária para o que se chama de *máquina de crer*:

*O ser humano é visto como “animal que cata padrões” na natureza, como estratégia de controle de fenômenos dinâmicos que facilmente nos escapam ao controle. Vamos atrás de regularidades do acontecer, das recorrências que sempre voltam, daquilo que pode ser esperado, em nome da segurança que pretendemos para nossas vidas. E descobrimos padrões que existem e outros que não existem. Estes passam a fazer parte do pensamento mágico.*

*(DEMO, 2002, p.75)*

Destaca que os seres humanos evoluíram para se tornarem criaturas treinadas em catar padrões, sendo que o problema é conhecer quais são significativos e quais não são, montados pela natureza para ver na natureza padrões da própria montagem. Enfatiza, também, que o homem precisa participar da dinâmica de gestação do conhecimento e da informação, para se manter na condição de sujeito, participando dos circuitos cibernéticos, inserindo-se em grupos virtuais de estudo, intercambiando informação e conhecimento, e principalmente, participando de ambiente produtivo de informação e conhecimento em uma aprendizagem reconstrutiva.

O mundo contemporâneo, ora denominado sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora modernidade tardia, está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas, os quais intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

De acordo com Libâneo (2000), existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, a qual precisa ser repensada, considerando que ela não detém sozinha o monopólio do saber, pois, hoje, há um reconhecimento de que o saber acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, ela ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos e na rua. Ela precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação, aprendendo a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador, etc.) e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e lhe dar um significado pessoal.

### **Os gêneros textuais**

Nas últimas três ou quatro décadas, o mundo ocidental tem testemunhado uma grande mudança nas formas de produzir e ler os textos que circulam socialmente. Até há pouco tempo, os modos de representação comunicacional dos textos verbais (fala e escrita) e não verbais (imagens, sons, gestos, etc.) eram tratados de forma isolada, conforme suas especificações. Essas fronteiras estão diminuindo cada vez mais, tendo em vista os aliados a recurso de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras, etc., que têm sido integrados aos gêneros textuais escritos com ilustrações, fotos, gráficos e diagramas. Com isso, os textos passam a ser vistos como construtores multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens.

Segundo Cadore (1996), o vocábulo *gênero* é compreendido, etimologicamente, significando *família, raça* ou *conjunto de seres dotados de características comuns*. Dessa forma, a palavra *gênero* sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com um sentido literário, identificando os gêneros clássicos (o lírico, o épico e o dramático) e os gêneros modernos da literatura (romance, novela, conto, drama, etc.).

A escola precisa trabalhar com seus alunos o conhecimento sobre gênero, como instrumento de mediação necessário e inesgotável, pois faz parte do conhecimento cultural das pessoas, é parte de seu conhecimento de mundo e de seu letramento. Portanto, uma estratégia que traz bons resultados é aproveitar as experiências vividas pelos alunos com os gêneros cotidianos e a metalinguagem naturalmente adquirida nas experiências de leitura e produção escrita.

Para Bakhtin (2004), gêneros textuais são diversos tipos de textos empregados nas diversas situações comunicativas de interação humana, pois emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras por meio de articulação de práticas sociais em todas as etapas da vida. Eles são heterogêneos, de tipos específicos, de diversas modalidades, como: anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, etc. Para ele, todos os textos, orais ou escritos, trazem em si um conjunto de características relativamente estáveis, por mais que não se tenha consciência delas. Essas características dão forma a um variado conjunto de gêneros em três aspectos básicos coexistentes, o tema, a estrutura e o estilo, que se dividem em dois grandes gêneros: gênero primário (espontâneos, produzidos nas situações corriqueiras de comunicação predominantemente orais, mas não somente) e gênero secundário (exige uma

ação discursiva específica, por se apresentar mais presa a situações discursivas formais, com predomínio da escrita, mas não somente).

A linguagem deve ser vista como práticas sociais e a escola como lugar de interação entre sujeitos sociais, onde a sala de aula deve ser um espaço de produção de linguagem de atividades interlocutivas construídas pelos alunos e professores. É necessário que a língua seja vista enquanto forma de ação social e histórica.

O professor precisa utilizar estratégias didáticas de produção de texto com novos enfoques, deixando de ser visto como especialista de textos literários ou científicos, distante da realidade e da prática textual do aluno, passando a ser visto como um especialista em diferentes modalidades textuais, orais e escritas, necessárias para a vivência social, transformando a sala de aula em oficina de textos de ação social, cuja concretização se dará a partir de alguns projetos de trabalho.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa, os quais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Eles não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, pois se caracterizam com eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

O processo de disseminação de ideias não parou de se multifacetar desde a criação de Gutenberg, a invenção da imprensa, que transformou as formas de convencimento e ampliou as possibilidades de fazer política e difundir culturas e crenças, e as ideias ganharam velocidade.

### **Diversidade Linguística: formação de leitores**

Todo ser humano é escravo de sua própria racionalidade, pois tudo o que faz é fruto de um pensamento, de uma reflexão e de uma decisão pensada. Para entender a realidade dos alunos, precisa-se acreditar que as crianças não vivem passivamente no mundo por estarem a todo instante em todas as circunstâncias. Dessa forma, Cagliari (1998, p. 247) afirma que *a leitura do mundo é algo que todo ser humano faz a todo instante, graças à racionalidade*, sendo que cada um faz isso segundo as características de sua personalidade, à medida que explora o mundo.

Para Bakhtin (2004), a língua é um signo importante e fenômeno histórico, que não pode ser estudada fora do contexto social, sem suas vinculações sociais, pois a mesma tem vida e evolução histórica na comunicação verbal concreta, onde só há compreensão da mesma

dentro de sua qualidade contextual. No contexto real de sua enunciação é que acontece a concretização da palavra, e seu sentido é determinado por seu contexto, pois existem infinitos contextos e significados de uma palavra. Ele afirma que a linguagem é o elemento central da vida mental, enfatizando o discurso interior, destacando o valor da palavra na interação entre os indivíduos, onde consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se lançam na interação com o outro, formando o eu, que só existirá a partir do diálogo com os outros eus.

O fato de o homem ser gregário e não viver isolado o faz interagir o tempo todo em sociedade, tornando a língua viva e dinâmica, resultado de uma evolução histórica. Portanto, as pessoas não pronunciam palavras isoladas, elas fazem parte de um contexto específico. Pode-se perceber isso quando elas usam a linguagem oral demonstrando estar preocupadas com o que vão fazer com a mesma, como vão despertar ideias e reações em seu interlocutor, do falar certo ou errado. De acordo com as circunstâncias sociais de uso da linguagem oral, elas irão trazer à consciência do falante o peso que a sociedade atribui ao falar, seus preconceitos e suas manias. Cagliari (1998) destaca que a fala como um todo é sempre extremamente complexa e que nem tudo em um texto pode ser segmentado para análise, porque em certas situações o significado depende do contexto. Com isso, a escrita segmenta a fala em palavras e letras, parecendo ser a essência da linguagem para as pessoas que estudaram; entretanto, a linguagem, em sua essência, é uma realidade oral falada, passando a existir como a soma de inúmeros parâmetros que controlam o significado do som do que se diz.

Desde os anos 1970, a educação brasileira passou a ser encarada como fator de desenvolvimento, com o Estado assumindo a tarefa de organizá-la com base em sua política de desenvolvimento, e com o ensino da língua materna marcando esse cenário educacional, influenciando a linguística estrutural e a teoria da comunicação. Pode-se confirmar esse pensamento observando a mudança na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 5.692/71, que passou a denominar a disciplina *Português* como *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais e *Comunicação em Língua Portuguesa* nas últimas séries, porque a reforma passou a definir a aprendizagem da língua como aprendizagem de um instrumento de comunicação.

Embora o PCN (1997, p. 108) apresente que as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) devem ser utilizadas como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretando e usufruindo das produções culturais, em contextos públicos e privados, para atender a diferentes intenções e situações de comunicação, o

desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. Dessa forma, Santos (2007) afirma que, embora os modelos para o ensino da língua escrita partam de textos consagrados, a escola tem o objetivo de desenvolver a escrita com textos escolares sem qualquer referência textual extraescolar, com sequências estereotipadas, como descrição, narração, dissertação e, em alguns momentos, a resenha e o resumo, sem considerar o contexto em que a escrita se realiza, e sua produção deveria ser vista como uma coisa só, independente do que se escreve, de quem escreve e para quem se escreve. Portanto:

*Nesta perspectiva, a forma do texto independe das práticas sociais, é isenta de qualquer pressão comunicativa e é tomada como historicamente invariável. O texto é visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento. É o que podemos observar na “Proposta Curricular para o Ensino de 1º grau”.*

(SANTOS, 2007, p.15)

Os textos trabalhados na escola como *gêneros escolares* são textos distantes da realidade do aluno, e, apesar da língua apresentar uma estrutura com elementos como frase, sintagma verbal, vocábulo, sílaba e fonema, tornando possível a comunicação, percebe-se que não apresentam o mundo, nem as ideias e muito menos representam a capacidade de expressão. A escola precisa cumprir seu papel de ensinar a produzir textos escritos garantindo ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de criar e organizar bem as ideias, dominando a gramática e, ao mesmo tempo, tendo acesso a modelos de escrita, sem sequências prontas, como descrição, narração e dissertação, como guia curricular ou receita pronta de textos simples para os mais complexos, de forma linear, de cunho prescritivo e normativo, com cópias e reproduções. Assim:

*Outra preocupação da escola era garantir a “correta” interpretação dos materiais lidos, pois a leitura era percebida como uma atividade de decodificação serial de um texto sem referência a quaisquer aspectos que estejam fora dele, uma atividade meramente mecânica, passiva e desprovida de avaliações por parte do leitor, cujo trabalho é demonstrar a rede de relações internas ao texto para dela extrair uma significação latente.*

(SANTOS, 2007, p. 17)

O texto não pode ter caráter empírico, servindo apenas como material que irá propiciar hábitos de leitura e escrita; ele precisa ser o elemento de interação, debate e questionamentos, conforme o contexto no qual está inserido.

A fala é diferente da escrita. A criança vem para a escola sabendo lidar muito bem com os estilos da linguagem oral e, ao apreender a linguagem escrita, na escola, a mesma destrói o que ela já sabe, negando o valor de seus conhecimentos. Portanto:

*A escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre escritor e seu possível leitor. Por isso, escrever uma carta para um amigo não é o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma empresa. A razão para a diferença para os dois tipos textuais encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto. Da mesma forma, a leitura não pode ser tomada como uma habilidade única que independe do texto a ser lido.*

(SANTOS, 2007, p.18)

É preciso diversificar as situações de leitura e escrita, criando situações autênticas de produção de texto e leitura no interior da escola, com textos reais, fruto de situações cotidianas, sem modelos clássicos tradicionais pré-estabelecidos.

Existe a crença de que o ensino da produção de textos que funcionam na realidade extraescolar possa entrar na escola da mesma forma que funcionam fora dela. No entanto:

*[...] há a negação da escola como um lugar específico de comunicação o que, pelas suas peculiaridades, acaba por transformar as práticas de referência nas quais os textos vão ser utilizados e produzidos. Sendo a escola um lugar específico de comunicação, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade.*

(SANTOS, 2007, p. 19)

A criança interage com uma multiplicidade de textos, na sociedade, sem que se explique ou explicita a função sociocomunicativa cumprida na escola, sem necessidade de modelos a serem imitados para a compreensão dos mesmos.

A utilização dos diferentes tipos de texto difunde-se em aprender e apreender, segundo Santos (2007). Portanto:

*Percebe-se uma tônica na autonomia do processo de aprendizagem, principalmente quando se faz analogias entre aprendizagem da língua oral e da língua escrita. O desenvolvimento da escrita é percebido como um processo que vai acontecendo à medida que o professor facilita o acesso a diferentes materiais escritos.*

(SANTOS, 2007, p.20)

A linguagem trabalhada na produção textual deve ser vista como social, com propósitos, e não como algo abstrato e formal apresentando listas de conteúdos gramaticais sem propostas do ponto de vista da produção textual, focalizando seu uso em um contexto particular, baseando a aprendizagem na imitação de modelos dos diferentes exemplos de textos apresentados pelo professor.

A educação precisa considerar a criança como um ser ativo, que mobiliza seus conhecimentos como usuário da linguagem em seu processo de aprendizagem, evocando o papel construtivo por parte da mesma, utilizando textos reais, na produção escrita, que a levem a refletir e não a imitá-los, pois o que tem ocorrido é a utilização do texto como objeto de uso e não de ensino.

### **Apropriações dos gêneros digitais**

A globalização aparece como uma onda que invade toda a sociedade, colonizando, transformando e unificando o mundo, ao mesmo tempo em que anula os que são engolidos e domina as singularidades de outros povos, deixando-os desbussolados. São notáveis as transformações de um mundo globalizado com complexidades e incertezas, pois é um mundo em rede que conecta lugares, culturas, atualidades, coisas positivas e negativas. Portanto:

*O acesso à informação estará resolvido, pelo menos como disponibilidade. O problema será a sobrecarga de informação, sua baixa qualidade informativa, sobretudo formativa, abusos do sistema em termos de filtragem e tendenciosidade. A globalização chegará em cheio à aprendizagem, com seus lados pertinentes e perversos: de um lado a luta por monopólios de software e hardware será de vida e morte, tornando letra morta a expectativa de democratização fácil da informação; de outro, a comunicação correrá, mais ou menos sem peias, solta pelo mundo, em redes como a Internet.*

(DEMO, 2002, p.139)

Os adventos tecnológicos trouxeram a possibilidade de expressão e socialização por meio das ferramentas de comunicação mediadas pelo computador, proporcionando que atores (pessoas, instituições ou grupos, os nós da rede) possam construir-se, interagir e comunicar-se com outros atores. *Com essas tecnologias, foi possível viajar, fazer novos amigos e viver novas experiências sociais* (RECUERO, 2009, p.141).

O computador, ícone da revolução comunicacional, ligado em rede, alterando a relação das pessoas com o tempo e o espaço, ressuscitou a escrita após a supremacia das mídias audiovisuais. É o que aponta Pierre Lévy em *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática* (1993), que ampliou a inteligência humana. Essa tecnologia que aporta o hipertexto é responsável pela disposição interativa que passa a ser o marco distintivo do computador, onde a noção de interatividade que já existia se reforça na interferência do leitor no texto, em ambientes hipermediáticos.

O maior problema da sociedade do conhecimento é o instrucionismo que restringe o processo de informação, repassando-o para a frente, sendo usado como enfeite ao invés de descoberta de aprendizagem, da reconstrução do político, do espaço de formação, para além da informação. O acúmulo de informação não pode reduzir aprendizagem em esquemas reprodutivos que impedem manter a condição de sujeito. Como o mundo cibernético é caracterizado pela velocidade, tende à superficialidade e às banalizações primárias.

Vannevar Bush (apud Landow, 1997) manifestou a primeira ideia de hipertexto em 1945, mas o termo só foi criado nos anos 60, por Theodore Nelson. Bush concebeu o hipertexto para melhor organizar e indexar informações em uso pela comunidade científica de sua época. Ele estava ciente que a mente humana não pensa hierarquicamente ou sequencialmente, mas reticularmente, como uma rede intrincada de associações. Propôs em um artigo uma máquina, a *Memex*, recurso mecânico para arquivar livros, registros, fotografias e comunicações em microfilmes que pudessem ser consultados com o auxílio de um teclado e projeção em uma tela de forma mecanizada, rápida e flexível, proporcionando acessos simultâneos a mais de um arquivo, que seria a extensão da memória humana, para armazenar informações, propondo uma forma de armazenamento que fosse além dos meios disponíveis naquela época, pois argumentava que, como os dados eram organizados e arquivados em ordem alfabética ou numérica, eram artificiais e dificultavam o acesso.

O hipertexto contribuiu com as produções e manifestações escritas, além de dar uma roupagem tecnológica ao desempenho de alunos/leitores e professores diante desse gênero. Ele quebra a linearidade do texto com diálogos textuais (intertextualidade/hipertextualidade), que se abrem a vários textos e conceitos, auxiliando a construção e (des)construção de conceitos. A linguagem virtual não possui características rígidas, é aberta à flexibilidade.

A educação deve buscar uma aprendizagem reconstrutiva, pois não basta só participar de grupos sociais ou de sites da internet, onde o desafio maior é deixar de ser telespectador para ser ator. Portanto:

*[...] para que esses conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção técnica em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola que, na verdade, é o fracasso da escola, mas é, sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.*

(SOARES, 2008, p.79)

É necessário que haja um olhar global sobre o mundo, em rede, educando as pessoas para a vida, pois as consequências do processo globalizador são ambivalentes, uns perdem e outros ganham, massificando e homogeneizando os seres como produção coletiva de uma sociedade conectada, interligada e unificada, que divide o valor social das ferramentas tecnológicas, destacando seu uso controlador e sua mobilização coletiva.

É um trabalho interdisciplinar, em equipe, de empreitada coletiva, em rede, de reconstrução sistemática de conhecimento, que visa à aprendizagem permanente, com argumentação teórica e arrumação metodológica. Dessa forma, haverá a construção de uma aprendizagem interessante e sólida, e o jovem estará estimulado a escrever e a pensar, sem romper com a leitura da *palavra mundo*.

### **Considerações Finais**

O sujeito letrado e alfabetizado, inserido em uma sociedade letrada, não garante formas iguais de participação, pois o acesso ao conhecimento não está à disposição de todos, exigindo do jovem atual uma participação mais efetiva nas práticas sociais, sem que seja mera peça de uma engrenagem reprodutora do sistema. A relação entre dominação/poder e letramento está visivelmente ligada ao processo educacional que deixa de ser estimulante, à medida que não domina estratégias tecnológicas para encantar o jovem, levando-o a construir uma aprendizagem significativa e sólida.

Os meios cibernéticos precisam de uma política social do conhecimento que garanta a construção social da autonomia, tendo como tema central a construção da escrita, do saber

pensar com estratégias metodológicas para a construção de uma educação de consciência crítica, lendo sua realidade, enfrentando-a, fazendo-se sujeito capaz de história própria.

Fica visível na sociedade capitalista a *politicidade* da educação, à medida que é vista como fonte principal de inserção no mercado para o exercício dos seus direitos, que só se realizará se não formar reprodutores do sistema, que acumulam informações sem as transformar em aprendizagens de prática social.

Portanto, as escolas precisam estar inseridas na conscientização de um novo papel social, que precisa ser desempenhado no ápice das aceleradas transformações tecnológicas e comunicacionais, pois, no mundo contemporâneo, com a globalização, as mudanças são visíveis, havendo uma tendência de intelectualização do processo de produção, implicando mais conhecimento, uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio, etc., que clamam pelo redimensionamento das práticas escolares na aquisição dos gêneros digitais e textuais.

Os textos utilizados em sala de aula, independente de serem impressos ou eletrônicos, devem ser objetos de ensino e aprendizagem, explorados em contextos reais, fazendo sentido para o aluno, que fará várias leituras de mundo, com condições de reconstruir seu próprio texto, sem cair na cópia e no mero exercício vazio de significado.

É atribuída à escola a tarefa de favorecer o ensino aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas também de propiciar o acesso aos bens culturais elaborados pelos diversos povos; porém, o que ela tem feito é esmagar os saberes socialmente elaborados em objetos de ensino, deixando de formar autores de suas próprias histórias.

Diante de toda essa polêmica, se as escolas não desenvolverem uma leitura crítica e uma postura ativa perante a aquisição dos gêneros digitais e textuais, ou seja, uma educação para a mídia, para ensinar os alunos a dominarem a linguagem televisual, para não serem dominados por ela, serão formados seres passivos e dependentes, com prejuízos incalculáveis às capacidades cognitivas e socioafetivas.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra: Editora Martins Fontes, 2004.

BARBOSA, José J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo. Ed. Cortez, 1990. Coleção Magistério 2º Grau; 16.

BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais e ética. Vol. 8. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997.

BUFFA, Ester et alii. *Educação e Cidadania-* 10ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002- (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

BUSH, Vannevar. “**As We May Think**”. Atlantic Monthly, July 1945. Disponível em <http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush>. Acesso em 26 de outubro de 2008.

CADORE, Luis. A. **Curso prático de português:** programa completo. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1996.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetizando sem o Bá- Bé- Bi- Bo- Bu-** São Paulo: Scipione, 1998- ( Pensamento e Ação no Magistério).

CÓCCO, Maria F., HAILER, Marco A. **Didática de Alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo-** São Paulo: FTD, 1996. (Conteúdo e Metodologia).

DEMO, Pedro. **Saber Pensar.** 3edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização.** Tradução Horácio Gonzáles ( et. al.), 24ª ed. Atualizada- São Paulo: Cortez, 2001- (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras;** 4ª ed. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes: retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela – São Paulo: Cortez, 1993 (Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em Educação- v.2)

## **O CIBERESPAÇO: AS MENSAGENS DAS POLÍTICAS DA ESCOLA PRIMÁRIA ENTRE 1889 A 1930**

Sérgio José BOTH\*

### **Resumo**

O contexto que embasa este artigo parte do pressuposto de que as redes do ciberespaço configuram mais que um *meio* de comunicação, representam um espaço de sociabilidade, no interior do qual se desenvolvem práticas culturalmente determinadas e relativamente autônomas. Começando por um esboço da esfera onde se desenrolam os objetos de investigação social construído a partir dessa perspectiva analítica, passam a considerar alguns problemas de ordem teórica e metodológica que se apresentam àqueles que pretendem pesquisar as práticas sociais. O discurso em torno da criação da escola primária, a adoção de normas e regulamentos contribuíram para modelar equipamentos coletivos da sensibilidade do saber com novos olhares focados em discursos inovadores.

**Palavras-Chave:** *Mensagem; Discurso; Ciberespaço; Estado.*

## **THE CYBERSPACE: MESSAGES OF POLICIES OF SCHOOL BETWEEN 1889 1930**

### **Abstract**

The bias of the context that serves this article assumes that the networks of cyberspace that configure more than one means of communication, but an area of sociability, inside of which develop practice culturally determined and relatively autonomous. Starting with an outline of the sphere where the objects of social research built on the basis of this analytical perspective, is to consider some problems of theoretical and methodological that present those who want to search the social practices. The discourse around the creation of primary school, the adoption of rules and regulations, and have contributed to shaping equipment collective of sensitivity of the know with new sights focused on innovative speeches.

**Keywords:** *Message; speech; cyberspace; state.*

### **O ciberespaço**

O homem conquista o ciberespaço e sua tecnologia, estabelecendo colônias humanas em outros planetas, transforma o seu espaço numa mudança radical do habitat e do próprio meio onde vive nossa espécie. Assim, podemos observar como os avanços da educação escolar, da medicina, da biologia e de qualquer outra ciência nos incitam a uma nova reinvenção de nossa relação com o corpo, até mesmo com a reprodução, o estado físico humano, com a doença e com a morte. E contribuem para a aceleração dos dados, tornam-se mais consistentes na obtenção de dados mais complexos, que antes eram quase

---

\* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. E-mail: [sergioboth@hotmail.com](mailto:sergioboth@hotmail.com) .

impossíveis e são reais no século XXI. Podemos ver estudos de outros pesquisadores sem nos deslocarmos de uma universidade para outra, de um país para outro . O acesso à midiateca já está sendo usado por milhões de estudantes e pesquisadores em todo o mundo :

*Exemplos de tecnologias de discurso são entrevista, ensino, aconselhamento e publicidade. Ao denominá-las tecnologias do discurso, quero sugerir que na sociedade moderna elas têm assumido e estão assumindo o caráter de técnicas transcontextuais, que são consideradas como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos. As tecnologias discursivas são cada vez mais adotadas em locais institucionais específicos, por agentes sociais designados. (FRAICLOUGH, 2008, p. 264).*

O novo ciberespaço gera crises e discursos políticos com evidências lógicas porque os dados são acessíveis a qualquer momento, e o investigador se obriga a buscar novos pontos de referência, novos modos de identificação que indiquem o surgimento, muitas vezes mal percebido e incompleto, de um novo espaço antropológico, em busca da inteligência artificial e do saber coletivo que não está em absoluto garantido por certas regras e leis históricas:

*O espaço do saber teria vocação para comandar os espaços anteriores, e não para fazê-los desaparecer. Com efeito, doravante, é das capacidades de aprendizado rápido e da imaginação coletiva dos seres humanos que habitam, que dependem tanto das redes econômicas como potências territoriais. E, certamente, o mesmo ocorre no que se refere à sobrevivência da grande terra nômade. (LÉVY, 2010, p.24)*

Segundo o autor, o espaço nômade não é o território geográfico, nem das instituições ou Estados, mas é um espaço invisível de saberes, potências de pensamentos em que brotam e se transformam qualidades do ser, novas maneiras de constituir sociedade. Entende-se que o nomadismo não é organograma do poder, nem fronteira dos conteúdos, das disciplinas, das estatísticas, mas sim um espaço qualitativo, dinâmico.

O fluxo das habilidades da inteligência entre os humanos se manteve como centro do funcionamento social em seus discursos. Então: *Discurso é não apenas o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é a coisa para a qual a luta existe, o discurso é o poder a ser tomado* (FRAICLOUGH, 2008, p. 77). O uso do discurso, em um sentido mais estreito do que os cientistas sociais geralmente fazem ao se referirem ao uso de linguagem falada ou escrita, ao mesmo tempo contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, moldam e restringem suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que são subjacentes e podem ser encontradas no ciberespaço.

Entendemos que o discurso que encontramos no ciberespaço é uma prática, não apenas de apresentação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados, onde o ser humano pode envolver o discurso com saberes diversos, que já foram experimentados e pesquisados por outros e apropriar-se dessas inteligências, melhorando cada vez mais seu espaço de atuação nas práticas de investigação.

Podemos entender essa transformação por três meios diferentes: velocidade, massa e ferramentas. O surgimento de novas ferramentas no ciberespaço, a velocidade de evolução dos saberes, pelos quais a grande massa de indivíduos é convocada a aprender e produzir conhecimentos, e, por fim, do nevoeiro informacional, paisagens inéditas e

distintas, identidades singulares, específicas desse espaço, com a criação de novas figuras sócio-históricas.

No ciberespaço estão os conhecimentos vivos e eles geram inúmeros discursos, habilidades e competências aos homens que se reconhecem como fonte de todas as outras riquezas. E nesse meio surgem novas ferramentas de comunicação para reunir forças intelectuais coletivas através da informática, por exemplo: a Internet. Em relação à arquitetura do ciberespaço, entende-se que as redes de comunicação e as memórias digitais juntam a maioria das representações e mensagens em circulação no mundo, já com um grande acúmulo de dados digitalizados e outros ainda em construção para serem colocados no ciberespaço. Conforme afirmação, em relação à importância do papel da informática:

*O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria “substituir o homem”, nem aproximar-se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca. Dessa perspectiva o principal projeto arquitetônico do século XXI, e móvel do ciberespaço. (LÉVY, 2010, p.25).*

Por outro lado, as informações da informática nos possibilitam, técnicas de controle das mensagens, que podem ser classificadas em três grupos básicos: as somáticas, as midiáticas e as digitais, sendo que as somáticas são as performances do homem, como os discursos, a fala, a dança, o canto ou a música instrumental, gestos, expressões faciais, etc., que jamais podem ser reproduzidos exatamente por meio de técnicas somáticas. As tecnologias midiáticas fixam e reproduzem as mensagens a fim de assegurar-lhes maior aliança, melhores difusões no tempo e no espaço. As mensagens continuam a ser emitidas na ausência do corpo vivo dos destinatários. E a digital é a comunicação escrita tradicional que emprega os recursos de organização no momento da redação. Pelo mundo digital podemos observar as bases dos dados, sistemas especializados, tabuladores, documentos, simulações interativas e outros mundos virtuais.

O ciberespaço é o universo das redes digitais, como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, novas fronteiras econômicas e culturais. Também o ciberespaço constitui um vasto campo aberto, ainda parcialmente indeterminado, que não se deve reduzir a um só de seus componentes, mas pode combinar com outros dispositivos de criação, gravação, comunicação e simulação.

Fornecer inúmeros campos que podem ser explorados pelo campo virtual como fontes de investigação no auxílio de atividades metodológicas e didáticas a serem adotadas pelos professores em sala de aula. Por meio de acesso à internet pode pesquisar todo conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, podendo ser excluído o livro didático, que é tão tradicionalmente adaptado aos conteúdos escolares.

Pelo mundo sensível, cada espaço antropológico produz sua própria infra-estrutura, que vem coroar, conferir-lhe sua autonomia e consistência, percepção ou determinação. Temos as linguagens e relatos para a terra, campos e tablets para o território, impressos e máquinas para o espaço das redes digitais, universos virtuais e vida artificial para o espaço do saber.

O espaço do saber está relacionado à inteligência coletiva, que é distribuída por toda parte e para todos que têm o domínio e o acesso, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Em contraponto, a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas. Em sintonia com o mundo da pesquisa de dados, o ciberespaço gerou uma transformação muito rápida e repentina. Certa parcela da população não consegue entender

o processo que a tecnologia computacional oferece como ferramenta de trabalho, e também a automação que ela gerou na indústria, comércio e educação.

### **Mensagens de governo e a instrução escolar**

As mensagens que se encontram no ciberespaço foram produzidas no início da República, e foram colocadas em prática servindo à nação brasileira. Correspondem ao discurso político, que era promover alguns governantes com prestígios orais, sem perspectivas e ações de mudanças. As mensagens foram datilografadas ou manuscritas, em papel jornal, no período republicano. Eram ferramentas de comunicação entre os Estados e foram guardadas nos arquivos públicos estaduais. Encontram-se, atualmente, digitalizadas, com livre acesso ao público interessado.

O pesquisador passava muito tempo nos arquivos públicos e bibliotecas onerando a pesquisa. A apropriação das mensagens como fontes referenciais acelerou os resultados em curto prazo e com qualidade acadêmica. Esses sites constituíram-se em ferramentas de trabalho para a construção metodológica deste artigo, conforme segue abaixo:

*Não basta, como diz a inspetoria geral, criar anulamente um grande numero de cadeiras, algumas em localidades de diminuta população escolar. É indispensável também atender as condições em que as escolas ser organizadas, para que se tornem instituições verdadeiramente úteis ao povo. O professor, a casa, a mobília, o material tecnico, o alunno, e, finalmente, o programa do ensino, são elmentos essenciais que se não devem perder de vista na organização do ensino primário.*

*Ao vosso reconhecido zelo e nunca desmentido patriotismo compete, pois, decretar medidas efficazes que façam subir o nível da educação popular, da qual depende o engrandecimento de nossa cara província.* (PRESIDENTE DA REPUBLICA, 1889, p. 18) em anexo o texto original

As informações demonstram uma interpretação e o entendimento sobre a problemática situação das escolas primárias no período republicano. A instalação das escolas dependia das verbas do governo federal. Cada governante se empenhava para construir escolas onde houvesse alunos em idade escolar. O início da República Brasileira apresenta um alto índice de analfabetismo em todo o território brasileiro, em torno de 85%. As políticas dos governantes eram construir e mobiliar escolas, e contratar professores para cada Estado.

Mediante um simples acesso virtual, em qualquer lugar do planeta, podemos ter informações em curto prazo, em tempo real. Todas as mensagens de 1889 a 1930 que os Presidentes da República enviaram aos seus representantes nos Estados foram digitalizadas nos Estados Unidos, e estão disponibilizados para análises de estudo e pesquisa.

O discurso do Marechal Deodoro da Fonseca (primeiro Presidente da República do Brasil) indica que é necessário construir um novo país sob a égide do federalismo, do republicanismo e dos direitos do homem. Um novo país e uma nova nação estavam prestes a nascer. Era necessário organizar a nação republicana e federativa, o que se tornou um dos maiores desafios do novo regime. Organizar a nação nesses termos implicava, enquanto regime federativo, uma mudança política que religasse o território nacional. Pela história do Brasil existiram inúmeras revoltas e levantes pelo país, após a proclamação da República, mas era necessário consolidar o regime republicano.

Instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, encaminharam-se para a *política dos governadores*. Historicamente notamos na sociedade em relação aos homens mais importantes de cada lugar, que eram vistos os que tinham seu poderio econômico e social assentido e mantiveram-se mais fortemente ainda

como chefes das oligarquias regionais, e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos governadores estaduais e federal. De acordo com (NAGLE, 2009, p. 12):

*A federação, portanto, traduziu no plano político as condições objetivas da estrutura agrária dominante. Estabelecida a relação entre o coronelismo e os poderes públicos, daí decorreu o compromisso coronelista. Mantidas e aperfeiçoadas as características da instituição coronelista, depois da implantação do regime republicano, delas resultaram o continuísmo ou imobilismo político que caracterizou a Primeira República, bem como o fraco centralismo e as feições do então restrito colégio eleitoral e a forma comprometida das regras da elegibilidade.*

Nesse sentido, o regime republicano vigente até 1929 não manteve, em toda sua plenitude, o sistema coronelista, que foi também aperfeiçoado e ampliado pela formulação da *política dos governadores*, também chamada de *política dos estados*, reflexo do mesmo sistema do plano nacional. A *política dos estados* é a política responsável pela aglutinação, no plano nacional, das forças representadas pelo coronelismo, e sem a qual dificilmente seriam evitadas a luta e o movimento no sistema republicano. Esse movimento vai até o término da Primeira República, que transformou os governadores dos estados nos eleitores dos presidentes da República, escolhidos por convenções onde as cartas estavam marcadas. Mais tarde, a *política dos estados* se transformou na política dos dois grandes estados, Minas Gerais e São Paulo, que quase sempre se alternavam no exercício da presidência da República, inaugurando o rodízio mineiro e paulista, a tradução da *política dos estados* na *política do café-com-leite*. Essa política foi construída sobre o coronelismo, a instituição oligárquica representada pela *política dos governadores*, que delimitou apresentação coletiva singular, de acordo com a qual as posições de mando se conservem dentro de um grupo restrito que perpetuava a mesma composição de poder.

A política que fortifica os vínculos de harmonia entre os estados e a União é a, *política dos estados*, em sua essência, a política nacional. Por sinal, esse fenômeno político mais importante da história no regime republicano se estende até o final da Primeira República.

Com o imenso território dividido em estados e esses ligados à federação, era necessário lutar por uma união e defender seu espaço. Sem essa incorporação espacial não haveria como erigir um Estado Nacional de cunho federativo. Os telégrafos deveriam servir como base material de um processo que religasse os espaços políticos, agora federativos, enquanto espaços de comunicações. Era preciso desenvolver a comunicação, e que isso servisse de elo entre pessoas e entre as instituições, incrementando os correios.

No período republicano, os Correios e Telégrafos eram meios básicos e estratégicos, como atualmente a Internet, que acontece quase instantaneamente por meio virtual, sendo que os telégrafos eram o meio mais avançado da época para que os entendimentos pudessem ocorrer em curto tempo. Segundo palavras de Deodoro da Fonseca, para que esse entendimento fosse mais amplo, a instrução se tornou um marco que deveria levar às populações, junto com o progresso material, o domínio da justiça e dos direitos como elementos constitutivos dos direitos humanos.

Para melhorar a fase republicana caberia à instrução disponibilizar tais conteúdos para que se desse a abertura desses territórios às populações de todas as regiões, facultando-lhes os entendimentos das circunstâncias e descobrindo novos horizontes para uma nova coesão entre os cidadãos. Nesse caso era necessária a criação da Secretaria (Ministerial) da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em geral mal compreendida devido a três diretorias aparentemente incompatíveis, sendo uma expressão de busca de novas organizações e coesão nacionais.

O entorno das mensagens gerava um discurso político que se tornava real com suas devidas práticas de ação e outras vezes basicamente se limitava literalmente ao discurso, ou seja, à oratória política. Também o discurso político perpassa por reflexões e questionamentos que acompanham a fusão das telecomunicações, da informática, da imprensa, da edição, da televisão, do cinema e dos jogos eletrônicos em uma indústria unificada da multimídia, e colabora com o pensamento da evolução digital em todos os conhecimentos enfatizados pela ciência, e o saber pensante e refletido.

### **O período republicano**

O discurso de Deodoro, que incitava a formalização de uma universalidade desde a Lei Maior Nacional, pesou a busca do gozo da autonomia federativa, ao ponto de a Constituição silenciar-se sobre a gratuidade no ensino primário (gratuidade presente na Constituição Imperial). Ao mesmo tempo, a laicidade, terreno jurídico novo e uma das causas da criação de um novo Ministério, tornou-se princípio nacional válido para todos os poderes públicos cujo núcleo aponta para um horizonte de igualdade.

O ciberespaço mundial é uma nova ordem de discurso global/político. É caracterizado, desse modo, por tensões generalizadas entre práticas internacionais importadas e tradições locais, visto como processo de informações em contato virtual com todos e com cada um, com dados, textos, mensagens, sons, imagens de todos os meios de informação digitalizados no complexo mundo tecnológico, digital e virtual, em qualquer território.

Conforme (FRAICLOUGH 2008, p. 50) :

*[...] os textos podem estar abertos a diferentes interpretações, dependendo do contexto e do intérprete, o que significa que os sentidos sociais do discurso (bem como ideológico) não podem ser simplesmente extraídos do texto sem considerar padrões e variações na distribuição, no consumo e na interpretação social do texto.*

Existem interpretações e conexões em redes que transmitem discursos, textos e memórias informatizadas. Uma vez que a linguística crítica tenha estabelecido sentidos sociais para um texto, há tendência a tornar os efeitos ideológicos como tácitos, em todos os espaços físicos e não físicos (cósmicos). A grande inovação tecnológica é fornecer discursos e dados em mensagens emitidas aos Presidentes de diversos países com governos democráticos e não democráticos, com seus Estados ou províncias, em tempo simultâneo e real, cortando fronteiras, limites e divisas.

É necessário questionar, interrogar e entender os discursos políticos de cada Presidente republicano em relação ao movimento e instalação da escola primária graduada na Primeira República. Com esse discurso político concordava Foucault, em formar cidadãos dóceis para a nação. Sendo assim, o governo pode produzir políticas e discursos para manter o poder nas mãos de poucos. A prática de cada discurso depende do esforço do governante de convencer a população com ideias de alienação em manter o poder cada vez mais centralizado no governante.

Foucault preocupou-se com as práticas discursivas, como constitutivas do conhecimento, e com as condições de transformação do conhecimento em uma ciência, associadas a uma formação discursiva, e Fairclough complementa que uma formação discursiva precisa de

regras e uma formação conjunta de enunciados que pertence à formação discursiva, e, mais especificamente, de regras para a formação de objetos, de leis para a formação de modalidades enunciadas e posições do sujeito de posições seguras para a formação de conceitos e de regras para a formação de estratégias que são constituídas por combinações de elementos discursivos e não-discursivos ao processo de articulação desses elementos que fazem do discurso uma prática social.

### **Falando da escola primária no período entre 1889 a 1930**

A implantação da escola primária na Primeira República no Brasil se deu por meio do estudo das mensagens, leis e decretos, produzidos e elaborados no período republicano. Muitas mensagens ficaram somente no discurso político, ou seja, anunciava-se a criação e construção de escolas primárias e nem sequer foram executadas. Com acesso à mensagem dos presidentes se obtêm os resultados sobre cada mensagem, se foi efetivada a ação prática da mesma ou se ficou no discurso político.

Podemos observar que esses conhecimentos não são hereditários e tiveram que ser socializados de geração para geração; foi necessário criar uma via, que é a da educação. A educação é um processo de desenvolvimento pleno do ser humano. Em seu decurso, são construídos conhecimentos com base nas necessidades de transformação social, sendo necessário levar em conta o fato de que cada pessoa os constrói alicerçando-se em suas experiências próprias e adicionando-os àqueles pertencentes ao legado histórico da humanidade, e constituídos por diferentes contextos culturais. Assim o confronto de conhecimentos viabiliza a geração de outros .

Em relação à escola e a sua ordem do discurso, podem ser consideradas em forma complementar e não sobrepostas a domínios adjacentes, como o lar ou a vizinhança, ou por contradições percebidas entre tais domínios, que podem ser plataforma de lutas para redefinir seus limites e suas relações, para estender as propriedades da relação pai/mãe e filho e suas convenções discursivas à relação professores/alunos. FRAICLOUGH entende que:

*A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado.* (2008, p. 99)

O discurso particular e o político devem envolver-se numa análise textual e prática discursiva, baseando-se em: bom vocabulário, rigidez gramatical, coesão lógica e estrutura textual. Esses itens podem ser imaginados em escala ascendente; o vocabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos.

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições. Falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases e não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo, pois apresenta regularidades intrínsecas, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse mais que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo. Afirma Foucault :

*[...] que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfizer os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.*

*[...] tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. ( 1996, p. 56)*

Os discursos se movem em direção a outros. Nunca estão sós. Sempre estão atravessados por vozes que os antecederam e que mantêm com eles constante duelo, ora os legitimando, ora os confrontando. A formação de um discurso está baseada no princípio constitutivo

como dialogismo. Os discursos vêm ao mundo povoado por outros discursos, com os quais dialogam. Esses discursos podem estar dispersos pelo tempo e pelo espaço, mas se unem porque são atravessados por uma mesma regra de aparição: uma mesma escolha temática, mesmos conceitos, objetos, modalidades ou um acontecimento. Por isso o discurso é uma unidade na dispersão:

*O discurso é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. ( Foucault 2005, p. 171)*

O discurso político pode ser um campo onde vários discursos semelhantes se alojam. Esses discursos se assemelham pelo objeto de suas análises, embora possam ter divergências quanto à interpretação do mesmo. Dentro desse campo, podemos fazer recortes menores, a fim de abstrairmos maiores semelhanças entre os discursos, como, por exemplo, dentro do discurso político.

### **Relevâncias do discurso**

Considerando que nossos discursos são atos enunciativos, atos de fala, pode-se dizer que eles se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. Os discursos ditos, portanto, são radicalmente amarrados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. O conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. O conceito de prática discursiva vincula-se diretamente a um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Cada espaço antropológico envolve, impõe significações na direção de sua velocidade. A história da informação recobre os ciclos imemoriais da terra, o ritmo acelerado das indústrias revoluciona o tempo longo das sociedades camponesas. Nesse tempo, as

temporalidades subjetivas dos intelectuais poderiam modular o tempo real das redes comerciais. O meio social se transforma em espetáculo num momento intermediário em que a esfera informacional já adquiriu um início de consciência, sem ter ainda adquirido sua autonomia em relação à mercadoria que se transforma em saber inteligível e sensível. É preciso imaginar a potência das tecnologias contínuas de subjetividade, da invenção de novas qualidades do ser.

O intelectual coletivo pode ocupar esse papel porque, desdobrando-se em um plano de imanência infinito, sem apropriação, sem inércia, é próprio que ele deixa coexistir, acolher o ser em sua diversidade. Como evolui no conhecimento e na invenção, o intelectual coletivo não tem nada a defender e vender. Todo seu espaço é acolher, tornar-se disponível, compreender, reinventar e tornar-se pensante.

Quando se fala do homem, está-se diante de sua unidade frágil e problemática, e o saber torna-se então o núcleo dessa nova cosmologia antropológica. Mas ele não concentra nenhum elemento mais pesado, uma espécie particular de partículas, e acolhe o vazio. Seria o ponto focal de todas as gravitações, o espaço do saber ao saber, da invenção e do aprendizado coletivo e o vazio central que move todo o universo humano. Sabe-se que o vazio ocupa o lugar da passagem, torna possível o movimento, estabelece a continuidade essencial entre todos os espaços antropológicos. Diante dessa realidade, somente a existência propriamente humana tem seu verdadeiro encontro entre os homens. Nasce, perpetua e encontra sua unidade no elemento do pensamento, e se retira o vazio e substitui-se por outros saberes.

Podemos observar que o vazio se torna o ócio e, muitas vezes, é necessário que o homem chegue a essa fase, a fim de repensar e reconstruir aquilo que já foi pensado e construído em outros momentos históricos. Esse vazio não é o nada do nada, mas um abismo que possui muitas coisas e inúmeras realidades que naquele momento não são importantes para serem pensados e analisados. O vazio também ocupa seu espaço entre um saber e outro saber. O pensamento move a interface entre o imaginável e o imaginado e começa a preencher o vazio. O pensamento, esse produtor de imagens, de signos, de seres mentais sem o qual nenhuma opção, nem qualquer liberdade se tornam possíveis. O pensamento engrandece o campo do imaginário e multiplica ao mesmo tempo, todos os outros espaços.

Em virtude da diversidade de mundos o humanitarismo assume o cálculo e, melhor, não pode alinhar-se sobre um bem unidimensional, molar, maciço e transcendente. Um mesmo bem para todos e para todos os instantes e bloqueando o surgimento de novas formas da

potência, não se trataria mais de bem. Aqui a maior diferença existe entre a monadologia de Leibniz e a economia das qualidades humanas que admite, um grande computador que determina o melhor para todos.

O saber-fluxo, o trabalho, transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos para todos. Devemos construir novos modelos no espaço dos conhecimentos.

Os espaços não são nem eras, nem idades, nem épocas, pela boa razão que não se substituem uns aos outros, mas existem e coexistem. Passamos a ver espaços estruturantes e autônomos aparecerem sucessivamente. Como espaço que se desenvolveu de maneira consistente, torna-se irreversível, ele não é eliminado pelo que vem depois dele. Podemos ver que o extrato do saber é, por conseguinte, perfeitamente transversal em relação aos espaços. Cada extrato assume uma figura diferente, segundo ela recorta este ou aquele espaço.

Por outro lado, o espaço das mercadorias condiciona o espaço do saber no sentido que os intelectuais coletivos, se quiserem durar, deverão respeitar certas regras de gestão, certas coerções econômicas elementares. Os intelectuais coletivos beneficiam-se das tecnologias de tempo real que surgiram no espaço das mercadorias.

O espaço do saber teria vocação para comandar os espaços anteriores, e não para fazê-los desaparecer. Com efeito, doravante, é das capacidades de aprendizado rápido e da imaginação coletiva dos seres humanos que os habitam que dependem tanto as redes econômicas como as potências territoriais. E, certamente, o mesmo ocorre no que se refere à sobrevivência da grande terra nômade.

As ferramentas da informática podem ainda proporcionar uma interação socio-construtivista, inclui colaboração, reflexão crítica entre aluno-aluno, aluno-munitor e aluno-professor. Isso é fundamental para que os alunos possam avaliar se estão atingindo os objetivos estabelecidos e para que o professor possa avaliar se seus métodos estão tendo bons resultados. Com isso, os educadores podem elaborar novos métodos e novos processos cognitivos e emocionais, potencializando, assim, o impacto positivo das tecnologias de informação no apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Em termos sociais, os conhecimentos vivos e as competências dos seres humanos são cada vez mais reconhecidos como fonte de todas as outras riquezas. Quase todas as ferramentas da

informática são acessíveis, com o auxílio das técnicas e a adaptação, aos grupos humanos, de instrumentos para reunir suas forças mentais a fim de constituir intelectuais pensantes coletivos. Por outro lado, a informática comunicante se apresentaria, então, como a infraestrutura técnica do cérebro coletivo no meio das comunidades coletivas. Veja em Levy (2010 p. 25):

*O papel da informática e das técnicas de comunicação com base digital não seria “substituir o homem”, nem aproximar-se de uma hipotética “inteligência artificial”, mas promover a construção de coletivos inteligentes, nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca.*

A construção de coletivos inteligentes e potencialidades sociais e cognitivas é criar uma sociedade que admitisse explicitamente os princípios da economia, das qualidades humanas, reconheceria, encorajaria e retribuiria todas as atividades sociais que produzem e sustentam essas qualidades, mesmo as que não fazem parte diretamente da economia mercantil.

Toda comunicação com as máquinas e todo comando se realizam por meio de instruções expressas por frases de um texto. A conquista da máquina volta-se para a concepção de uma linguagem comum entre homem e máquina, eficiente e breve, para convir a ambos. Assim, as ordens são transmitidas rapidamente, sem rodeios e sem ambiguidades.

Com exceção de sua realidade material, as máquinas modernas têm também uma realidade abstrata, de ordem lógica, matemática e linguística, uma realidade imaterial. Assim, pensava-se que o computador era coisa de matemáticos e que só servia para demonstrar teoremas. O campo dos jogos de inteligência (xadrez, dama, etc.) foi visto como algo próprio das inteligências frias, calculistas, abstratas, conquistadoras e dominadoras.

Hoje, seu uso popularizou-se mais entre os comunicadores, escritores, pesquisadores e intelectuais. E, mesmo com seu sucesso, o computador não colocou em questão a superioridade do homem. Ao contrário, sua concepção provocou estudos matemáticos e psicológicos, revelando que o confronto entre homem e máquina, ao invés de reduzir o homem, mostra o que nele há de irredutível: sua capacidade de pensar.

O caminho da formalização da Lógica à Inteligência Artificial foi imenso, demorado e difícil. Primeiramente, a Lógica sofreu grandes alterações de suas origens, e que a dificuldade do homem de determinar a origem do comportamento das máquinas é o maior obstáculo para os homens encarregados de programá-las. Depois da invenção da máquina

de pensar, lógicos, economistas, psicólogos e especialistas em eletrônica e cibernética reuniram-se para criar um novo ramo de estudo: a Inteligência Artificial, visando reproduzir comportamentos inteligentes com a ajuda de uma máquina.

A atitude primordial e imediata do homem, diante da realidade, não é a de um expectador, de um sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, mas a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Vivemos num mundo de constantes e profundas transformações, onde somos tomados por uma revolução que não é mais da máquina a vapor, mas das comunicações e da tecnologia, tão volumosa quanto jamais se poderia imaginar, o que provoca a revisão de nossos conceitos, o que nos faz repensar o homem e seu papel na sociedade, o homem e seu tempo educativo. É a velocidade dessas mudanças que faz e desfaz o conhecimento.

## **REFERÊNCIAS**

FAIRCLOUGT, Normam. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2008.

FONSECA, Marechal Deodoro. **MENSAGEM**. Brasília, 1889, p. 18.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. ed. 24. São Paulo: Loyola, 1987.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do Saber**. ed.7. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir** História da violência nas prisões. ed. 24, Tradução de Raquel Ramallete, Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva por uma antropologia do ciberespaço**. 6. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet, São Paulo: Loyola, 2010.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente da República Marechal Deodoro da Fonseca ao Congresso Nacional, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 15 de Novembro de 1890. [crl.edu/brazil](http://crl.edu/brazil) (1889, p. 18).

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

**ANEXO I**

Não basta, como diz a inspectoria geral, crear annualmente um grande numero de cadeiras, algumas em localidades de diminuta população escolar. E' indispensavel tambem attender ás condições em que devem as escolas ser organisadas, para que se tornem instituições verdadeiramente uteis ao povo. O professor, a casa, a mobilia, o material tecnico, o alumno, e, finalmente, o programma do ensino, são elementos essenciaes que se não devem perder de vista na organização do ensino primario

Ao vosso reconhecido zelo e nunca desmentido patriotismo compete, pois, decretar medidas efficazes que façam subir o nivel da educação popular, da qual depende o engrandecimento de nossa cara provincia.

## **ESTUDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

## NO EMBALO DOS FESTIVAIS DE DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR DE ARACAJU: UM DISCURSO COM A MÍDIA E A DANÇA

Tamires Santos OLIVEIRA \*

### Resumo

O artigo analisa os festivais de dança de cinco escolas particulares, percebendo seus elementos constitutivos, no município de Aracaju, Sergipe. Na parte introdutória, fizemos uma breve contextualização do problema de pesquisa, seus objetivos e justificativas. No segundo momento discutimos sobre a Educação Física, a Dança e a Mídia. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, do tipo descritiva, e os instrumentos foram a filmagem e a entrevista semiestruturada com as cinco professoras de Educação Física. Os dados foram analisados por meio do método de análise de conteúdo de Bardin (2004). Constatamos que a dança é uma atividade extracurricular, presente nas datas comemorativas, e que a mídia é uma grande influenciadora no momento da reprodução dos gestos e movimentos nas coreografias e na seleção musical dos festivais de dança realizados pelas escolas particulares.

**Palavras-chave:** *Festivais de Dança; Educação Física; Mídia; Educação; Elementos Coreográficos.*

### EMBALO FESTIVALS IN THE CONTEXT OF THE DANCE SCHOOL ARACAJU: A SPEECH WITH THE MEDIA AND DANCE

### Abstract

The goal of this research was observe and analyze the dancing festivals in five private schools, noticing their composing elements, in Aracaju, Sergipe. On the introduction part, we had put a brief contextualization of the research problem, its goals and reasons. In the second time we discuss about physical education, dance and media. The methodology used was qualitative approach, the descriptive type, and the instruments were filming and semi-structured interview with the five teachers of physical education. Then we have analysed the data through content analysis by Bardin (2004). We found that dance is an extracurricular activity, present on holidays and media is a great influencer at the moment of gestures choreography reproduction and music selection in dancing festivals realized by private schools.

**Keywords:** *Dance Festivals; Physical Education; Media; Education; Choreographic Elements.*

### Introdução

O artigo é derivado de um estudo sobre um dos temas da cultura corporal de movimento. A dança é um tema desvalorizado pelas escolas ,e quando está presente é, na

---

\* Pós-Graduanda em Educação Física Escolar na Faculdade Atlântico – Aracaju - SE, Pesquisadora do LaboMídia/Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [tamires\\_oliveira89@yahoo.com.br](mailto:tamires_oliveira89@yahoo.com.br)

maioria das vezes, classificada como *escolinha* ou aparece durante os festivais escolares de dança. A palavra festival é originada da palavra *feast* (banquete), que significa o momento de celebração. Os festivais são momentos de apresentação de danças, que podem ser resultado do trabalho desenvolvido durante as escolinhas ou por meio da organização independente dos próprios alunos.

Nesse sentido, a ideia de festival que nos remete a um momento de celebração não é compatível com o que as escolas têm exibido; talvez o termo mais apropriado fosse *Espectáculo* ou *Mostra* de dança, já que o objetivo é espetacularizar o que foi construído durante as aulas de dança ou ginástica, no decorrer do ano letivo.

Durante os trabalhos percebemos que esses festivais de dança sofrem pontuação da mídia, termo que vem do latim *medium* e que pode significar tanto o meio em si, pelo qual a mensagem, emitida por um emissor e transmitida por algum veículo, chega até o receptor, bem como o conjunto de aparatos tecnológicos, com suas características próprias que produzem e veiculam as mais variadas informações, tanto de caráter jornalístico, como de entretenimento e de publicidade (PIRES, 2002).

A indagação que perpassou a pesquisa foi: Como a dança tem se configurado nos festivais/mostra de dança no espaço escolar da rede particular no município de Aracaju? A mídia tem influenciado esses festivais?

O estudo sobre os festivais de dança foi realizado em cinco escolas particulares do município de Aracaju, analisando as danças predominantes e os elementos constitutivos (músicas, coreografias, ritmos e vestimentas, dentre outros) presentes no momento das apresentações.

Assim, com este trabalho, refletimos sobre a relevância da dança estar presente nas aulas de Educação Física como elemento da cultura corporal de movimento<sup>\*\*\*\*</sup>, pois, através desse conteúdo, podemos ressignificar a produção de cultura no espaço escolar, bem como ampliar as possibilidades de formação dos estudantes.

No trabalho de campo, recorremos aos procedimentos da abordagem qualitativa (MINAYO, 2007) do tipo descritiva. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987), com as cinco professoras de Educação Física envolvidas na construção dos festivais, com o propósito de sabermos como a dança

---

<sup>\*\*\*\*</sup> São inúmeras as atividades práticas que indivíduos de diferentes contextos sociais e culturais realizam, valendo-se do movimento humano com características expressivas, comunicativas e produtivas, que são imediatamente reconhecidas pelos indivíduos deste contexto como uma atividade típica do meio, portanto, dessa cultura (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005, p. 111).

está inserida no âmbito escolar, como são realizadas as montagens coreográficas dos festivais e se a mídia é contemplada durante a escolha das músicas.

Outro instrumento utilizado foi a filmagem (MINAYO, 1994), e, por meio desse instrumento, registramos os festivais escolares de dança assistidos durante a fase de coleta de dados. Os cinco festivais de dança foram observados no período de outubro a novembro do ano de 2010, sendo esses dois meses os de maior incidência de festivais. Após a coleta de dados, fizemos uma análise utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (2004).

### **Educação Física, Dança e Educação**

Existem várias discussões acerca da importância atribuída à Educação Física na escola. Nesse debate se inserem questões sobre a discriminação que essa disciplina sofre; as dificuldades que os professores encontram na realidade escolar; a pouca participação dos professores no ambiente e rotina escolar da disciplina de Educação Física, enquanto componente curricular, no projeto político-pedagógico da escola.

A Educação Física deve estar inserida na escola. Além de ser um componente curricular obrigatório da Educação Básica, tratado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), também pelo motivo de possuir objetivos e funções a serem cumpridos e um conhecimento a ser transmitido aos alunos.

Portanto, acrescentamos a esse contexto a dança, que também faz parte dos conteúdos da Educação Física, entendida como uma manifestação da cultura corporal de movimento, pois a dança não é apenas sequência de movimentos desenvolvidos ao som da música, ela tem sentidos, objetivos e uma história. Toda dança comporta valores culturais, sociais e pessoais, situados historicamente. Isto quer dizer que, dar significado à, dança, é essencial para um desenvolvimento crítico daqueles que dela participam que o movimento na dança pode partir de um resgate cultural, ou simplesmente partir de pesquisas de movimentos abstratos, dando possibilidade à manifestação da subjetividade do educando.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1997) de Educação Física orientam legalmente o entendimento da dança como expressão cultural, situada como conteúdo, um saber a ser tratado por essa disciplina curricular. Nos PCNs, no volume que trata da Educação Física para o Ensino Fundamental, o conteúdo dança é abordado como *‘Atividades Rítmicas e Expressivas’* incluindo, especificamente, *as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e*

*comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas* (BRASIL, 1997, p. 51).

O conteúdo dança nas escolas, segundo os PCNs de Educação Física, e também em Darido e Rangel (2005), pode (e deve) ser abordado nas dimensões: conceitual (leva o aluno a conhecer sobre as diversas manifestações culturais e contextualizá-las), procedimental (o aluno deve saber fazer, reproduzir, criar, modificar ou transformar os movimentos) e atitudinal (que são os valores, as normas, como inclusão, ética, cooperação e a não competitividade).

A dança estimula ao ser humano uma expressão corporal aguçada, bem como a criatividade, por meio de movimentos livres e gestos expressivos para a criação de novas possibilidades significativas. O ser humano se expressa por seus movimentos, por suas posturas e por seus gestos. O corpo humano é fala e olhar, em sua face, em seu andar; ao ocupar um lugar, o movimento humano será sempre expressão.

Segundo Nanni (2003), a dança e a educação, ao proporcionarem às pessoas uma consciência corporal a partir dos espaços internos do próprio corpo (emocional, mental, psicológico e neurológico), preservam e garantem uma boa relação de equilíbrio com o espaço exterior de maneira harmônica, pela manifestação da dinâmica corporal. A partir do contato consciente com nosso *eu* interior, criamos a capacidade de um verdadeiro diálogo do *eu* interior com o exterior, com o mundo, com o universo. Ao dinamizar estratégias da percepção corporal em relação a espaço e objetos, a dança está contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para uma melhor consciência corporal.

Uma discussão em torno da dança na escola implica analisar quem deve ensinar esse conteúdo. Seria a dança desenvolvida pela Educação Física? Ou pela Educação Artística? Ou pelo Pedagogo? Ou pelo Licenciado em Dança? Ou pelo Bailarino?

Entendemos que a dança pode ser apresentada de várias formas sem perder sua essência; portanto, pode ser abordada em um curso específico de dança, como também pode fazer parte do curso de Educação Física e Educação Artística, ou pode estar presente em outros campos não formais do conhecimento, a exemplo de academias.

As cinco professoras de Educação Física das escolas particulares que participaram desse estudo apontaram vários fatores para não trabalhar o conteúdo dança em suas aulas, entre eles a questão do espaço, pois muitas escolas não possuem estrutura física adequada, como, por exemplo, uma sala ampla, com espelhos, para que os alunos possam praticar a dança.

Como isso não faz parte da realidade da maioria das escolas, os professores acabam deixando a dança de lado.

Outro fator é a falta de formação dos professores acerca do conhecimento da dança. Dessa forma, eles acabam não se interessando para conhecer e oportunizar essa experiência para seus alunos, além de acharem que somente podem lecionar esse conteúdo quem é ou já foi bailarino. A falta da temática da dança de maneira apropriada na formação inicial é outro obstáculo que dificulta o ensino desse conteúdo na escola, por parte dos professores.

Talvez um dos motivos do receio de trabalhar a dança nas aulas de Educação Física seja a falta de conhecimento específico/técnico. É importante ressaltar que, trabalhar com a dança na escola, perpassa também pelo ensino da técnica. Contudo, esse não deve ser um fim em si mesmo, mas se apresentar como possibilidade de aquisição e aprimoramento do movimento e do gesto. Na verdade, não estamos propondo passar a técnica da dança, e nem deixar de passar a técnica, mas, sim, mobilizar os indivíduos a se expressarem por meio da música ou sem música, a desenvolverem a criatividade, o ritmo e a imaginação. Da mesma forma, efetuar uma reflexão crítica acerca dos estilos musicais que eles apreciam, analisando as músicas, compreendendo como o corpo se apresentou e se apresenta na dança, ao longo da história, construindo suas próprias coreografias, sem precisar reproduzi-las.

As aulas de Educação Física viraram sinônimo de *quadra para a prática de esporte*. Entretanto, se a escola não possuir uma quadra com uma boa estrutura, isso não impede que os professores ensinem esporte aos alunos.

Contudo, não podemos deixar de discutir que a sociedade brasileira no aspecto corporal, ao menos no universo esportivo, passa por aquilo que chamamos de *monocultura esportiva*, ou seja, a prática e a fruição do futebol, e deste esporte apenas, que é levada em conta e ensinada pelos homens. Os professores de Educação Física utilizam esse discurso para não trabalhar com a dança. Mas devemos lembrar que, durante vários séculos, grande parte das manifestações de dança era privilégio do sexo masculino, de maneira que somente com o passar dos anos as mulheres passaram a participar ativamente das danças (PORTINARI, 1989).

É fundamental o ensino da dança como proposta pedagógica nas aulas de Educação Física, de modo que permita ao aluno desenvolver seu aspecto motor, a imaginação, a autoconfiança, o pensamento crítico, a consciência corporal e a criatividade, além das questões atreladas ao universo cultural que a dança permite conhecer e experimentar. Cabe, portanto, ao professor o papel mediador/facilitador dessas atividades educacionais, de

modo que os indivíduos se tornem conscientes, críticos, autônomos e construtores e livres para o movimento.

### **Dança e Mídia: Um Olhar Problemático**

A mídia está presente nos PCNs (1998) de Educação Física no eixo *Mídia e cultura corporal de movimento*, que aborda como esta se encontra imposta na sociedade:

*A mídia está presente no cotidiano dos alunos, transmitindo informações, alimentando um imaginário e construindo um entendimento de mundo. Os alunos permanecem muitas horas diante do aparelho de televisão, que hoje rivaliza com a escola e com a família como fonte de formação de valores e atitudes. Contudo, o que a mídia propicia, num primeiro momento, é um grande mosaico sem estrutura lógica aparente, composto de informações desconexas e, em geral, descontextualizadas* (BRASIL, 1998, p. 31).

Diante disso, na contemporaneidade, no campo da comunicação, somos bombardeados pelas mais diversas informações, sejam textuais, visuais e sonoras, que são transmitidas pelos meios de comunicação, principalmente a televisão. No que se refere à dança, os programas de auditório, como o Domingão do Faustão e Caldeirão do Huck, apresentam os estilos musicais e as coreografias que estão fazendo *sucesso* e incitam os telespectadores a dançar e querer consumir o produto veiculado pela mídia, que podemos também intitular de indústria, a indústria da mídia<sup>§§§§§</sup>.

A mídia, envolvida no processo de mercadorização e espetacularização, chega até os telespectadores de diferentes idades, por meio da *cultura midiática*<sup>\*\*\*\*\*</sup>, aumentando sua divulgação, assim, alcançando seu objetivo, que é o lucro. A esse respeito, Isabel Marques (2007, p. 87) afirma que *o papel das mídias na formação das ideias e dos ideais de corpo em nossa sociedade também nos impossibilita de pensar o corpo/movimento como algo totalmente natural*.

No Brasil, representado como um país dançante, apesar de que isso não significa que *todos* dançam, podem-ser encontrados vários estilos musicais em diferentes regiões do país, sendo que a mídia se utiliza desses estilos para sua mercadização.

---

<sup>§§§§§</sup> Entendida como produtora e veiculadora de símbolos e significados socialmente compartilhados na cultura contemporânea, além de ser a principal operadora da Indústria Cultural (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005, p. 283).

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Para Costa apud González e Fensterseifer (2005, p. 283) “[...] que influencia na formação da percepção, construção de sentidos e relacionamento do indivíduo com a realidade, caracterizada pela transformação da apreensão estética da realidade imediata em esteticismo, como forma de percepção tecnicamente mediada da realidade”.

Uma dança que frequentemente é apresentada na mídia, na região Nordeste do país, principalmente na Bahia, é o pagode baiano<sup>†††††</sup>. A respeito dos estilos musicais da Bahia, existem várias discussões sobre as músicas apresentarem o papel de denegrir a feminilidade e desvalorizar o papel da mulher na sociedade.

Não podemos deixar de enfatizar a questão da dança e da música, bens populares/culturais, transformados sob a ótica da *indústria cultural*, que é o rebaixamento da cultura popular à esfera da mercadização e empobrecimento cultural, transformando tudo no plano *mediano*, para fácil entendimento de todos, descaracterizando um determinado padrão cultural. Vejamos mais exemplos: o pagode baiano, o forró universitário, o sertanejo universitário e o funk, dentre outros.

Denota-se, na contemporaneidade, que as letras das músicas vêm denegrindo a imagem feminina, a exemplo das letras do *funk*, em que as mulheres são chamadas de *cachorras* e *poposudas*, além de os movimentos coreográficos apresentarem uma exacerbada ênfase nos movimentos copulatórios. Nesse cenário, percebemos que a imagem feminina é projetada como um objeto de prazer, sendo um objeto que poderá ser descartado quando não mais corresponder aos estereótipos veiculados pela mídia.

No Brasil como um todo, aparecem outros estilos musicais, como o forró, o reggae, o rap, o arrocha, as músicas e danças regionalistas (a exemplo do sul do Brasil), a comporem a cultura do aluno, ou pela influência do local em que ele vive ou pelos meios de comunicação. Como a mídia mercadoriza a cultura, surge a necessidade de se entender o conceito de cultura, que Geertz (*apud* GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005, p. 107) define como: “*uma teia de significados, que dá sentido e orienta a vida de todos os homens em todos os momentos, a cultura é essencialmente pública, porque os significados são públicos*”. Cultura é entendida, aqui, como o conjunto de normas, costumes, valores e hábitos de uma determinada sociedade, que são passados de geração a geração. Não existe um único conceito de cultura, assim como também não existe uma só cultura e, sim, “culturas”.

Neste sentido, precisamos compreender as danças que se enraízam nas massas e trazem marcas da sociedade de consumo (capitalismo), bem como seu sentido delas para as pessoas, e, a partir disso, ressignificá-las.

---

<sup>†††††</sup> O termo genérico “pagode” remete a uma rede de significados histórico-culturais originários do samba e dos batuques de herança africana no Brasil. Enquanto estilo musical, refere-se às suas várias facetas, tendo em vista que esse gênero sofreu modificações ao longo do tempo na música popular brasileira. NASCIMENTO, C. G. “Piriguetes e putões”: representações de gênero nas letras de pagode baiano. In **Fazendo Gênero 8** - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008, p. 01.

Um dos elementos da dança presente na escola é a coreografia, que é muito utilizada nas festinhas escolares das cinco escolas particulares investigadas. Ela é muito vinculada à mídia, e os telespectadores ficam deslumbrados e motivados, querendo dançar como os dançarinos, já que a sociedade exige que as pessoas dançam do mesmo modo que eles; caso dançam de forma diferente, são ridicularizados pelos outros. A coreografia é definida como:

*criações sequenciais, sucessivas e com alternâncias das formas e movimentos dentro de um espaço temporal, com trajetórias no espaço físico, concretizando e desenvolvendo formas e configurações espaciais para veicular mensagens. Pela expressão e comunicação do corpo, as mensagens são veiculadas pelo vocabulário formal da dança* (GARCIA e HAAS, 2006, p. 158).

É preciso *relativizar* o peso que a *sociedade* tem de querer formatar a coreografia das pessoas: no fundo, a partir do ponto de vista da corporeidade, nós estimamos a mais essa necessidade de *coreografar* igual ao modelo imposto pelas imagens midiáticas, ou seja, a dança, quando está presente nas festinhas escolares das escolas pesquisadas, às vezes é uma mera reprodução midiática, isto é, a criança e o jovem repetem o que está na mídia. É preciso que os educadores que lidem com dança, analisem criticamente a bagagem cultural dos alunos, sem, no entanto, negá-la. Caso sua cultura não seja refletida na escola, ela será vivenciada nas ruas, sem qualquer mediação. Mas é necessário ressaltar que não é ruim reproduzir, pois é a partir da reprodução que o ser humano vai começar a criar, a produzir e a imaginar sua própria coreografia, respeitando seu limite e o do colega. Pelos conhecimentos da teoria da aprendizagem social, o ser humano é socializado e apreende/aprende sobre seu mundo a partir da *imitação*. A imitação, por si só, não é ruim; a questão é o sentido que é dado para tal imitação, e quais valores estão nela implícitos.

Entretanto, não podemos fechar os olhos para os ritmos musicais que estão presentes na sociedade, como o funk, o pagode baiano e o axé, entre outros estilos. Os professores não têm função de somente reproduzir as coreografias exibidas pela mídia, pois dessa forma não estaremos cumprindo o papel de educador, mas, sim, por meio das letras das músicas, interpretá-las, decodificá-las, contextualizá-las e problematizá-las, procurando sua história para desenvolver o senso crítico nos alunos. Ao criar coreografias durante os festivais de dança, o professor mostrará outros estilos musicais que até então eram desconhecidos para eles, fazendo o mesmo processo, tornando-os conhecidos. Conforme Neira e Nunes (2008, p. 233), [...] *o break, o funk e o forró constituem-se representações da cultura popular, enquanto o balé, o voleibol e o tênis representam os signos da cultura dominante. A escola, enquanto espaço público e democrático, poderá problematizar todas, aprofundando o estudo sobre seus sentidos e significados.*

A escola tem um papel fundamental no momento em que os professores da área de Educação Física vão trabalhar com os conteúdos da dança e da mídia. Os PCNs colocam que “*a Educação Física deverá manter um permanente diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola como um novo dado relacionado à cultura corporal de movimento*” (BRASIL, 1998, p. 34), pois ela está sempre presente em nosso cotidiano.

Na escola podemos e devemos trabalhar com a mídia, pois este meio de comunicação está presente no cotidiano dos indivíduos, e uma proposta para ser trabalhada a mídia no *chão da escola* é por meio do conceito de mídia-educação, trazida por Fantin (2006, p. 27):

*Estamos sendo educados por imagens e sons e muitos outros meios provindos da cultura de mídias, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos, e a escola precisa redimensionar tais potencialidades. (...) [as mídias] também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas.*

A ideia da mídia-educação no trabalho com dança apresenta-se como possibilidade educacional, pois a mídia pode tornar-se aliada do ensino da dança na escola, mediante projetos interdisciplinares que tenham como objetivo entender um determinado movimento cultural do ponto de vista sócio-histórico-cultural, bem como a forma como a corporeidade se configura nesses movimentos, apontando possibilidades de recriação e reinterpretação dessas manifestações, ampliando o conhecimento dos alunos e favorecendo troca de saberes.

### **A Dança nas escolas**

As análises e discussões dos dados tiveram como base referenciais norteadores anteriormente apresentados, e organizamos, a partir da sequência, um roteiro da primeira entrevista, que nos propiciou visões e versões sobre como a dança é trabalhada naquelas escolas. Constatamos que todas elas trabalham dança e ginástica como atividades extracurriculares. É importante salientar que os alunos que fazem dança e ginástica são liberados das aulas de Educação Física, por serem no mesmo horário. É o aluno quem decide se vai ou não querer participar da aula de Educação Física, e a nota que vai para o boletim é de atividade extracurricular.

Vale ressaltar que os alunos que fazem tais atividades extracurriculares pagam a mensalidade da escola mais uma taxa extra, para participarem dessas atividades. As

professoras de Educação Física avaliam as alunas da atividade extracurricular por meio dos seguintes critérios: disciplina, desempenho, socialização e conhecimento teórico.

Confrontando com a literatura, sabemos que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica, tratado pela LDB (9.394/96), e tem o papel fundamental de qualquer outra disciplina obrigatória; porém, as escolas que fizeram parte desta pesquisa vêm descumprindo a lei. E sobre a questão dos horários da Educação Física na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (1997) de Educação Física diz que:

*Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física é ainda tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (BRASIL, 1997a, p. 24).*

Vejam os respostas dadas pelas professoras para as perguntas “A dança deveria estar inserida nas aulas de Educação Física? Por quê? Foram registradas as seguintes categorias:

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUJEITOS</b>
Por ser uma atividade rítmica	Sujeito 2; Sujeito 5
Não responderam	Sujeito 3; Sujeito 4
Desenvolvimento das capacidades e habilidades	Sujeito 1
Com proposta diferente/ Sem uso da técnica	Sujeito 2
Por ser uma forma de expressão	Sujeito 5

**Quadro 01:** O porquê da dança nas aulas de Educação Física.

Todas as professoras afirmaram que a dança deveria estar contemplada no conteúdo das aulas de Educação Física, mas onde nas escolas que trabalham isso não acontece.

A dança deveria estar nas aulas de Educação Física, segundo as professoras entrevistadas, porque desenvolve as capacidades e habilidades motoras, trabalha com proposta diferente, sem o uso rígido da técnica, é uma forma de expressão e uma atividade rítmica.

Com base na literatura, sabemos que a dança faz parte dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento e é também assegurada pelos PCNs (BRASIL, 1997) de Educação Física, que orientam legalmente o entendimento da dança como expressão cultural, estando situada como conteúdo e um saber a ser tratado por essa disciplina curricular.

No momento em que as professoras estavam respondendo a pergunta “por que a dança deveria ser inserida nas aulas de Educação Física”, elas apontaram algumas dificuldades

encontradas no cotidiano escolar. A primeira delas é o *“preconceito, pois o professor da disciplina de Educação Física é do sexo masculino e isso dificulta o seu trabalho, já que para as mulheres já vai por osmose trabalhar este conteúdo”* (SUJEITO 1). Observa-se que os próprios profissionais de Educação Física têm preconceito de ver um homem trabalhar com a dança. Outros argumentos foram: *“é o preconceito dos alunos para praticarem este conteúdo, pois não são acostumados a vivenciarem a dança na escola”* (SUJEITO 3); *“a dança em uma escola particular está presente no Ensino Infantil e Fundamental Menor separada da Educação Física e quem trabalha com este conteúdo são as Pedagogas, pois elas fazem as coreografias que são apresentadas nas datas comemorativas”* (SUJEITO 4). Denota-se que a dança somente está contemplada no Ensino Infantil e Fundamental Menor, e, dessa forma, os alunos que estão em outros níveis da educação não teriam necessidade de vivenciar esse conteúdo. Já que a arte é um direito de todos, a escola deveria assegurar esse direito. Outro aspecto que merece atenção é que a dança geralmente está presente somente nas datas comemorativas.

Buscando embasamento na literatura, Marques (2007, p. 17) traz discussões que se referem à questão da dança no espaço escolar, e que esta somente é lembrada nas festinhas de fim-de-ano, como cita abaixo.

*Neste mar de possibilidades, característico da época em que vivemos, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é - talvez não deva ser - o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim-de-ano”.*

No segundo quadro estão os conteúdos de dança que são priorizados pelas professoras, e suas respostas.

CATEGORIAS	SUJEITOS
Habilidades e capacidades motoras	Sujeito 2; Sujeito 3; Sujeito 4; Sujeito 5
Movimento no tempo e no espaço	Sujeito 2; Sujeito 5
São escolhidos de acordo com o evento da escola	Sujeito 1
Histórico da dança	Sujeito 4
Ballet	Sujeito 4
Coreografias	Sujeito 4

Jazz	Sujeito 4
------	-----------

**Quadro 02:** Conteúdos da dança.

Os conteúdos de dança desenvolvidos pelas cinco professoras de Educação Física são: habilidades e capacidades motoras, movimento no tempo e no espaço, histórico da dança, ballet, coreografias e jazz. Uma professora comentou que os conteúdos de dança são escolhidos de acordo com os eventos da escola. Por exemplo, se a data comemorativa for sobre o folclore, serão desenvolvidas danças que resgatem o folclore de nosso Estado.

Uma professora entrevistada comentou que, no início do ano letivo, ela trabalha com o conceito e a história da dança com suas alunas, numa conversa informal. Os conteúdos que as professoras trabalham durante o ano letivo são o ballet e o jazz. Entretanto, nos festivais de dança que foram observados, não observamos nenhuma coreografia com a presença do jazz, mas sim do ballet e da ginástica rítmica (GR), principalmente esta última. Isso deve acontecer porque a GR é um esporte de competição, e isso traz maior visibilidade para a escola, já que as alunas (atletas), quando vão competir, levam o nome da escola. Por outro lado, na maioria das vezes tais *alunas* recebem auxílio da escola, como, por exemplo, a bolsa integral.

O quadro refere-se ao estilo de dança desenvolvido pelas professoras de Educação Física.

CATEGORIAS	SUJEITOS
Ballet	Sujeito 2; Sujeito 4
Jazz	Sujeito 4; Sujeito 5
É de acordo com o evento da escola	Sujeito 1
Ginástica Rítmica e Geral	Sujeito 3

**Quadro 03:** Estilo de dança.

Nas cinco escolas investigadas, percebemos que as prioridades do estilo de dança das professoras são o ballet e o jazz. A ginástica rítmica aflora também como um estilo de dança priorizado pelas professoras, porém a mesma não se configura como estilo de dança e sim como modalidade esportiva.

Nas filmagens dos festivais apresentados, percebemos a presença marcante da GR e do ballet. As meninas usavam malhas coloridas diferenciadas, cabelo preso, típico dos penteados das bailarinas clássicas, e bem maquiadas. Durante a observação dos festivais, o figurino predominante era o da GR ou o do balé clássico.

Uma professora entrevistada comentou que a escola em que trabalha escolhe o estilo de dança de acordo com o evento da escola, ou seja, a dança está relacionada com as datas comemorativas do calendário escolar; caso não houvesse nenhuma data comemorativa no calendário, a dança não estaria contemplada nesta escola.

A grande questão que perpassa é: Qual dança deve ser ensinada na escola? Este tem sido tema polêmico entre os pesquisadores de dança, pois, defende-se a dança na escola, mas qual dança? Entendemos que possibilitar a vivência de diversas linguagens de dança amplia não somente o repertório motor dos alunos, mas cria condições de entender como o corpo se configura em cada técnica de dança, assim como facilita os processos de criações, podendo deixar de ser entendido como apenas responsabilidade do professor e passando a ser um processo coletivo, ou seja, alunos e professores envolvidos nesse processo.

No quadro número 04 perguntamos às professoras *quais são os reflexos midiáticos na corporeidade dos alunos*. Obtivemos as seguintes respostas:

CATEGORIAS	SUJEITOS
Reprodução dos movimentos	Sujeito 1; Sujeito 2; Sujeito 3; Sujeito 5
Escolha da música	Sujeito 1; Sujeito 3
Valorização da cultura do exterior	Sujeito 5
Motivação	Sujeito 2
Não respondeu	Sujeito 4

**Quadro 04:** Reflexos das danças midiáticas.

Percebemos, nas respostas dadas pelas cinco professoras entrevistadas, que a mídia é uma grande influenciadora no momento da composição coreográfica dos alunos, por fazer parte de seu cotidiano, pois os alunos das escolas particulares desta pesquisa somente querem dançar as músicas que conhecem e apreciam, sendo uma barreira para as professoras trabalhar com as músicas desconhecidas para eles. Mas uma professora, em sua resposta, comentou que *“trabalhar com um ritmo ou uma música diferente é difícil, mas quando começam a conhecer e a construir a coreografia os alunos acabam gostando”* (SUJEITO 2).

Outro comentário que as professoras apresentam *“é que nem todas as músicas exibidas na mídia podem ser colocadas dentro da escola”* (SUJEITO 1), isto é, existem músicas que podem *passar pelo portão da escola* e outras não. Mas quem decide qual é a música

adequada à escola? O professor! Entretanto sabemos que, se o aluno não vivenciar dentro da escola o que está presente em seu cotidiano, o que faz parte de sua cultura, ele vai dançar na rua do mesmo jeito, sem fazer nenhuma reflexão crítica, o que pode acontecer dentro da escola.

É importante ressaltar que não estamos propondo banalizar a dança na escola, e, sim, apontar que podemos trabalhar com todos os estilos musicais, com todas as linguagens corporais da dança com os alunos, fazendo uma reflexão crítica, aprofundando o conhecimento sobre o estilo musical e, assim, transformar o aluno em um ser criativo e crítico perante a sociedade. A diversificação dos gêneros musicais e das diversas formas de dançar possibilitam ao aluno constituir sua própria identidade, partilhando com seus colegas experiências significativas para sua existência.

Entendemos que a mídia é vista como grande influenciadora; no entanto, não podemos negá-la dentro da escola. Buscando argumentos na literatura, encontramos nos PCNs (1997) de Educação Física, no eixo *Mídia e Cultura Corporal de Movimento*, informações que a mídia está presente no cotidiano do aluno e que a escola deve manter um permanente diálogo crítico com a mídia e não apenas desprezá-la, como se não existisse.

Dando continuidade ao questionamento anterior, foi perguntado às professoras entrevistadas como elas lidam com tais reflexos a partir das questões das danças midiáticas, como veremos no quadro abaixo:

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUJEITOS</b>
Discutindo teoricamente	Sujeito 2; Sujeito 3; Sujeito 4
Barrando essas danças	Sujeito 1
Trabalhando o psicológico do aluno	Sujeito 1
Passando clipes “mais leves”	Sujeito 1
Trabalhando com a dança da mídia sem a reprodução das coreografias	Sujeito 3
Não reprimir	Sujeito 5
Aflorando a criatividade com movimentos livres e coordenados	Sujeito 5

**Quadro 05:** Como as professoras lidam com os reflexos da mídia.

Nesse quadro, referia-se como as professoras lidam com os reflexos da mídia. As respostas dadas foram: barrando essas danças, *trabalhando* o psicológico do aluno, passando clipes

“mais leves”, discutindo teoricamente, *trabalhando* com a dança da mídia sem a reprodução das coreografias e aflorando a criatividade *com movimentos livres* e coordenados.

No discurso de uma professora entrevistada, ela comenta que certa vez combinou com os alunos para fazerem coreografias sobre o racismo, e um aluno trouxe uma música de reggae; a letra da música passava o conteúdo, mas ela disse que não era *apropriado* para a escola.

Observando as filmagens gravadas durante os festivais, notamos alguns pontos contraditórios, no discurso de uma professora de Educação Física, em relação ao festival de dança. A professora diz que barra as músicas da mídia, mas no festival desenvolvido por ela, cujo tema foi sobre *a diversidade cultural das cinco regiões do país*, as músicas que apareceram eram da mídia, como *Para Belém*, da banda Calypso, para representar a dança do Carimbó da região Norte, a música *Dá beijinho que passa*, da banda Aviões do Forró, para representar o forró da região Nordeste, e da região Sudeste uma mixagem que envolvia o funk, a música *Garota de Ipanema*, de Tom Jobim, a música *Sai da minha aba*, do grupo SPC (Só Para Contrariar), e, da dupla sertaneja Rio Negro e Solimões, a música *Na sola da bota*.

No último quadro perguntamos às professoras como os festivais de dança são organizados dentro das cinco escolas particulares e obtivemos respostas diferenciadas. Logo após, discutimos as estratégias realizadas pelas professoras para que um número maior de alunos participe dos festivais.

CATEGORIAS	SUJEITOS
A partir de um tema gerador	Sujeito 1; Sujeito 2; Sujeito 3; Sujeito 4; Sujeito 5
Fazendo parte de uma tarefa da gincana	Sujeito 1
O festival faz parte do Projeto Político-Pedagógico	Sujeito 2
Os festivais não fazem parte do Projeto Político-Pedagógico	Sujeito 3
Os festivais não têm temas definidos, e têm abertura para outras escolas	Sujeito 3

**Quadro 06:** Como os festivais de dança se organizam na escola.

Na pergunta sobre como os festivais são organizados, as professoras responderam que esse procedimento se faz a partir de um tema gerador e que, muitas vezes, o tema é escolhido pela direção. Uma professora entrevistada comentou que *a direção da escola em sua maioria prefere que os espetáculos de dança sejam músicas veiculadas pela mídia ou que estão na moda* (SUJEITO 5). Isto pode ser pelo fato de, utilizando músicas conhecidas, os alunos vão se envolver e participarão mais dos festivais.

Outra categoria diz que a dança faz parte das tarefas de gincana, pois, de acordo com o discurso da professora, *isso acontece para que os alunos do Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio participem efetivamente das apresentações de dança, já que os alunos do Ensino Infantil e Fundamental Menor, os pais gostam de ver e acabam incentivando seus filhos a participar* (SUJEITO 1). Ou seja, a escola desenvolve uma estratégia para inserir os alunos do Ensino Fundamental Maior e do Ensino Médio nas atividades artísticas/culturais por meio de gincanas, já que a inserção dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Menor nesses festivais é mais tranquila, porque há uma aceitação tanto por parte dos alunos como por parte dos pais.

A outra categoria que aparece na resposta da professora entrevistada é que, na escola em que trabalha, os festivais de dança fazem parte do Projeto Político Pedagógico (PPP). Já outra professora respondeu que, nas duas escolas particulares em que trabalha, somente fazem parte do PPP os espetáculos de final de ano, sendo que a direção escolhe um tema e, a partir dele, são desenvolvidas as coreografias para serem apresentadas no dia do espetáculo. Os festivais que são realizados dentro dessas duas escolas particulares não têm tema definido, justamente para que todas as coreografias que estão prontas participem e as outras escolas convidadas também possam trazer suas coreografias.

Por último, na pergunta *quem faz as composições coreográficas*, as cinco professoras entrevistadas responderam que elas próprias fazem, e afirmaram, na maioria das vezes, não permitirem que os alunos construam sua própria coreografia, pois o festival *é muito preciso, a gente tem ele como vitrine e tem muita preocupação com a qualidade* (SUJEITO 5). Percebemos o quanto os festivais de dança são importantes para as escolas particulares, pois eles servem de cartão postal para atrair novos alunos e manter os que nela já se encontram.

Nos discursos, as professoras evidenciam as justificativas para que os alunos não construam sozinhos suas coreografias, *os alunos são bastante competentes, mas não constroem nada sozinhos* (SUJEITO 5); duas professoras ouvem as opiniões das alunas

quando estão elaborando a coreografia, e às vezes até aderem às sugestões, somente não atendem quando não são adequadas à proposta da escola (SUJEITO 3 e SUJEITO 4).

Outra professora comentou que:

*deveria ser os alunos que fizessem suas próprias coreografias, mas que eles não conseguem montar toda a coreografia e sempre vêm com os passos padronizados, aqueles passos quadradinhos, certinhos, que vão para frente e para trás e um giro e pronto. Com isso eu acabo montando todas as coreografias de todos os eventos da escola, principalmente os festivais.* (Sujeito 1).

Talvez, para atender às atividades da escola, que impõem ritmo e velocidade, as professoras optam por construir as coreografias imaginando que estas sairão com maior qualidade. Entretanto, entendemos que, num processo de ensino e aprendizagem, o mais importante é o sentido dado a esse processo. Assim, se a escola não estivesse presa a um calendário de atividades festivo tão extenso, é possível que as cinco professoras de Educação Física participantes da pesquisa tivessem a oportunidade de trabalhar a dança em outra perspectiva, em que os alunos pudessem atuar como intérpretes criadores, havendo uma educação co-participativa.

### **Considerações Finais**

A partir dessas discussões, concluímos que existe uma distância, nas escolas investigadas, entre a Educação Física e a Dança, pois a última está, sim, presente na escola, mas não em aulas de Educação Física. A dança apresenta-se como atividade extracurricular, com presença marcante da Ginástica Rítmica. Percebemos, ainda, que os alunos que frequentam as cinco escolas que realizam essa atividade extracurricular são liberados das aulas de Educação Física. Isso demonstra que tais escolas não vêm cumprindo a lei, pois a Educação Física é uma disciplina obrigatória, como qualquer outra que está presente na grade curricular.

Observamos, naquelas escolas, que os espetáculos de dança vêm crescendo e, em sua maioria, são apresentados em teatros ou casas de show de Sergipe. Os festivais de dança têm importância e valor utilitário para as escolas particulares, pois, por meio das apresentações, as escolas ganham maior visibilidade, advinda de propagandas exibidas pelos meios de comunicação, atraindo, para aumentar seu corpo discente.

Os conteúdos dos festivais são geralmente de acordo com a data comemorativa, havendo predominância muito forte da mídia. Esse dado é considerado, pelas cinco professoras entrevistadas, como uma barreira no momento de trabalhar a dança, pois os alunos querem dançar o que conhecem e o que faz parte de sua cultura. Durante os

festivais de dança notamos que a presença da mídia é de fato marcante; embora a mídia seja considerada uma barreira pelas professoras, isso não implica dizer que ela não esteja presente na composição coreográfica dos festivais.

Comprovamos, finalmente, que há necessidade de maior ampliação acerca do conhecimento da dança no curso de formação de professores de Educação Física, incentivando que esta disciplina curricular não fique apenas na quadra esportiva, trabalhando com o esporte, pois se trata de um conteúdo já enraizado na sociedade e, principalmente, na escola.

## **REFERÊNCIAS**

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Vol. 7, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Vol. 7, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, MEC, Brasília/DF: 1996.
- DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- GARCIA, Angela; HAAS, Aline N. **Ritmo e Dança**. 2. ed. Canoas: ULBRA, 2006.
- GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Org.) **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje- textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- NANNI, Dionísia. **Ensino da dança**. São Paulo: Editora Shape, 2003.

NASCIMENTO, Clebemilton G. “Piriguetes e putões”: representações de gênero nas letras de pagode baiano. In: **Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008, p. 01-07.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

PIRES, Giovani de. L. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2002. (Coleção Educação Física)

PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Ana Paula TOSETTO\*

Denise CAVALINI\*\*

### Resumo

Este estudo pretende identificar o grau de conhecimento e utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) de professores e alunos no desenvolvimento da Educação Física como componente curricular do Ensino Fundamental e Médio. Trata-se de uma revisão de literatura nas principais fontes de pesquisa acadêmica desde o ano de 1998, versando temas sobre a relação das TICs com o campo da Educação Física, no tocante ao conhecimento, aplicação e disponibilidade de recursos dentro dos espaços escolares do ensino fundamental e médio, bem como seus efeitos no processo educativo. Conclui-se que muitas possibilidades foram encontradas para desenvolver os conteúdos de Educação Física por meio das TIC's, porém os desafios são muitos e requer em profissionais dispostos a compreender a colaboração e necessidade de seu uso nas escolas, para a construção de cidadãos críticos e criativos.

**Palavras-chave:** *TIC; Educação Física; Aprendizagem; Crianças; Adolescentes.*

## INFORMATION TECHNOLOGY AND COMMUNICATION IN PHYSICAL EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

### Abstract

This research aims at identifying the level of knowledge and usage of Information Technology and Communication (ICTs) of teachers and students in the development of Physical Education as an Elementary and High School curriculum component. It consists of a literature review within the main sources for academic research since 1998, including topics concerning the relationship between ICTs and the Physical Education field, in respect to knowledge, application and availability of resources within Elementary and High School environments, as well as their effects in the learning process. The conclusion was that many possibilities were recognized to develop the Physical Education contents by means of ICTs, however there are many challenges and it is necessary that professionals are willing to understand the collaboration and need of ICTs use in schools in order to form critical and creative citizens.

**Keywords:** *ICTs; Physical Education; Learning; Children; Adolescent.*

### Introdução

---

\*Mestrado. do Centro Universitário Moura Lacerda-Campus, Ribeirão Preto-SP. Psicóloga Esp. em Terapia Cognitiva e Profissional de Educação Física Esp. em Atendimento Educacional Especializado.

\*\* Especialização . e assessora pedagógica da Escola da Inteligência. Mediadora do Curso Mídias na Educação- MEC UFPE/ USP – SP.

Ao deparar com as diferentes concepções de ensino que circulam no meio acadêmico, vale considerar os modelos teóricos sobre a aprendizagem desenvolvidos por Piaget, Vygotsky e Wallon. Piaget considera o desenvolvimento cognitivo responsável pela aprendizagem da criança, ocorrendo por meio de processos de assimilação, acomodação e adaptação em cada etapa do desenvolvimento da criança levando-a do pensamento concreto para o abstrato, respeitando seu nível de desenvolvimento. Vygotsky defende que a interação social da criança influencia de modo significativo suas interpretações e pensamentos sobre o mundo que a cerca, destacando seu conceito de zona proximal de desenvolvimento, na qual todo indivíduo apresenta um potencial a ser desenvolvido por meio de um facilitador, atuando como um estímulo para que a criança resolva situações-problema. Já Wallon defende a ideia de que a afetividade deve estar presente no objeto de aprendizagem, ou seja, uma ideia precisa agregar valor afetivo para a criança, a fim de que ela possa internalizar e reproduzir tal conhecimento (LA TAILLE, 1992).

Partindo dessas considerações sobre os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, a melhor concepção de ensino é aquela que consegue reunir na forma didática e pedagógica os três domínios da aprendizagem: motor, cognitivo e afetivo-social. Nesse intercâmbio de conhecimentos deve existir flexibilidade cognitiva e sensibilidade de ambas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem para se obter sucesso. Para isso é essencial que o educador aceite uma sociedade em mudanças que refletem nas estruturas e nos paradigmas existentes, sendo necessário o constante aperfeiçoamento do conhecimento acumulado e o intercâmbio do mesmo.

A concepção do ensino tradicional dominante em gerações anteriores, rígido e unilateral, que enfatiza a memorização e a transmissão mecânica de conhecimentos, ainda presente nos dias atuais, pode sufocar o potencial latente do aprendiz.

A descoberta dos recursos midiáticos mais adequados a cada estilo de aprendizagem e atividades propostas, a fim de garantir o sucesso da aprendizagem significativa dos alunos, tornou-se uma alternativa bem interessante a ser desenvolvida na disciplina Educação Física, que vem sofrendo transformações significativas desde a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Física.

Na proposta dos PCNs (1997) a disciplina Educação Física apresenta um caráter social, pela qual as atividades físicas e todos os temas interdisciplinares relacionados à sua prática, como saúde, educação, lazer, diversão, nutrição, sono e qualidade de vida devem ser desenvolvidos de forma lúdica, participativa e educativa, incluindo não só aulas práticas como aulas teóricas, visitas, projetos interdisciplinares, eventos culturais e sociais. Nesse

contexto, os recursos midiáticos apontam possibilidades ainda pouco exploradas nessa área do saber dentro do contexto escolar que, por hora, pretende-se investigar, aplicar e criticar. É preciso avaliar a infraestrutura da escola, os recursos disponíveis, o custo, o interesse dos alunos e a temática em questão, a fim de adequar e desenvolver projetos que utilizem recursos midiáticos apropriados, para facilitar e tornar interessante a apresentação e o compartilhamento dos conteúdos abordados. O objetivo é estimular a capacidade reflexiva e criativa dos alunos ao se incorporar diferentes modos de apresentação, investigação e manipulação de um fenômeno ou situação, facilitando a construção de relações significativas no processo ensino-aprendizagem.

Diante dos avanços tecnológicos e dos novos rumos da educação pautada na facilitação do desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais dos alunos, levanta-se a seguinte questão: é possível planejar e aplicar aulas teóricas e práticas de Educação Física no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de modo a torná-las mais atrativas e interessantes com a utilização das TICs.

Este estudo pretende identificar o grau de conhecimento e utilização das TICs, de professores e alunos, no desenvolvimento da Educação Física como componente curricular do Ensino Fundamental e Médio.

Buscou-se responder às seguintes indagações:

- a) É possível desenvolver a disciplina de Educação Física por meio das TICs?
- b) Os professores de Educação Física conhecem e utilizam os recursos das TICs na atuação profissional?
- c) A escola disponibiliza tais recursos para os professores de Educação Física?

Pretendeu-se, ainda, analisar os efeitos da utilização dos recursos das TICs nas aulas e na aprendizagem dos conteúdos da Educação Física de alunos do Ensino Fundamental e Médio.

### **O papel da comunicação na Educação**

A partir das décadas de 1930 e 1940, iniciou-se o debate a respeito da influência das mídias no processo educativo, intensificando-se após a invenção da televisão. A mídia escrita, o rádio, a televisão, o computador e os avanços tecnológicos na produção da comunicação visual passaram a fazer parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos, assumindo um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem (CITELLI, 2002, p. 135).

No cenário escolar, a difusão da tecnologia da informação tem pressionado os professores a incorporá-la como uma de suas formas didáticas que contribuem com a aprendizagem dos alunos, sendo um desafio para a maior parte deles (GIDDENS, 2005), acostumados ainda com o modelo tradicional do ensino.

Nos dias atuais, crianças e adolescentes têm substituído suas atividades habituais pelo uso excessivo da televisão e, do computador, sobretudo, para diferentes finalidades, entre elas a diversão, o que não deixa de ser uma forma de apreender o mundo em meio a um turbilhão de informações rápidas e descontínuas. Desse modo, não se pode negar o papel da comunicação virtual no processo educativo, sendo necessários o conhecimento, a criatividade e a operação dos novos recursos midiáticos pelos educadores, na tentativa de tornar a aprendizagem cada vez mais significativa e real para os educandos.

De acordo com Lima et al. (2005), os meios digitais potencializam o ensino em sala de aula com resultados melhores de acordo com a acessibilidade, rapidez e dinamismo da ferramenta adotada, sendo necessárias a universalização e a democratização do uso da rede Internet na educação brasileira.

Vale destacar que, antes, as mídias de massa não davam espaço à interação do telespectador com as informações apresentadas e, agora com as novas tecnologias, abre-se espaço para a interatividade, tornando o sujeito construtor da informação e crítico da realidade (LIMA et al., 2005).

### **Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta didática**

Diante das várias concepções de ensino que circulam no meio acadêmico, devemos considerar que o modelo tradicional de ensino, ou instrucionista, baseado na mera transmissão de conhecimentos a partir de uma figura à qual é atribuído o “poder intelectual” perante um grupo de alunos, ainda sobrevive nos dias de hoje. Se considerarmos que todo processo de ensino-aprendizagem pressupõe uma interação significativa entre os participantes e que, conseqüentemente, um conhecimento é transformado ou, no mínimo, contaminado por novas e desafiadoras ideias e inquietudes, o modelo tradicional de ensino não apresentaria nenhum tipo de vantagem.

Mas apesar de acreditar na concepção de aprendizagem de Vygotsky, na qual a cultura é pensada como um sistema dinâmico no qual o indivíduo se encontra em um palco de negociações, num processo constante de recriação e reinterpretações de informações, conceitos e significados (LA TAILLE apud VYGOTSKY, 1992), o modelo tradicional de

ensino também apresenta suas vantagens quando sua intenção estabelece uma relação significativa com o aprendiz, por exemplo, objetivando o esclarecimento de determinado tema previamente estudado ou debatido.

Segundo a teoria de David Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação adquire significados para o aprendiz por meio da interação entre o novo conhecimento e o já existente na estrutura cognitiva do sujeito, na qual ambos se modificam pela atribuição de significados pessoais (MOREIRA & MASINI, 2001).

Desse modo, para que ocorra uma aprendizagem significativa, os pares educativos devem estar em sintonia, com atitudes de respeito e escuta para que, juntos, possam traçar as melhores estratégias de aprendizado. Essa relação exige flexibilidade cognitiva de ambas as partes, o que requer treino de assertividade e habilidades sociais de comunicação (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2001).

A concepção de ensino-aprendizagem denominada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), fundamentada no pensamento de John Dewey, conforme elucidada Carlini (2004), apresenta considerações bastante interessantes, cujo objetivo principal é permitir que o aluno, durante sua trajetória escolar, consiga construir conhecimento por si mesmo.

*[...] delineada como um novo paradigma de ensino/aprendizagem, que coloca o aluno como foco central dessa relação e busca fazê-lo capaz de construir seu conhecimento a partir da solução de problemas discutidos em grupos compostos por outros alunos e orientado por um professor-tutor, ou seja, o aluno vivencia momentos de estudo individual, intercalados com discussões nos grupos orientados por um tutor, todos envolvidos na solução de um mesmo problema. Os alunos devem discutir o problema e formular os objetivos de aprendizagem, porque não se trata apenas de encontrar a solução, mas principalmente de entender por que se deve resolver aquele problema dado [...] (CARLINI apud DEWEY, 2004, p.15-16)*

Ugioni (sd) discorreu sobre a importância das TICs na aprendizagem significativa, suportando tal ideia com base na teoria de Vygotsky, ressaltando a consideração do homem como um ser integral, cujas relações sociais e o ambiente contribuem de forma significativa para sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a informática contribui para a interação social, sendo uma ferramenta de acesso rápido às informações, contatos sociais e trocas culturais entre os alunos, quando participam de uma aula na sala de informática. Foram destacados, ainda, a aceitação e o interesse dos alunos e do professor na utilização da informática como recurso de aprendizagem e caminho para novas possibilidades de mercado e relações fora do ambiente escolar, apontando a necessidade de ampliar o número de salas de informática nas escolas.

## **Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Física**

A mídia vem conquistando cada vez mais espaço e importância na construção do conhecimento e da atuação do profissional de Educação Física sobre a cultura de movimento e dos esportes, acarretando influências no campo da Educação Física escolar e tendo o esporte como seu mais forte aliado (PIRES, 2002).

Apesar da pequena disponibilidade de programas comerciais – *softwares*- para a Educação Física, os profissionais da área têm procurado desenvolver alguns programas computacionais simples, que atendam às suas necessidades (DONELLY, 1987).

Entretanto, a grande maioria desses profissionais parece não ter acesso aos benefícios proporcionados pelo computador, pois sua utilização é prioridade para outras áreas da pesquisa. Poucos profissionais de Educação Física usam os recursos da informática e, ainda assim, com auxílio de um profissional especializado (MOREIRA, 1991).

Ao analisar o processo de produção de informática na Educação Física brasileira, percebe-se a impregnação de conceitos e valores transpassados por grupos que não são da Educação Física brasileira, o que dificulta o desenvolvimento autônomo da área. Esses profissionais acabam sofrendo as consequências de uma passagem acrítica e descontextualizada de conhecimento, o que os impede de utilizar a informática em sua prática pedagógica. Deste modo, as relações de poder, propagadas através da construção de conhecimento, mostram-se muito presentes na implantação da informática na Educação Física brasileira (NOZAKI, 1995).

Nesse sentido, torna-se fundamental a produção de debates entre profissionais especializados quanto ao verdadeiro papel da informática em relação à Educação Física, bem como a solução de questões de cunho pedagógico enfocando questões histórico-culturais da passagem do conhecimento para a era digital (NOZAKI, 1995).

Em 1991, fundou-se o Laboratório de Comunicação, Movimento e Mídia da Educação Física (LCMMEF) do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), grupo pioneiro na criação do periódico Revista do Laboratório de Comunicação, Movimento e Mídia (PIRES et al., 2008), fortalecendo as investigações acerca da influência das mídias na Educação Física no Brasil.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), criou, em 1997, um espaço próprio para o tema entre os seus Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE): o GTT Educação Física, Comunicação e Mídia,

com a intenção de fomentar a pesquisa nas diversas áreas da Educação Física e promover abordagens interdisciplinares nessa entidade científica (AZEVEDO et al., 2008).

Buscando tratar pedagogicamente a mídia na Educação Física escolar, destaca-se o Grupo de Estudos do Observatório da Mídia Esportiva/UFSC, criado no ano de 2003. Vinculado ao Núcleo de Estudos Pedagógicos de Educação Física (NEPEF), o Observatório participa da formação em Educação Física da UFSC, atuando na graduação e pós-graduação, envolvido em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Seus objetivos são: refletir sobre os conflitos e contradições que permeiam a cultura midiática na sociedade contemporânea; estabelecer um diálogo entre teorias do conhecimento, aspectos socioculturais e mídia; promover estudos sobre a apropriação da mídia como interlocutora nos processos educacionais; estimular o ensino, a pesquisa e a extensão, em perspectiva crítica, nas relações Educação Física e Mídia (AZEVEDO et al., 2008).

A pesquisa de Oliveira (2004) propôs a reflexão sobre a inserção de meios técnicos na produção de imagens no âmbito da Educação Física escolar, considerando que seus atores se percebem envolvidos no cenário da cultura midiaticizada. Foram realizadas aproximações com as tecnologias e com a produção de vídeos e fotos com alunos do 4º ciclo do Ensino Fundamental. A aproximação da cultura midiática com a pesquisa escolar sobre a cultura esportiva nas aulas de Educação Física revelou a possibilidade de construir um olhar mais crítico e mais profundo em relação ao tema esporte e suas variantes.

Munarim (2007) realizou uma pesquisa com o objetivo de refletir sobre o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças em atividades lúdicas no ambiente escolar, a fim de compreender a influência da mídia, especialmente da televisão, no universo lúdico das crianças. O estudo desenvolveu-se em duas escolas de Educação Infantil, uma pública e outra particular, que adotam a pedagogia Waldorf, a qual, segundo a autora, tende a desestimular a aproximação das crianças com as novas tecnologias. Os programas de televisão mais assistidos pelas crianças foram: Três espãs demais e os Power Rangers, especialmente entre os meninos. Foi possível identificar a influência televisiva nas brincadeiras das crianças por meio das diferentes possibilidades de se movimentar, principalmente quando as crianças se utilizavam de objetos que remetiam aos desenhos, em situações de brincadeiras livres. A autora destacou, ainda, a importância da mediação e da escola sobre os conteúdos midiáticos e a necessidade de se discutir a qualidade dos programas e brinquedos veiculados pela mídia, no contexto dos Direitos da Criança (1989), que afirmam as necessidades de proteção, participação e provisão das crianças.

O trabalho de Antunes (2007) objetivou conhecer e analisar a recepção de alunos do 2º ano do Ensino Médio ao discurso midiático esportivo durante a Copa do Mundo de 2006, apontando que os alunos estabelecem uma relação de encantamento com as tecnologias que divulgam, e constroem os discursos, devido à riqueza das imagens, sons e efeitos especiais, confirmando a adesão dos mesmos à lógica do mercado. O estudo ressaltou que as informações veiculadas pela televisão e internet são os mediadores simbólicos que têm maior influência sobre a formação da opinião desses alunos, entendendo que a dependência do esporte em relação à mídia é satisfatória e benéfica ao próprio esporte, graças à sua divulgação em massa, ao incentivo do consumo de materiais esportivos e à criação e acompanhamento de ídolos esportivos. A autora aponta, também, a percepção confusa dos alunos quanto aos interesses econômicos nas esferas do esporte e publicidade, julgando-se imunes aos apelos publicitários, ressaltando a necessidade de novas formas de mediação dos discursos midiáticos esportivos, a fim de contribuir com leituras mais críticas.

Segundo Mezzaroba (2008), a Educação Física, enquanto componente curricular, necessita tomar como base as questões midiáticas ao realizar suas intervenções e a confrontação com outros saberes em sua prática pedagógica. Para tanto, é preciso considerar, também o importante papel da ludicidade na aprendizagem de crianças e adolescentes, quando se trata dos conhecimentos advindos da Educação Física.

O estudo de Ferreira e Oswald (2008) sugere que os jogos eletrônicos funcionam como artefatos que mostram caminhos possíveis de serem explorados para melhor lidar com os meios eletrônicos, estimulando inclusive a leitura. Assim como os jogos eletrônicos, a Educação Física escolar tem como um de seus conteúdos propor situações de experimentação e exploração, a fim de promover, junto aos alunos, o prazer da descoberta.

*[...] a maneira de os sujeitos perceberem o mundo não está descolada dos diversos contextos em que eles transitam e com os quais negociam sentidos, como também emerge nas relações com os artefatos técnicos com os quais têm contato. Dentre esses artefatos, os jogos eletrônicos surgem como possibilidade privilegiada na observação das subjetividades juvenis na contemporaneidade por estar intensamente presente na vida de jovens de uma extensa faixa etária e diversificada inserção socioeconômica. Além disso, os games, por sua característica híbrida, apontam os modos de lidar com as multilinguagens presentes nos meios digitais. (FERREIRA & OSWALD, 2008, p.2)*

Os avanços no campo das TICs estão modificando e criando novos movimentos sociais e outras práticas estão surgindo sob essa influência. Procurando ampliar e entender a Educação Física como área privilegiada para enfrentar os desafios e perigos que cercam as mídias do ponto de vista pedagógico, Costa (2009) propôs uma discussão acerca de novas e possíveis perspectivas para uma prática pedagógica atualizada na era do virtual. O autor

apontou a importância dos fatores contextuais no desenvolvimento de programas de Educação Física escolar e a necessidade de considerar as realidades locais para o sucesso de qualquer projeto pedagógico.

Além disso, a cooperação entre os professores e a interatividade entre diferentes disciplinas indicam que as inúmeras possibilidades de integração das TICs como conteúdos da prática pedagógica podem gerar novas intervenções e auxiliar no processo educativo na era do virtual (COSTA, 2009).

Esta descoberta favorece a relação entre mídias e Educação Física, já que um de seus objetivos é desenvolver a interdisciplinaridade incorporada nos temas transversais – higiene e saúde, educação ambiental, trabalho e consumo, pluralidade cultural, ética e cidadania e orientação sexual - por meio não só das práticas corporais, mas criando diferentes estratégias de ensino para apresentar a importância de cada tema na sociedade, sendo possível utilizar recursos audiovisuais, com filmes, documentários, reportagens e entrevistas.

Ribeiro e Wiggers (2010) realizaram um levantamento bibliográfico procurando destacar as experiências teórico-metodológicas e pesquisas de campo visando mapear atividades pedagógicas formuladas pela mídia-educação para o contexto da disciplina de Educação Física. Os autores identificaram que a mídia exerce importante influência na formação corporal e subjetiva das crianças; porém, não encontraram nenhum tipo de proposta de mídia-educação nas escolas estudadas, mostrando a necessidade de novos estudos.

Entretanto, outros estudos têm apontado resultados surpreendentes e promissores no campo da Educação Física, na tentativa de traçar planos de ações e metas para o desenvolvimento de seus conteúdos com base na utilização das TICs envolvendo, sobretudo, o professor mediador, de modo a potencializar os efeitos no processo de conhecimento da cultura esportiva de ambos (LISBOA, 2007; MENDES, 2008; BIANCHI, 2009; CAETANO, 2010).

Lisboa (2007) buscou compreender a possibilidade da escola atuar como mediadora da cultura midiática referente à problematização esporte- mídia nas aulas de Educação Física, com ênfase na autorreflexão dos alunos da 2ª série da rede municipal de ensino da Cidade de Florianópolis. O estudo foi dividido em três momentos: diagnóstico da cultura midiática dos alunos e sua relação com a escola; as concepções de esporte das crianças e abordando o esporte- mídia, com base na Copa do Mundo de Futebol de 2006. Lisboa apontou a possibilidade das crianças ressignificarem o esporte- mídia durante suas vivências lúdicas,

destacando a importância das estratégias pedagógicas da mídia- educação para a capacidade crítica e produtiva dos alunos no processo de formação da cultura esportiva.

O objetivo do estudo de Mendes (2008) foi identificar se um curso de formação contínua de Educação Física sobre mídia- educação levaria os professores à apropriação dos elementos teóricos e práticos necessários para desenvolverem esse tema nas escolas e acompanhar os trabalhos. Foram observados ganhos como o conhecimento sobre as possibilidades da mídia- educação, dando origem a outras discussões relevantes para o campo da Educação Física pelos professores. Percebeu-se que a ação pedagógica na perspectiva da mídia educação não inviabiliza as aulas práticas e que esse tema deve ser tratado de forma interdisciplinar na escola.

A ausência de iniciativas da Educação Física nas salas informatizadas da escola levou Bianchi (2009) ao desenvolvimento de uma proposta de capacitação de professores de Educação Física para estarem aptos ao uso e às possibilidades pedagógicas das TICs. As TICs foram utilizadas na forma de construção de blogs das turmas, registro coletivo e divulgação dos trabalhos desenvolvidos nas aulas por alunos e professores. O estudo contribuiu com a qualificação da prática pedagógica dos professores, que conheceram e aprenderam novas formas de mediar o conhecimento, com base na dialogicidade, autonomia, atitude crítica e criatividade. Bianchi identificou, ainda, que o ineditismo da proposta desencadeou a vontade dos professores continuarem a trabalhar na perspectiva das TIC's.

Caetano (2010) propôs um estudo de mediação escolar, com apoio teórico-metodológico em elementos da pesquisa-ação e da mídia-educação sobre o tema saúde e Educação Física, obtendo como resultados a percepção de que os alunos do Ensino Médio apresentaram discursos similares aos da mídia e perceberam a influência da mídia sobre nosso meio.

Diante dos estudos apresentados acerca dos desafios e possibilidades da utilização das TICs no desenvolvimento das aulas e dos conteúdos de Educação Física nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, alvo do estudo em questão, pode-se concluir, de acordo com Souza, Silva e Pires (2009) que a mídia é um dos principais interlocutores na construção da sociedade, que permeia os espaços escolares, inclusive a Educação Física. Uma vez que a cultura esportiva é uma das mais relacionadas à mídia pela espetacularização e comercialização, ela tem a função de motivar os alunos e chamá-los a vivenciá-la de forma crítica, reflexiva e produtiva, elevando a qualidade do processo ensino aprendizagem percebida pelos professores.

Souza, Silva e Pires (2009), alertam que, atualmente, a maioria das escolas dispõe de diversos recursos das TICs para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Portanto, é de suma importância a realização de estudos sobre mídia e educação, desde a formação acadêmica inicial do professor de Educação Física até sua capacitação permanente para a utilização das TICs, visando conhecer e aprofundar de forma efetiva as possíveis contribuições e vantagens oferecidas pelas TICs no processo educativo, considerando a velocidade de informações, facilidades de acesso e interconectividade de informações em nível mundial, graças à era do virtual.

## **Metodologia**

### **Caracterização da pesquisa**

Tratou-se de uma revisão de literatura nas principais fontes de pesquisa acadêmica, desde o ano de 1998, versando temas sobre a relação das TICs com o campo da Educação Física, no tocante ao conhecimento, aplicação e disponibilidade de recursos dentro dos espaços escolares do ensino fundamental e médio.

Buscou-se identificar quanto os professores e os alunos conhecem e utilizam as TICs para desenvolverem os conteúdos da Educação Física, ditados pelos PCNs, que podem e devem ser tratados de forma interdisciplinar para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. As palavras-chave utilizadas para a busca foram TICs e Educação Física.

### **Considerações finais**

É fato que a comunicação, em suas variadas formas de expressão, tem um papel fundamental no processo educativo, principalmente quando os recursos pedagógicos utilizados incidem na curiosidade, interesse e motivação do aprendiz.

Conforme defende Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e ideias encontram seus correspondentes significativos no conhecimento já existente, as quais transformarão e serão transformadas, resultando em novo aprendizado ou conceito (MOREIRA & MASINI, 2001).

Desse modo, é imprescindível que a apropriação de qualquer conteúdo seja baseada na associação de ideias e contextos, que significa dizer que todo conhecimento necessita de relações significativas para ser assimilado, acomodado e adaptado, o que pode ser alcançado pelo trabalho interdisciplinar dentro da escola.

Quando se pensa na Educação Física e nos temas transversais, foco de intervenção nos dias atuais, não se pode deixar de considerar a forte influência que a mídia exerce em seus conteúdos, sobretudo nos temas ligados à cultura esportiva, formalizada nos jogos e campeonatos televisivos, que apresentam a característica da espetacularização e comercialização (PIRES, 2002; PIRES et al., 2008, MUNARIN, 2007).

No contexto mundial da cultura esportiva, é fácil compreender como as TICs podem ser exploradas com o fim de favorecer e aprimorar o processo educativo dos conteúdos do campo da Educação Física, já que o esporte mídia é um elemento bastante atrativo que exerce influência e encantamento em crianças e jovens (ANTUNES, 2007).

Nesse sentido, os estudos recentes sobre a mídia na Educação Física já configuram um importante campo de investigação da área, sendo possível identificar muitas contribuições para o desenvolvimento da Educação Física (DONELLY, 1987; PIRES et al., 2008; AZEVEDO et al, 2008; OLIVEIRA, 2004).

Porém, os estudos que tratam do conhecimento, utilização e aplicação das TICs no processo educativo específico ao campo da Educação Física no ensino fundamental e médio, por parte dos alunos e professores, apesar de levantar uma série de contribuições para o estudo da mídia e educação, necessitam de organização e sistematização de ações pedagógicas para esse fim. Muitos professores não sabem utilizar as TICs e muitas escolas possuem salas informatizadas que são mal aproveitadas pela falta de conhecimento e capacitação dos professores para desenvolver trabalhos utilizando tais recursos (MOREIRA, 1991; NOZAKI, 1995).

Ou seja, a relação do processo educativo com as TICs, referente à Educação Física, precisa ser reforçada, estimulada, entendida e transformada para que seus efeitos possam, de fato, culminar em aprendizagem significativa, com base em atitudes críticas e reflexivas na era do virtual. Entre as formas encontradas para sanar essa relação estão os cursos de formação e capacitação de professores quanto ao conhecimento e uso dos recursos das TIC's como ferramentas didáticas no processo educativo (LISBOA, 2007; MENDES, 2008; BIANCHI, 2009; CAETANO, 2010; SOUSA, SILVA & PIRES, 2009).

Muitas possibilidades foram encontradas para desenvolver o trabalho sobre os conteúdos da Educação Física por meio das TICs, porém, os desafios são muitos e requerem profissionais dispostos a aprender e entender a colaboração e necessidade do uso das TIC's nas escolas, para a construção de cidadãos conscientes, críticos e criativos, capazes de lidar com o mundo das informações rápidas, atuais e constantes da vida moderna.

**REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Scheila E. **O País do Futebol na Copa do Mundo: estudo de recepção ao discurso midiático esportivo com jovens escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). PPGEF/UFSC. Florianópolis: 2007.

AZEVEDO, Victor et al. Análise da produção em Educação Física/Esporte e Mídia veiculadas nos Congressos do CBCE e da INTERCOM. **Anais do IV Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte**, Pinhão/PR: set/2008.

BIANCHI, Paula. Formação continuada em mídia educação (física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/SC. Dissertação (Mestrado em Educação Física). PPGEF/UFSC. Florianópolis: 2009.

CAETANO, Angélica. O discurso médico-científico sobre atividade física e saúde na mídia: possibilidades de novas reflexões na educação física escolar. **Anais do V Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte**. | UIVALI – Itajaí– SC. 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentation>

CARLINI, A. A aprendizagem baseada em problemas e o ensino jurídico no Brasil: reflexões sobre a viabilidade desse novo paradigma. In: **ANUÁRIO DA ABEDi**, Florianópolis, Fundação Boiteux, Ano 2 (2), p. 13-21, 2004.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação. A linguagem em movimento**. 2ª ed. São Paulo: SENAC, 2002.

COSTA, ALAN. Q. Educação Física e Mídia: perspectivas para uma prática pedagógica atualizada na era do virtual. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador – Bahia – Brasil. 2009.

DEL PRETTE, Almir & DEL PRETTE, Zilda A.P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro. 1ª Edição. 2001.

DONELLY, J.E. **Using microcomputers in physical education and the sport sciences**. Champaign: Human Kinetics, 1987.

FERREIRA, Helenice M. C; OSWALD, Mari L. M. B. Leitores das novas mídias: jovens e jogos eletrônicos. In: II Simpósio ABCiber. São Paulo: ABCiber, 2008. Disponível em <http://cencib.org/simpósioabciber/programaCC.htm>. Acesso em: 31 mar. 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KUNZ, Eleonor. **Didática da Educação Física II**. 2ª. ed., Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2004, v. 01. 160 p.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. 13ª edição. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Maria F.M et al. (Orgs.). Mídias digitais e educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo. In: BARBOSA FILHO, A. et al. (Orgs.). **Mídias Digitais: convergência tecnológica e inclusão social**. São Paulo: Paulinas, 2005.

LISBOA, Mariana M. **Representações do esporte da mídia na cultura lúdica de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). PPGEF/UFSC. Florianópolis: 2007.

MENDES, Diego S. **Luz, Câmera, Pesquisa Ação: a inserção da mídia educação na formação contínua de professores de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). PPGEF/UFSC. Florianópolis: 2008.

MEZZAROBA, Cristiano. **Os Jogos Pan-Americanos Rio/2007 e o agendamento midiático esportivo: um estudo de recepção com escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). PPGEF/UFSC. Florianópolis: 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

MOREIRA, Sérgio B. **Educação Física e Informática**. Rio de Janeiro: Shape, 1991.

MOREIRA, Marco A. & MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MUNARIM, Iracema. Brincando na Escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. PPGE/UFSC. Florianópolis: 2007.

NOZAKI, Hajime T. O discurso da formação de uma nova era e o caso da informática na Educação Física brasileira. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Ano VII, n. 08, dezembro, 1995.

OLIVEIRA, Mário R.R. **O Primeiro Olhar: experiência com imagem na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). PPGEF/UFSC. Florianópolis: 2004.

PIRES, Giovani D.L. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem críticoemancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2002.

PIRES, Giovani D.L et al. **A pesquisa em Educação Física e Mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo de Santa Maria”**. Revista Movimento, n. 14, v. 3, 2008.

RIBEIRO, Álvaro M. M. P; WIGGERS, Ingrid D. Mídia-educação no contexto da disciplina educação física. **IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte. I Congresso distrital de Ciências do Esporte**. Brasília, DF, setembro, 2010.

SOUZA, Daniel M; SILVA, Angélica C; PIRES, Giovani D.L. Construindo diálogos em mídia educação e Educação Física: algumas reflexões a partir de estudos do observatório da mídia esportiva/UFSC. **Revista Conhecimento On-line. Ano 1 – (1)**, 2009.

UGIONI, Maria .M. O. Investigação do emprego da mídia informática sob a luz de Vygotsky como elemento motivador da aprendizagem. Disponível em [http://www.usp.br/nce/midiasnaeducacao/pdfs/monografias/ME\\_mono\\_ugioni.pdf](http://www.usp.br/nce/midiasnaeducacao/pdfs/monografias/ME_mono_ugioni.pdf)

Acesso em 15 jul. 2011. Sd.

**ESTUDOS DE AGRONOMIA DE MEIO AMBIENTE**

## O CONTROLE BIOLÓGICO DE PRAGAS NA CULTURA DA CANA-DE-AÇÚCAR

Larissa Cardoso de LIMA\*  
William Franklin SAMPAIO\*\*

### Resumo

A cultura da cana-de-açúcar é de grande importância no cenário nacional, atingindo elevados índices de produção. Dentre os fatores que limitam a produção dessa cultura, podemos destacar o ataque de diversas pragas, sendo necessário um Manejo Integrado de Pragas. O controle biológico constitui uma importante ferramenta para os programas de MIP, pois reduz o impacto ambiental por meio da preservação de inimigos naturais o que resulta a baixos ou quase nulos os casos de resistência de pragas. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo elucidar questões sobre esse método de controle frente aos métodos convencionais na cultura da cana-de-açúcar, bem como sua utilização para o controle das principais pragas que atacam a cultura.

**Palavras-chave:** *Controle Biológico; MIP; Diatraea Saccharalis; Mahanarva Fimbriolata; Saccharum spp.*

## BIOLOGICAL PEST CONTROL IN CULTURE OF CANE SUGAR

### Abstract

The cultivation of sugarcane is of great importance in the national scene, achieving high production rates. Among the factors that limit the production of this crop, we can highlight the attack of various pests, necessitating Integrated Pest Management. Biological control is an important tool for IPM programs as it reduces the environmental impact by preserving natural enemies which results in low or almost zero cases of pest resistance. Thus, the present study aims to elucidate questions about this control method compared to conventional methods in the culture of sugarcane and its use for the control of major pests that attack the crop.

**Keywords:** *Biological Control; IP; Diatraea Saccharalis; Mahanarva Fimbriolata; Saccharum spp.*

### Introdução

A cana-de-açúcar (*Saccharum spp.*) é originária da Nova Guiné. No Brasil, há indícios de que a cana-de-açúcar seja cultivada desde muito antes do descobrimento, mas o

---

\* Mestrado em Agronomia - Sistemas de Produção pela UNESP- Ilha Solteira (2005). Doutorado em Agronomia - Sistemas de Produção pela UNESP-Ilha Solteira. Especialização em Ensino de Biologia - REDEFOR/USP. – E-mail: [lclima\\_agro@hotmail.com](mailto:lclima_agro@hotmail.com).

\*\* Pós-graduando em Engenharia Ambiental . Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto/SP. – E-mail: [will\\_biologo85@hotmail.com](mailto:will_biologo85@hotmail.com)

desenvolvimento da cultura só se deu quando foram criados os primeiros engenhos de açúcar e as plantações se iniciaram a partir de mudas trazidas pelos portugueses.

O Brasil é o maior produtor mundial de cana e ocupa posição de destaque, sendo também o maior produtor mundial de açúcar e álcool, abastecendo os mercados interno e externo (UNICA, 2012).

Pelo fato de cada tonelada de cana-de-açúcar ter o potencial energético de 1,2 barris de petróleo, atualmente a cana-de-açúcar é o principal recurso de biomassa energética.

Segundo estudos recentes, as lavouras de cana-de-açúcar, no Brasil, têm potencial energético de produção comparado a treze usinas Itaipu, e a cogeração é realidade crescente, até mesmo em usinas tradicionalmente produtoras somente de etanol (IBGE, 2012).

Devido às extensas áreas contínuas cultivadas com cana-de-açúcar em várias regiões brasileiras, especialmente no estado de São Paulo, esse agrossistema se torna propício ao ataque de pragas, e algumas se destacam pela frequência com que ocorrem e pelos prejuízos que causam, como é o caso da broca da cana, *Diatraea saccharalis* (Lepidoptera: Crambidae), considerada praga-chave na cultura, e, mais recentemente, da cigarrinha-das-raízes, *Mahanarva fimbriolata* (Hemiptera: Cercopidae) (PINTO et al., 2006).

A cultura da cana-de-açúcar brasileira é privilegiada, pois, além de ser muito tecnificada, tornou-se conhecida por possuir dois dos programas de controle biológico do mundo (PINTO et al., 2006).

### **O Controle biológico**

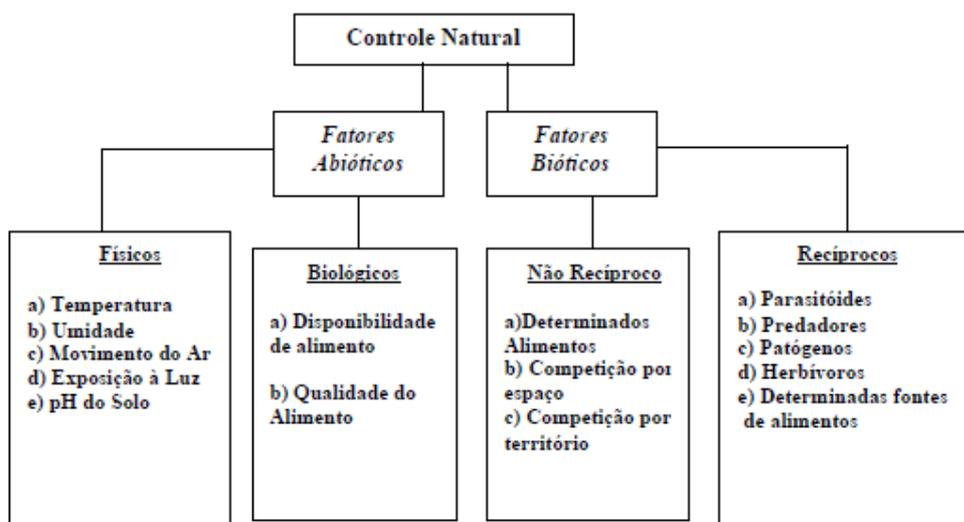
Todas as espécies de plantas e animais possuem inimigos naturais que atacam seus vários estágios de vida. Dessa forma, o controle biológico tem como finalidade manter as espécies em níveis aceitáveis quando ocorre a introdução de um predador natural, parasitóide ou microorganismo, que lhe cause doença ou morte (NARDIM, 2002), e é utilizado na agricultura para substituir substâncias químicas tais como inseticidas e pesticidas (ODUM, 1988).

O Manejo Integrado de Pragas (MIP) visa minimizar o aparecimento de pragas resistentes, reduzir o surto de pragas secundárias, diminuir o risco para a saúde humana, reduzir poluição, maximizar o potencial de controle natural, preservar a população de inimigos naturais – visando critérios econômicos, ecológicos e sociais (SCOMPARIM, 2003).

De acordo com Pinto et al. (2006), o controle biológico é utilizado de diferentes formas dentro de um programa de MIP, que podem ser definidas como:

**Controle Biológico Natural:** envolve as ações combinadas (fatores bióticos e abióticos) de todo o meio ambiente na manutenção das densidades características da população (Figura 1), ou seja, o equilíbrio natural consiste na conservação de inimigos naturais (inseticidas seletivos, práticas culturais adequadas, preservar habitat ou fontes de alimentação);

Figura 1. Componentes do Controle Biológico Natural (adaptado de Van den Bosch &



Messenger, 1973).

**Controle Biológico Clássico:** importação (introdução) e colonização de parasitóides ou predadores, visando ao controle de pragas exóticas, e consiste em liberações inoculativas, sendo o resultado a longo prazo, aplicando-se apenas a culturas perenes e semiperenes;

**Controle Biológico Aplicado:** os inimigos naturais são multiplicados e liberados de forma inundativa, com base em criações massais. Como possui efeito mais rápido, de forma semelhante ao inseticida, é mais aceito pelo agricultor.

Para Lenteren (2000) e Parra et al. (2002), um programa de controle biológico bem planejado compõe-se de várias etapas :

Conhecimento taxonômico da praga-alvo, sua região de origem;

Informações coletadas, por meio de pesquisa na literatura, sobre a biologia, comportamento da praga e outras que auxiliem no processo de controle da mesma;

Inventário dos inimigos naturais;

Seleção dos inimigos naturais mais promissores. Estudos mais detalhados sobre biologia, comportamento, etc;

Criação massal do inimigo natural selecionado. Técnicas para criação massal. Controle de qualidade;

Liberação do inimigo natural;

Avaliação final da efetividade biológica e econômica.

Além dessas etapas do programa de controle biológico, é fundamental que haja certa lógica para que ele atinja o usuário, e, segundo Parra (1993), as etapas, para tal lógica, seriam as seguintes: (a) seleção da (s) cultura (s) e do (s) inimigo (s) natural (is); (b) criação de pequeno porte do hospedeiro/presa para desenvolvimento de pesquisa básica; (c) desenvolvimento de um sistema de criação massal; (d) avaliação do custo/benefício e (e) transferência da tecnologia ao usuário.

O controle biológico ainda é muito pouco utilizado no Brasil e no mundo, sendo um grande paradoxo, pois cada vez mais as pessoas se preocupam com o meio ambiente e com sua preservação.

Os programas de controle biológico do Brasil podem ser comparados aos melhores do mundo, tanto em qualidade quanto em áreas tratadas com insetos. Um exemplo de sucesso desse programa é o controle da lagarta da cana-de-açúcar *Diatraea saccharalis* usando como parasitóide a vespa *Cotesia flavipes* em 300.000 ha./ano-1. O controle biológico da lagarta da cana-de-açúcar, *D. saccharalis*, tem como marco inicial no Brasil a década de 1950, por meio do Departamento de Entomologia da ESALQ e USP, usando inicialmente Tachinidae nativos, e, atualmente, utilizando o parasitóide *C. flavipes* introduzido de Trinidad-Tobago (PINTO et al., 2006).

A lagarta da cana-de-açúcar, *D. saccharalis*, causava prejuízos consideráveis à cultura da cana-de-açúcar até a década de 1950 atingindo, frequentemente, intensidade de infestação (relação entre o número de colmos danificados e sadios) superior a 25%. A implantação de programas de controle biológico de *D. saccharalis* com predadores naturais como parasitóides produzidos em insetários tem reduzido a infestação dessa praga. Esse controle foi, inicialmente, realizado por instituições de pesquisas, e, posteriormente, pelas próprias usinas. A partir de então, o índice de infestação caiu e se manteve inferior a 10% (MACEDO et al., 1983).

No Brasil são empregados vários insetos, ácaros e vermes no controle biológico (Tabela 1). O Brasil apresenta uma rica diversidade biológica de ecossistemas favorecendo a busca de inimigos naturais que podem ser usados tanto na agropecuária quanto na área de saúde. O setor empresarial está cada vez mais estimulado a utilizar o controle biológico e diversos fatores têm contribuído para isso, destacando-se a conscientização da importância da preservação ambiental, casos cada vez mais frequentes de pessoas com intoxicações graves causadas por inseticidas, insetos com resistência crescente aos produtos químicos e os custos elevados de produção (DOSSI et al., 2004).

Tabela 1. Agentes biológicos empregados no controle biológico no Brasil, em diversas culturas. Fonte: Alexandre de Sene Pinto (BUG Agentes Biológicos) e Susete Penteadó (Embrapa Florestas).

\* Produto + frete + aplicação \*\* Apenas o preço do produto

Agente	Praga	Cultura	Área tratada (ha)	Custo (R\$/ha)*
<i>Cotesia flavipes</i> (vespa)	broca-da-cana	cana-de-açúcar	3.000.000	25,00
<i>Neoseiulus barkeri</i> (ácaro)	ácaro-branco e tripes	hortaliças e fruteiras	500	200,00 a 400,00
<i>Neoseiulus californicus</i> (ácaro)	ácaro-rajado	hortaliças e fruteiras	500	300,00 a 400,00
<i>Orius insidiosus</i> (besouro)	tripes	hortaliças e fruteiras	500	400,00 a 800,00
<i>Phytoseiulus macropilis</i> (ácaro)	ácaro-rajado	hortaliças e fruteiras	500	300,00 a 400,00
<i>Deladenus siricidicola</i> (verme)	vespa da madeira	floresta de pinus	1.000.000	4,50**
<i>Stratiolaelaps scimitus</i> (ácaro)	"fungusgnats" e tripes	hortaliças e fruteiras	500	500,00 a 800,00
<i>Telenomus podisi</i> (vespa)	percevejos	soja	8.000	45,00
<i>Trichoderma harzianum</i> (fungo)	mofo branco	soja	2.000.000	não informado
<i>Metarhizium anisopliae</i> (fungo)	cigarrinhas	cana-de-açúcar	2.000.000	25,00 a 100,00
<i>Trichogramma galloi</i> (vespa)	broca-da-cana	cana-de-açúcar	500.000	50,00
<i>Trichogramma pretiosum</i> (vespa)	lagarta-do-cartucho	milho, sorgo	5.000	30,00 a 60,00
	lagartas e brocas	tomate	3.000	
	broca-da-cana	milho, sorgo	15.000	
	lagartas desfolhadoras	soja	10.000	

Conquanto a nossa enorme biodiversidade e da massa crítica disponível, não há proporcionalidade entre o aumento de área plantada no Brasil e a utilização de controle biológico. Todos querem utilizar alternativas de controle de pragas, substituindo, na prática, os agroquímicos convencionais. Mas os avanços não têm sido grandes, como todos gostariam que fossem.

Mesmo com os avanços em controle biológico no Brasil e no mundo, utiliza-se muito pouco tal alternativa de controle, porque existe uma grande tradição em controlar pragas com produtos químicos e, por outro lado, poucas informações e/ou um total desconhecimento sobre o controle biológico. Há necessidade, portanto, de o agricultor ser

informado do que está acontecendo, por meio, de campos de demonstração nos quais sejam demonstrados como é o parasitismo, como se caracteriza o inimigo natural, entre outras informações.

PINTO et al., (2006) elencam alguns problemas do controle biológico encontrados no Brasil: *Faltam estudos básicos relacionados à biologia, fisiologia, nutrição, relações hospedeiro/inimigo natural, estudos de simbioses e análises de impacto ambiental. Geralmente são iniciadas criações, às vezes em grande escala (criações massais), sem que haja grande conhecimento da praga e do inimigo natural; Aponta, ainda que os programas não têm continuidade e, também que são mal planejados e, muitas vezes, isolados (sem características inter ou multidisciplinares);*

O controle biológico não conta com credibilidade. Em muitas regiões do Brasil, ainda se acredita que o controle biológico não pode substituir o controle químico. A cultura do inseticida se mantém muito arraigada nos entomologistas brasileiros mais antigos, afastando pessoas ou dificultando o aparecimento de empresas com credibilidade que comercializem inimigos naturais, à semelhança de países desenvolvidos; Observa-se que não há uma política nacional com definição de prioridades nem investimentos na área.

O controle biológico é menos utilizado que controle químico; porém, se conduzido de maneira apropriada, têm eficiência comparada ao controle químico e possui diversas vantagens (Tabela 2).

Tabela 2. Comparação entre o controle químico e o controle biológico ( Van LENTEREN et al., 1997).

	<b>CONTROLE QUÍMICO</b>	<b>CONTROLE BIOLÓGICO</b>
Nº de ingredientes (agentes) testados	> 1 milhão	2.000
Taxa de sucesso	1 : 200.000	1 : 10
Custos para desenvolvimento	400 milhões de dólares	2 milhões de dólares
Tempo de desenvolvimento	10 anos	10 anos
Taxa benefício/custo	2 : 1	20 : 1
Riscos de resistência	grande	pequeno

Especificidade	muito pequena	muito grande
Desequilíbrios	muitos	nenhum / poucos

## CONTROLE BIOLÓGICO DE PRAGAS DA CANA-DE-AÇÚCAR

A cana-de-açúcar é a cultura onde mais se aplica atualmente o controle biológico artificial e envolve o maior programa de controle biológico do mundo, pela extensão da área canavieira, sendo que modernos laboratórios locais mantêm criação permanente de moscas da família *Thachinidae* e da vespinha *C. flavipes*.

O controle biológico aplicado consiste na liberação de parasitóides ou predadores após sua criação e multiplicação massal em laboratório, visando rapidamente reduzir a população da praga, propiciando seu equilíbrio. Técnica de ação rápida, muito semelhante a inseticidas convencionais (GALLO, 2002).

As principais pragas que podem causar danos à cana-de-açúcar são a broca da cana-de-açúcar, cigarrinhas das raízes, cupins, migdolus, *Sphenophorus levis*, formigas e lagartas, sendo que a broca da cana-de-açúcar (*Diatraea saccharalis*) encontra-se amplamente distribuída por todo o Brasil, sendo a de maior relevância (DINARDO-MIRANDA, VASCONCELOS & LANDELL, 2008).

A broca da cana-de-açúcar *D. saccharalis* é a principal praga dessa cultura nas Américas, seja pela biologia ou pelos danos causados à mesma (ALMEIDA & STINGEL, 2005).

A cana-de-açúcar sofre com o ataque da broca durante todo o seu desenvolvimento, sendo menor quando a cana ainda está em sua fase jovem, mas pode variar com a época do ano e variedade de cana principalmente.

Em geral as canas plantas são as que sofrem ataques mais severos, quando comparadas às socas. Isso pode ser explicado pelo fato de a cana nova possuir um maior vigor vegetativo e ficar exposta durante um período maior à praga (PARRA, 2002).

A broca tem como sua provável origem a América Central e a do Sul. O adulto é uma mariposa com asas anteriores de coloração amarelo-palha, com alguns desenhos

pardacentos e as asas posteriores esbranquiçadas e com 25 mm de envergadura (POLANCZYK et al., 2004) (Figura 2).



Figura 2. Adulto da broca da cana-de-açúcar (Foto: Heraldo Negri).

A broca, em seu estágio larval, perfura os colmos de cana-de-açúcar, abrindo galerias, acarretando prejuízos diretos e indiretos (Figura 3).



Figura 3. Galerias formadas pelo ataque da broca da cana-de-açúcar no colmo da planta (Foto: Raffaella Rossetto).

Os prejuízos diretos estão relacionados ao ataque direto do inseto às plantas, provocando falhas de germinação, morte da gema apical (coração morto) (Figura 4), perda de peso do colmo, brotação lateral, enraizamento aéreo (Figura 5), afinamento dos colmos, atrofia dos entrenós, atraso na maturação e desuniformidade de plantio e tombamento dos colmos brocados, tendo todos esses danos, como consequência, queda de rendimento agrícola; como prejuízos indiretos, a colonização de fungos causadores da podridão vermelha do

colmo, como o *Fusarium moniliforme* e *Colletotrichum falcatum*, que entram através dos orifícios do colmo deixados pela broca, causando inversão de sacarose e diminuição da pureza do caldo, prejudicando o rendimento industrial (GITAHY et al.,2006).



Figura 4. Sintomas de coração morto (Foto: Heraldo Negri).



Figura 5. Sintomas de enraizamento aéreo (Foto: Heraldo Negri).

O controle químico da praga *D. saccharalis* foi intensamente testado, porém os resultados não foram significativos (DEGASPARI et al., 1981). Em consequência disso, em 1974 foi introduzido em Alagoas o micro-himenóptero *C. flavipes*, procedente da República de Trinidad e Tobago (situada no sudeste da América Central) e multiplicado no laboratório do extinto Programa Nacional do Melhoramento da Cana-de-Açúcar (PLANALSUCAR), permitindo o controle efetivo da praga pelo endoparasitóide *C. flavipes* (MENDONÇA-FILHO, 1978).

A vespa *C. flavipes* pertence à ordem Hymenoptera e família *Braconidae*. É um parasitóide micro-himenóptero, haplodiplóide, onde os machos são produzidos por partenogênese arrenótica, ou seja, de ovos não fertilizados, enquanto que as fêmeas se originam de ovos fertilizados. Originário da Índia e do Paquistão, esse parasitóide foi introduzido no Brasil em 1974, sendo utilizado no controle da broca da cana-de-açúcar, *D. saccharalis* (VETORELLI et al., 1999).

*C. flavipes* passa por vários estádios de desenvolvimento, que são algumas fases larvais, a pupa e o adulto (Figura 6). Por ser um parasitóide, a vespinha só pode completar seu ciclo de vida associada às lagartas de *Diatraea saccharalis*. O parasitismo se inicia por uma picada da vespa, que deposita grande quantidade de ovos no interior da lagarta (Figura 7).

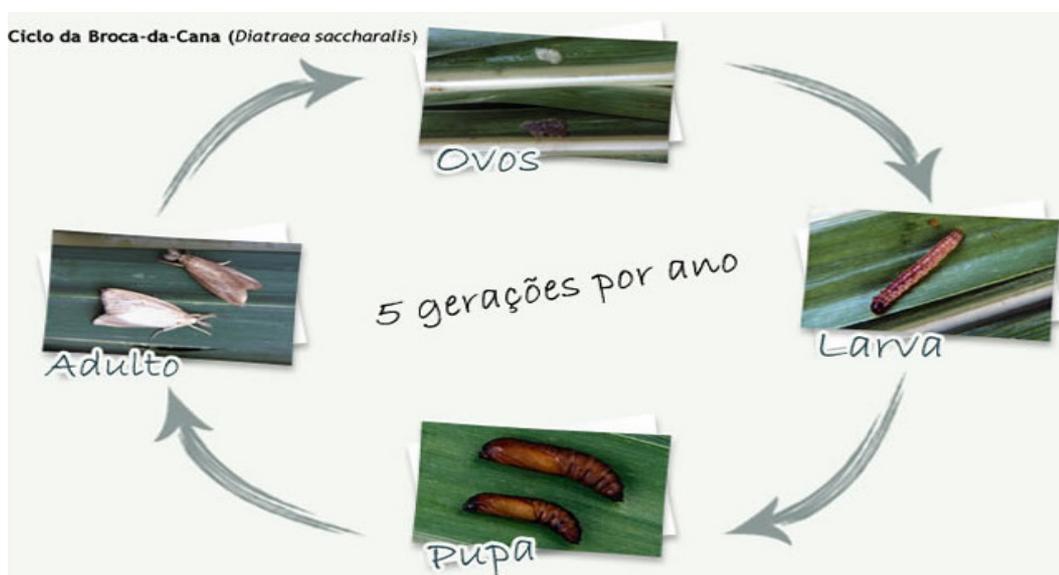


Figura 6. Ciclo da broca da cana-de-açúcar (Fonte: Biocontrol)



Figura 7. *Cotesia flavipes* parasitando a broca da-cana-de-açúcar (Fonte: Heraldo Negri).

Desses ovos eclodem larvas que se alimentam do interior da lagarta, que, por sua vez, morre exaurida, sem conseguir completar seu ciclo de vida. Quando estão bem desenvolvidas, as larvas migram para fora do corpo da lagarta e passam à fase de pupa. Essas pupas são revestidas por casulos de coloração branca que, unidos, formam uma "massa" branca, de onde emergem os adultos após alguns dias. Os adultos são vespinhas pequenas, com comprimento ao redor de 2 a 3 mm, de coloração preta e que, logo após o nascimento, acasalam-se (EMBRAPA, 2012).

Após a introdução de *C. flavipes* entre os anos de 1980 e 2002, a intensidade de infestação dessa praga diminuiu de 11% para 2,8%. Nesse período foram liberados 14,8 bilhões de adultos em 2,44 milhões de hectares, a um custo de R\$ 7,14 por hectare, implicando um custo de R\$ 16,7 milhões e gerando uma economia de R\$ 88,4 milhões, pois não foram aplicados mais de 700000 litros de inseticidas para o controle da *D. saccharalis* (POLANCZYK et al., 2004).

Segundo Arrigoni (1996), em 1995, no estado de São Paulo, foi utilizado o controle biológico em 424 mil hectares na cultura da cana-de-açúcar, enquanto o controle químico (usando inseticidas) foi aplicado em apenas cinco mil hectares em áreas de alta infestação com variedades suscetíveis.

Entre os parasitóides usados para o controle da broca da cana-de-açúcar, *C. flavipes* demonstrou maior eficiência, conforme trabalhos de Botelho (1992) e Macedo (2000).

Botelho (1992) realizou estudo, no período de 1978 a 1989, na região de abrangência da Coordenadoria Regional Sul (COSUL) – Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA) e o PLANALSUCAR – comparando a eficiência de vários parasitóides de *D. saccharalis*: *Metagonistylum minense* Towns, *C. flavipes*, *Paratheresia claripalpis* Wulp e outros. Entre os parasitóides testados constatou-se que *C. flavipes* foi o principal inimigo natural da broca da cana-de-açúcar *D. saccharalis*, contribuindo com 76,64% no parasitismo total obtido no ano de 1989.

Apesar da comprovada eficiência de *C. flavipes* na redução da intensidade de infestação da broca da cana-de-açúcar *D. saccharalis*, essa eficiência é observada apenas onde as liberações do parasitóide são feitas com frequência (NARDIM, 2002).

Outra forma de controle que vem sendo utilizada por alguns agricultores no controle de ovos da broca da cana-de-açúcar é a pequena vespinha *Trichogramma galloi*. Pesquisas revelam que a fase de ovo da broca da cana é o fator-chave de seu crescimento populacional e, portanto, também deve ser levada em consideração no controle.

Essa vespinha mede menos de 1 mm de comprimento e coloca seus ovos dentro dos ovos da praga. Desenvolvem-se uma ou duas larvas em cada ovo da broca da cana. No processo de desenvolvimento do parasitóide, os ovos da praga escurecem, o que caracteriza os ovos parasitados. A associação das vespinhas *T. galloi* e *C. flavipes* garante excelente controle, visto que atuam em diferentes fases de desenvolvimento da praga (PINTO et al., 2006).

As cigarrinha-das-raízes (*Mahanarva fimbriolata*) e cigarrinha-das-folhas (*Mahanarva posticata*) são consideradas pragas importantes no estado de São Paulo e no Nordeste do Brasil, respectivamente (ALMEIDA, 2001).

A espécie *M. fimbriolata* é constantemente encontrada em outras gramíneas, como milho, sorgo e diversos capins e gramas (GALLO et al., 2002). Os adultos apresentam aproximadamente 13 mm de comprimento por 6,5 mm de largura. Os machos são avermelhados, com asas orladas de castanho escuro e com uma faixa longitudinal da mesma cor. As fêmeas normalmente são mais escuras, marrons avermelhadas, com faixas das asas quase pretas (Figura 8).



Figura 8. Macho e fêmea de *Mahanarva fimbriolata* (Foto: Heraldo Negri).

A cigarrinha-das-raízes está presente em quase todos os canaviais do Brasil, e chegou causando prejuízos em São Paulo no ano de 1990, com o aumento de áreas com colheita mecanizada, tornando-se praga-chave da cultura, visto que as condições de umidade e temperatura proporcionadas pela presença da palha no solo favorecem o desenvolvimento do inseto.

De acordo com Dinardo-Miranda (2003), o adulto coloca os ovos sobre o solo próximos ao colmo da planta, na maior parte das vezes (98%). Durante o período de seca do ano, os ovos ficam em diapausa, emergindo somente no início das chuvas.

Os machos duram cerca de dezessete dias e as fêmeas vinte e dois dias. São depositados de 310 a 380 ovos.

As ninfas se alimentam na base do colmo sugando seiva, permanecendo protegidas por uma densa camada de espuma (Figura 9), produzida por elas durante o período ninfal, que tem duração aproximadamente de 30 a 45 dias, sendo que o ciclo se completa com aproximadamente 60 dias.

Ninfas e adultos causam danos à cana-de-açúcar. As ninfas, ao sugarem a planta atingem os vasos do xilema, assim como os adultos na folha, pois, ao injetarem substâncias tóxicas, causam necrose dos tecidos; em consequência disso, os colmos ficam finos e entrenós encurtados; já nos ataques mais severos a planta pode apresentar deficiência nutricional e desidratar-se inteira e secar (DINARDO-MIRANDA, 2003).



Figura 9. Espuma das ninfas da cigarrinha-das-raízes (Foto: Heraldo Negri).

O ataque dessa praga causa redução de 25% na produção. A quebra na produção de açúcar varia de 8 a 10% sendo 20 a 30% deste total no período do meio de safra (junho a setembro) e de 30 a 50% no final de safra (setembro a dezembro) (DINARDO-MIRANDA, 2003).

Segundo Mendonça (1996), a estratégia de controle da cigarrinha-da-raiz se inicia com um monitoramento da praga. O monitoramento de *M. fimbriolata* deverá ser realizado no início do período chuvoso e durante todo o período de infestação, para que se possa acompanhar a evolução ou o controle da praga. O monitoramento é imprescindível para se decidir sobre a estratégia de controle da praga, sendo que a detecção da primeira geração permite um controle mais eficiente, principalmente através do fungo *Metarhizium anisopliae*. Esse fungo tem sido utilizado desde a década de 1970, no país, sendo que, até o início da década de 1980, o Brasil manteve o maior programa de controle microbiano do mundo com o fungo *M. anisopliae* em cana-de-açúcar.

Devido à facilidade de sua produção em laboratório e por atuar nas fases adulta e de ninfa, esse fungo tem sido a melhor opção biológica dentre os agentes de controle existentes.

O fungo *M. anisopliae* é aplicado no campo na forma de conídios, seja em suspensão aquosa, junto ao substrato (arroz), ou em óleo. Em condições ideais, o conídio, caindo sobre o inseto, germinará e penetrará o tegumento deste, passando a se desenvolver no interior do inseto, até causar a morte. As condições ideais para os processos de adesão, germinação e penetração são alta umidade e temperatura amena, e essas fases levam cerca de oito horas (PINTO et al., 2006).

De acordo com o mesmo autor, o sucesso do uso de *M. anisopliae* como bioinseticida depende de uma série de fatores. Alguns desses fatores são difíceis de serem controlados em condições de campo, como por exemplo a temperatura, a umidade, a luminosidade e o pH, .

Outros dizem respeito ao manejo, como: uso de isolados adequados, concentração e pureza do inóculo, formulação estável, volume de calda apropriada, época e horário de aplicação corretos, escolha de equipamentos apropriados e densidade da praga.

Para o controle das cigarrinha-das-raízes, as aplicações aéreas não são aconselháveis, pelo fato de o produto ser distribuído em área total e não concentrado na linha da cultura, pois, em função da biologia e hábitos do inseto, o produto não atinge com eficiência o alvo.

Outras pragas da cana-de-açúcar no Brasil, como cupins subterrâneos, besouros e formigas cortadeiras, quando ocorrem em níveis populacionais críticos, causando prejuízos à cultura, são geralmente controlados com inseticidas. No entanto, existem pesquisas no país que mostram a viabilidade do controle biológico para algumas dessas pragas.

Para o controle de cupins, iscas atrativas tratadas com fungos entomopatogênicos poderão vir a ser uma opção de controle dessas pragas, à medida que essas iscas atraem os cupins, que se contaminam com o fungo, e os levam até o interior da colônia, podendo matar a rainha e o ninho do cupim.

Poucos são os trabalhos visando ao controle biológico do gorgulho-da-cana-de-açúcar, *Sphenophorus levis* (Coleoptera: Curculionidae); porém, a utilização de iscas atrativas impregnadas com os fungos *Beauveria bassiana* ou *M. anisopliae* pode ser uma tática viável de controle microbiano de adultos dessa praga, bem como o uso de nematoides entomopatogênicos.

Algumas pragas ocasionais ou regionais também têm opção biológica de controle, como a broca-gigante (*Lepidoptera: Castniidae*), cujo parasitoide *Palpozenilla palpallis*, uma mosca taquinídea, é citado como sendo o único parasitoide larval específico dessa praga.

Em condições de laboratório, o fungo entomopatogênico *B. bassiana* mostra controle satisfatório; porém, nas aplicações em campo, esse agente de controle não tem mostrado um bom controle da praga.

Diversas lagartas noctuídeas desfolhadores (*Spodoptera frugiperda*, *Mocis latipes*, *Cirphis* sp.) que atacam a cultura da cana-de-açúcar podem ser controladas pelo parasitoide de ovos *Trichogramma* spp. e por outros inimigos naturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O controle biológico é um processo cultural, que envolve treinamento ao usuário.

Podemos afirmar, com base em estudos realizados no Brasil, que um programa de controle biológico bem conduzido e que seja adequadamente transferido ao usuário pode ser comparável ao controle químico convencional.

Em culturas sensíveis a inseticidas, como a cana-de-açúcar, há casos em que a aplicação de produtos químicos pode levar a desequilíbrios desastrosos.

O controle químico pode, muitas vezes, matar insetos polinizadores, prejudicando a produção, e também os inimigos naturais das pragas e patógenos, fazendo com que ocorra seu ressurgimento em maior quantidade, tornando os prejuízos ainda maiores.

Dessa forma, o uso indiscriminado de agrotóxicos pode também causar o aparecimento de outra praga, antes secundária, e também quebra da cadeia alimentar, e gerar resistência na população das pragas.

Nesse mesmo sentido, os agrotóxicos persistentes ou com metais pesados vão se acumulando ao longo da cadeia alimentar, sofrendo magnificação biológica, e os alimentos por nós ingeridos podem ter resíduos, prejudicando nossa saúde.

A exigência, pelo consumidor, de produtos isentos de agroquímicos, gerados pela agricultura orgânica, poderá ter no controle biológico um de seus aliados.

Os usos dos diversos métodos de controle biológico empregados na cultura da cana-de-açúcar são cada vez mais crescentes, reduzindo principalmente o impacto ambiental, por meio da preservação de inimigos naturais, o que resulta a baixos ou quase nulos os casos de resistência de pragas.

O controle biológico se mostra viável, especialmente por nossa biodiversidade e pelo surgimento de excelentes pesquisas no controle de pragas sem agressão do meio ambiente.

O controle biológico de pragas da cana-de-açúcar é muito utilizado contra a broca da cana-de-açúcar (*Diatraea saccharalis*) e contra as cigarrinhas. A grande maioria das áreas plantadas com cana-de-açúcar utiliza a vespinha *C. flavipes* para o controle da broca da cana, e mais de 300.000 ha de cana-de-açúcar são tratados com o fungo *M. anisopliae* para o controle das cigarrinhas.

Pode-se dizer que, em poucos anos, outras pragas incidentes na cultura, como os cupins e o gorgulho da cana-de-açúcar, terão um programa de controle biológico bem desenvolvido.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Luiz Carlos; STINGEL, Erich; **Curso de monitoramento e controle de pragas da cana-de-açúcar**. Piracicaba: Centro de Tecnologia Canavieira, 2005. 32 p.

ALMEIDA, José Eduardo M.; **Controle Biológico da Cigarrinha-da-raiz da Cana-de-açúcar com Isolados de *Metarhizium anisopliae*** In: REUNIÃO ITINERANTE DE FITOSSANIDADE DO INSTITUTO BIOLÓGICO, 5. Sertãozinho, SP. Anais... Cana-de-açúcar, 2001, p.33-48.

BIOCONTROL. Disponível em: < <http://www.biocontrol.com.br/>>. Acesso em 21 de outubro de 2012.

BOTELHO, Paulo Sergio M.; **Quinze anos de controle biológico da *Diatraea saccharalis* utilizando parasitóides**. Pesquisa Agropecuária Brasileira, Brasília, v. 27, s/n, p. 255-262, 1992.

DEGASPARI, Nilton; BOTELHO, Paulo Sérgio M.; MACEDO, Newton. **Controle químico de *Diatraea saccharalis* em cana-de-açúcar, na região centro-sul do Brasil**. Boletim Técnico da Planalsucar, v.3, n.6, p.5-16, 1981.

DINARDO-MIRANDA, Leila L.; **Cigarrinha das raízes em cana-de-açúcar**. Campinas: Instituto Agrônomo, 2003.

DINARDO-MIRANDA, Leila L.; VASCONCELOS, Antônio Carlos M. de; LANDELL, Marcos G. de A. **Cana-de-açúcar**. Campinas: Instituto Agrônomo, 2008.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA – EMBRAPA. **Controle biológico da broca da cana-de-açúcar**. On-line. Disponível em <[http://www.cpact.embrapa.br/publicacoes/download/folder/broca\\_cana.pdf](http://www.cpact.embrapa.br/publicacoes/download/folder/broca_cana.pdf)> Acesso em 24 de agosto de 2012.

GALLO, Domingos. et al. **Entomologia Agrícola**. Piracicaba, FEALQ, 2002. 920p.

GITAHY, Patrícia de M.; GALVÃO, Patrícia G.; ARAÚJO, Jean Luiz S.; BALDANI, José Ivo. **Perspectivas biotecnológicas de *Bacillus thuringiensis* no controle biológico da broca da cana-de-açúcar *Diatraea saccharalis***. Seropédica: Embrapa Agrobiologia, 2006, 44p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA e ESTATÍSTICA - IBGE - **Estatística da Produção Agrícola**: on-line. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/agropecuaria/lspa/>> Acesso em 22 de julho 2012.

MACEDO, Newton; 2000. **Método de criação do parasitóide *Cotesia flavipes* (Cameron, 1891)**. p. 161-173. In: BUENO, V.H.P. (ed.), **Controle biológico de pragas: produção massal e controle de qualidade**. Editora UFLA, Lavras. 196p.

MACEDO, Newton; BOTELHO, Paulo Sérgio M.; DEGASPARI, Nilton; ALMEIDA, Luiz Carlos; ARAÚJO, J. R.; MAGRINI, E. A. **Controle biológico da broca da cana-de-açúcar, Manual de Instrução**. 1 Ed. Piracicaba: IAA/PLANALSUCAR, 22p, 1983.

MENDONÇA, A.F. **Pragas da cana-de-açúcar**. Maceió: Insetos & Cia, 1996. 239p.

MENDONÇA-FILHO, A. **As brocas da cana-de-açúcar *Diatraea saccharalis* (Fabricius, 1794) e *Diatraea flavipennella* (Box, 1931) (Lepidoptera: Pyralidae) e seu controle biológico no Estado de Alagoas**. Dissertação de mestrado, ESALQ/USP, Piracicaba, 1978.

- NARDIN, R. R. Treinamento do setor de entomologia de Grupo Virgolino de Oliveira açúcar e álcool. In: **GRUPO VIRGOLINO DE OLIVEIRA**, Itapira. p.2, 3 e 6. 2002.
- ODUM, E.P. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Gaunabara Koogan, 1988.
- PARRA, J. R. et al. **Controle biológico no Brasil: parasitóides e predadores**. Editora Manole, São Paulo. 609p. 2002.
- PINTO, A.S.; NAVA, D.E.; ROSSI, M.M.; MALERBO-SOUZA, D.T.(ORG). **Controle biológico de pragas na prática**. Piraciba, SP: PROL. 2006.
- POLANCZYK, R. et al. Pragas de cana-de-açúcar x métodos alternativos de controle. **Revista Biotecnologia Ciência e Desenvolvimento** – n. 33, jul/dez 2004.
- SCOMPARIM, A.L. **Manejo integrado de pragas**. 25 out. 2003. Disponível em: <<http://www.unir-roo.br/home/producoes11.jsp?artigo=19>>. Acesso em: 28 julho 2012.
- UNICA - União da Agroindústria Canavieira de São Paulo. **Setor Sucroenergético – Histórico: Cultivo da Cana Hoje**. 2012. Disponível em: <<http://www.unica.com.br/content/show.asp?cntCode=9E97665F-3A81-46F2BF69-26E00C323988/>> Acesso em: 13 agosto 2012.
- VAN DEN BOSCH, R.; MESSENGER, P. S. **Biological control**. New York: Intext, 180 p. 1973.
- Van LENTEREN, J.C.; ROSKAM. M.M.; TIMMER, R. Commercial mass production and pricing of organisms for biological control of pests in Europe. **Biol. Control** 10: 143-147, 1997).
- Van LENTEREN, J. C. **Critérios de seleção de inimigos naturais a serem usados em programas de controle biológico**. p. 1-19. In: BUENO, V.H.P. (ed.), Controle biológico de pragas: produção massal e controle de qualidade. Editora UFLA, Lavras. 196p. 2000.
- VETORELLI, M.P.; MASCHIO, L.R.; ALMEIDA, J.C.B. Dados parciais sobre as diferenças entre a razão sexual da prole de *Cotesia flavipes* Cameron, 1981 (Hymenoptera: Braconidae) em condições laboratoriais: Resumo. **Anais...** Simpósio de Pesquisas Biológicas. 05 a 07 out. 1999.

**ESTUDOS DE ADMINISTRAÇÃO**

## BENEFÍCIOS FISCAIS PROVENIENTES DE AÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL

Murilo CARNEIRO\*

Bianca Maria da SILVA\*\*

### Resumo

O tema responsabilidade social empresarial, na contemporaneidade, tornou-se mais divulgado pela mídia e valorizado pelas pessoas. As empresas têm percebido, cada vez mais, que ações de responsabilidade social podem gerar vantagens competitivas. Mas, além das vantagens competitivas, também é possível obter benefícios fiscais provenientes de ações de responsabilidade social empresarial. O artigo identifica quais os benefícios fiscais que podem ser gerados pela implantação de ações de responsabilidade social empresarial. Nesse caso, descreve as peculiaridades relacionadas à responsabilidade social, tais como: histórico, conceitos, definições e formas de atuação. Apresenta as características do sistema tributário brasileiro e seus principais tributos, bem como a atual situação da carga tributária do Brasil em relação a outros países. Aborda, ainda, a importância do planejamento tributário para as empresas. Ao se analisar os benefícios fiscais oferecidos às empresas que adotam ações de responsabilidade social, conclui-se que são pífios. Aponta que se fossem mais expressivos, haveria possibilidades de que um número maior de empresas aderissem a tal prática, pois tais ações geram aumentos nos gastos, fazendo com que várias empresas desistam de adotá-las.

**Palavras-chave:** *Responsabilidade Social Empresarial; Planejamento Tributário; Benefícios Fiscais.*

## TAX BENEFITS FROM SHARES OF CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY

### Abstract

Lately, the corporate social responsibility theme has been more publicized by the media and valued by people. Companies have been realizing the increase that social responsibility can generate competitive advantages. But beyond the competitive advantages, you can also get tax benefits from actions of corporate social responsibility. Faced with this reality, this article seeks to identify what are the tax benefits that can be generated by the implementation of actions of corporate social responsibility. To this end, describes the peculiarities related to social responsibility, such as: history, concepts, definitions and forms of action. In the sequence, it shows the characteristics of the Brazilian tax system and its main taxes, as well as the current situation of Brazil's tax burden relative to other countries. Discusses the importance of tax planning for businesses. When analyzing the tax benefits offered to companies that adopt socially responsible actions, it was concluded that they are negligible. If they were more expressive, it is believed that a larger number of companies could adhere to this practice, because such actions generate increases in spending, causing several companies to desist from adopting them.

---

\* Mestre em Administração pelo CUML. Mestre em Administração de Organizações pela FEARP-USP. Docente dos Cursos de Graduação e Pós-graduação em Administração do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: [murilo@knd.com.br](mailto:murilo@knd.com.br).

\*\* Aluna do curso de Administração do Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: [bims@terra.com.br](mailto:bims@terra.com.br)

**Keywords:** *Corporate Social Responsibility; Tax Planning; Tax Benefits.*

## **Introdução**

Em determinadas situações, as empresas extrapolam os limites de sua área de atuação para implantar projetos ambientais, educacionais e culturais. Essa visão ampla, que ultrapassa seus objetivos operacionais, vem sendo chamada de Responsabilidade Social Empresarial.

Segundo o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, os termos *empresa cidadã* e *responsabilidade social* estão sendo muito discutidos graças à crescente participação do empresariado no contexto social. O Estado não tem condições de oferecer respostas tão ágeis e rápidas aos problemas da população, como as empresas que, em tempos de alta competitividade, estão acostumadas a atuar com mais eficiência no seu dia a dia. Torna-se fundamental que as organizações assumam não só o papel de produtoras de bens e serviços, mas também de responsáveis pelo bem-estar da sociedade, bem como de seus funcionários.

Quando uma empresa decide implantar ações de responsabilidade social terá, conseqüentemente, um aumento em seus gastos. Por outro lado, é importante ressaltar que os gastos com ações de Responsabilidade Social podem influir indiretamente no aumento da lucratividade, pois melhoram a imagem institucional da empresa, refletindo na valorização de suas ações. Várias pesquisas apontam que os consumidores estão preferindo utilizar produtos e serviços de empresas que tenham imagem socialmente responsável.

Ao abordarmos os benefícios que as empresas podem obter ao implantar ações de responsabilidade social, surge um problema de pesquisa: além do ganho em imagem, as ações de responsabilidade social podem gerar algum tipo de benefício fiscal às empresas? Diante dessa pergunta de pesquisa, o objetivo deste trabalho é identificar e explicar os possíveis benefícios fiscais gerados pela implantação de ações de responsabilidade social.

Para abordar o tema apresentado, o trabalho foi dividido em três itens. O primeiro tratará de aspectos relacionados à responsabilidade social empresarial, mostrando, inclusive, que pode ser adotada por empresas de micro e pequeno porte. O segundo item apresentará conceitos sobre o sistema tributário brasileiro, mostrando os principais tipos de tributos existentes e suas características. O último item abordará a importância do planejamento tributário para as empresas e apresentará os possíveis benefícios fiscais provenientes da implantação de ações de responsabilidade social empresarial.

## **1. RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL**

Votaw *apud* Ashley (2002) comenta que o conceito de Responsabilidade Social Empresarial possui abordagens um pouco diferentes. Ele afirma que, para alguns, representa a ideia de responsabilidade, ou obrigação legal; para outros, significa um comportamento responsável no sentido ético. Muitos, simplesmente, equiparam-na a uma contribuição caridosa; outros a tomam pelo sentido de socialmente consciente. Certo e

Peter (1993) comentam que, em relação ao tema Responsabilidade Social, existe um debate entre dois pontos de vista:

- Ponto de Vista Clássico: as empresas não devem assumir qualquer responsabilidade social, além de fornecer empregos, pagar seus impostos e fornecer melhores condições de trabalho. Seu objetivo deve ser a busca do aumento dos lucros;
- Ponto de Vista Contemporâneo: como as empresas são muito poderosas, devem implementar ações concretas para solucionar ou amenizar vários problemas que afligem a sociedade.

Diante desses pontos de vista, pode-se observar que os defensores do ponto de vista clássico acreditam que Responsabilidade Social seja apenas cumprir as leis e normas que regem o funcionamento da empresa. Acredita-se que ações de Responsabilidade Social sejam mais que ações de obrigação legal; portanto, a definição de Responsabilidade Social utilizada neste trabalho alinha-se à formulada por Certo e Peter (1993): “Responsabilidade Social é o grau em que os administradores de uma empresa realizam atividades que protejam e melhorem a sociedade, além do exigido para atender aos interesses econômicos e técnicos dessa mesma empresa”.

### **1.1. EVOLUÇÃO DA ATUAÇÃO SOCIAL DAS EMPRESAS**

De acordo com Albuquerque (2009), foi a partir da campanha contra a fome e a miséria, resultado dos esforços do sociólogo Herbert de Souza (Betinho), que o tema responsabilidade social passou a ser mais discutido no Brasil. No início da década de 1980, o mesmo sociólogo, juntamente com outros profissionais, fundou o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), que tinha como principal objetivo democratizar as informações sobre as realidades econômicas, políticas e sociais do Brasil.

A Constituição de 1988 pode ser considerada como um grande marco em relação à garantia dos direitos sociais de educação, saúde, habitação, transporte e lazer ao cidadão brasileiro e à participação popular na gestão pública, que, conforme defende Nejaim (2009), foi fator primordial para desencadear a mudança nas ações empresariais em relação aos trabalhadores, direito do consumidor e direito ambiental. Na comunidade empresarial, os gestores passaram também a ter a função ética de respeitar os direitos e promover o bem entre os agentes afetados pelas empresas que gerenciam. A sociedade também passou a ter mais consciência em relação à clara necessidade de o mundo praticar um desenvolvimento sustentável, tendo capacidade de satisfazer as necessidades atuais das pessoas, sem comprometer as gerações futuras. Dessa forma, a cada dia que passa, fica mais difícil às

organizações, independentemente de porte e segmento, desconsiderarem a transparência, ética e responsabilidade socioambiental em seus negócios.

Em suma, Pinto (2002) comenta que a ideia de Responsabilidade Social sempre existiu no Brasil. Propagou-se ainda mais por volta de 1970, mas ganhou um forte impulso na década de 1990, com ações de organizações não governamentais (ONGs), institutos de pesquisa e empresas sensibilizadas para a questão.

Trevisan (2002) ressalta que, apesar de todas as dificuldades que enfrenta em seu dia a dia, o empresariado nacional percebeu sua função de protagonista no contexto das mudanças sociais. O setor privado tomou consciência que precisa ter uma participação maciça no ambiente social e comunitário porque é parte integrante dele e, portanto, depende de seu correto funcionamento.

Os resultados obtidos por diversas empresas no âmbito social indicam que o empresariado é também parte modificadora desse ambiente. As empresas estão assumindo sua responsabilidade social e promovendo uma verdadeira revolução cívica. Como sustenta Martinelli (1999), o setor empresarial, sem dúvida, é o detentor do maior acervo de recursos potencialmente mobilizáveis. A empresa-cidadã foi a que tomou a decisão de mobilizá-los numa verdadeira central de recursos à disposição da sociedade. Tal autor propõe uma perspectiva de evolução das empresas em três estágios:

- A empresa unicamente como um negócio: instrumento de interesses para o investidor, com uma visão imediatista e financeira dos retornos de seu capital;
- A empresa como organização social: que aglutina os interesses de vários grupos de *stakeholders* – clientes, funcionários, fornecedores, sociedade (comunidade) e os próprios acionistas – e mantém com eles relações de interdependência;
- A empresa cidadã: que opera sob uma concepção estratégica e um compromisso ético, resultando na satisfação das expectativas e respeito dos parceiros. Nesse estágio, a empresa passa a agir na transformação do ambiente social, sem se ater apenas aos resultados financeiros do balanço econômico, buscando avaliar sua contribuição com a sociedade e se posicionando de forma proativa em suas contribuições para os problemas sociais. Possui objetivos e instrumentos sociais, os quais não devem ser confundidos com práticas comerciais e com objetivos econômicos. Dessa forma, sua atuação agrega uma nova faceta a seu papel de agente econômico: a de agente social. Passa a disponibilizar recursos em prol da transformação da sociedade e do desenvolvimento do bem comum.

Os resultados da Pesquisa Ação Social das Empresas, realizada pelo Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - nas cinco regiões do país, entre 1999 e 2001, demonstram que os empresários têm buscado seus próprios caminhos para enfrentar a pobreza que afeta grande parte da população brasileira. Há, comprovadamente, uma injeção de recursos privados na área social.

Segundo os dados dessa pesquisa, obtidos em um universo de 782 mil empresas, o investimento do setor privado na área social é grande, mas pode crescer muito mais. Essas empresas aplicaram, em 2000, aproximadamente R\$ 4,7 bilhões. O montante de recursos alocados é expressivo, pois equivale a 0,4% do PIB do país em 2000. Esse montante pode crescer e, provavelmente, crescerá, na medida em que 39% das empresas declaram que pretendem ampliar sua atuação no futuro próximo.

A pesquisa ainda revela que os benefícios fiscais pouco contribuem para financiar as ações sociais dos empresários. O uso dos incentivos ficou restrito a apenas 6% das empresas. Esse resultado confirma que o envolvimento social do setor privado acontece independentemente do Estado: trata-se de um trabalho das próprias empresas, que não reconhecem influências do governo no processo decisório de sua atuação, na operacionalização das ações ou no volume de recursos aplicados. É importante ressaltar que o objetivo deste trabalho é abordar com mais profundidade esse tema, ou seja, identificar e explicar os possíveis benefícios fiscais gerados pela implantação de ações de responsabilidade social.

A pesquisa também apontou que as atividades de assistência social e de alimentação são, de longe, as mais realizadas pelo empresariado do país. Das 462 mil empresas que atendem às comunidades, 54% realizam ou apóiam ações assistenciais. A educação e a saúde não são focos prioritários do investimento social privado, pois menos de 20% das empresas informaram apoiar atividades nessas áreas. A prioridade dos investimentos é para a criança, pois a maioria das empresas (62%) promove ações voltadas para o grupo infantil. Especula-se que tal resultado poderia indicar um entendimento generalizado, entre os empresários do país, que esse grupo etário é o mais vulnerável, necessitando, portanto, de uma atenção especial.

Para finalizar, a pesquisa revelou, também, que os funcionários ainda participam pouco, pois em somente um terço das empresas (34%) há participação deles na realização das ações sociais. Com o crescente estímulo para o desenvolvimento de ações voluntárias é

possível que o engajamento dos funcionários aumente em todo o país, mas, para tanto, é fundamental que ocorra algum tipo de incentivo.

## 1.2. FORMAS DE ATUAÇÃO

Existem várias ações concretas que uma organização pode implantar quando decide adotar uma atuação voltada à Responsabilidade Social. Didaticamente, Certo e Peter (1993) sugerem que elas podem ser agrupadas em quatro temas:

- Clientes: a relação com eles deve ser ética e extrapolar as exigências legais. Exemplos: promover propagandas não enganosas, os contratos devem ser firmados em termos claros, os preços devem ser justos e os produtos ou serviços devem ser seguros e bem projetados;
- Funcionários: a relação não deve se limitar somente aos direitos consolidados na legislação trabalhista. Exemplos: propiciar um salário justo, fornecer benefícios extras e promover treinamentos e oportunidades educacionais especiais;
- Meio Ambiente: deve-se procurar ampliar os impactos positivos e minimizar os negativos em relação ao meio ambiente. Exemplos: manipular cuidadosamente o lixo, fabricar produtos recicláveis ou biodegradáveis, proteger o ambiente contra a poluição (ar, água, sonora, etc.);
- Sociedade: deve-se buscar melhorar a sociedade onde a organização está inserida. Exemplos: apoiar empreendimentos de minoria ou comunitários por meio de parcerias (compra ou subcontratação preferencial), fazer doações ou prestar serviços para ajudar programas de desenvolvimento comunitário.

Além de as ações voltadas à Responsabilidade Social poderem ser agrupadas em quatro temas, Martinelli (1999) sugere que podem ser afinadas em duas perspectivas, apresentadas na sequência:

- Relacionada às atitudes corporativas internas: que se referem à forma como a empresa realiza as operações diárias de suas principais funções;
- Relacionada às atitudes corporativas externas: referentes à participação da empresa fora de seus interesses empresariais diretos.

Portanto, as várias ações voltadas à responsabilidade social podem estabelecer-se em programas específicos nas empresas, como, por exemplo: relações com os funcionários, proteção ambiental, defesa ao consumidor, desenvolvimento e renovação urbana, cultura e recreação, etc.

## 1.3. A ATUAÇÃO DAS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS

O faturamento relativamente pequeno faz com que as micro e pequenas empresas sejam mais frágeis, pois possuem pouco poder de barganha no mercado. Além disso, podem ser mais afetadas por mudanças repentinas na economia. Apesar dessa fragilidade, acredita-se que o tema Responsabilidade Social Empresarial não deve ficar restrito apenas às empresas de médio e grande portes.

O Instituto Ethos, juntamente com o Sebrae, criou 7 diretrizes básicas para as Micros e Pequenas Empresas (MPEs) que desejam atuar com Responsabilidade Social:

- Adote valores e trabalhe com transparência: ser socialmente responsável é atender às expectativas sociais, com transparência, mantendo a coerência entre o discurso e a prática. Este compromisso serve de instrumento para a existência de um bom relacionamento da empresa com os públicos com os quais se relaciona;
- Valorize empregados e colaboradores: a empresa socialmente responsável procura fazer mais, além de respeitar os direitos trabalhistas. Nunca abra mão de um contato mais direto com as pessoas que fazem a sua empresa;
- Faça sempre mais pelo meio ambiente: As empresas, de um modo ou de outro, dependem de insumos do meio ambiente para realizar suas atividades. É parte de sua responsabilidade social evitar o desperdício de tais insumos (energia, matérias-primas em geral e água);
- Envolva parceiros e fornecedores: Todo empreendimento socialmente responsável deve estabelecer um diálogo com seus fornecedores, sendo transparente em suas ações, cumprindo os contratos estabelecidos, contribuindo para seu desenvolvimento e incentivando os fornecedores para que também assumam compromissos de responsabilidade social;
- Proteja clientes e consumidores: A empresa socialmente responsável oferece qualidade não apenas durante o processo de venda, mas em toda a sua rotina de trabalho. Faz parte de suas atribuições promover ações que melhorem a credibilidade, a eficiência e a segurança de seus produtos e serviços;
- Promova sua comunidade: Respeito aos costumes e à cultura local, contribuição em projetos educacionais, em ONGs ou organizações comunitárias, destinação de verbas a instituições sociais e a divulgação de princípios que aproximam seu empreendimento das pessoas ao redor são algumas das ações que demonstram o valor que sua empresa dá à comunidade;

- Comprometa-se com o bem comum: O relacionamento ético com o poder público, assim como o cumprimento das leis, faz parte da gestão de uma empresa socialmente responsável. Ser ético, nesse caso, significa cumprir as obrigações de recolhimento de impostos e tributos, alinhar os interesses da empresa com os da sociedade, comprometer-se formalmente com o combate à corrupção, contribuir para projetos e ações governamentais voltados para o aperfeiçoamento de políticas públicas na área social, etc.

#### **1.4. INDICADORES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL**

Conforme descreve Albuquerque (2009), os indicadores de Responsabilidade Social empresarial estão relacionados ao processo de avaliação da gestão das empresas e servem como monitoramento da evolução das ações de responsabilidade social, além do planejamento de estratégias e do acompanhamento de seu desempenho. Para Frey (2005), existem quatro tipos de indicadores de Responsabilidade Social no Brasil:

- Indicadores Ethos de Responsabilidade Social empresarial: instrumentos de diagnóstico que permitem identificar práticas de responsabilidade social e verificar seu investimento, impacto, imagem e sustentabilidade. São seus principais indicadores: valores, transparência, governança, diálogo, participação, respeito ao indivíduo interno e externo, gerenciamento do impacto ambiental, respeito a futuras gerações, parceria com fornecedores devidamente selecionados, trabalho voluntário e liderança social;
- Indicadores de Hopkins: buscam avaliar o perfil de responsabilidade social das empresas, com o propósito de fornecer uma base para efetuar a auditoria social e contribuir para a criação de um ranking que permita medir o grau de responsabilidade social e comparar as empresas entre si;
- Indicadores do balanço social no modelo Ibase (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas): possibilitam o acesso a informações de cada empresa, permitem comparações, evidenciando o comportamento social da empresa em um período e setor. São utilizados como base de cálculo a receita líquida e o resultado operacional, indicadores sociais internos em relação à folha de pagamento e receita, indicadores ambientais, funcionais, exercícios de cidadania, etc.
- Indicadores da Lei 11.440/2000: promulgada em 18 de janeiro de 2000, criou o certificado de responsabilidade social para empresas estabelecidas no Rio Grande do Sul e que queiram concorrer ao troféu “Responsabilidade Social – Destaque RS”, concedido pela

Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul a empresas certificadas e com os projetos de maior destaque.

## **2. SISTEMA TRIBUTÁRIO BRASILEIRO**

O conceito de governo surgiu após a Idade Média, quando os “Estados” se consolidaram e passaram a garantir direitos civis, sociais e humanos aos cidadãos e, em contrapartida, os cidadãos passaram a fornecer recursos financeiros para bancar o funcionamento do governo. Atualmente, todos os entes federados (Estados, União, Municípios e Distrito Federal) se mantêm com o dinheiro arrecado por meio dos tributos pagos pelos cidadãos.

De acordo com Cristóvão (2002), o sistema tributário pode ser entendido como sendo o complexo orgânico formado pelos tributos instituídos em um país ou região autônoma e os princípios e normas que os regem.

Por consequência, podemos concluir que o Sistema Tributário Brasileiro é composto pelos tributos instituídos no Brasil, e pelos princípios e normas que regulam tais tributos. É regido pela Emenda Constitucional nº 18, Lei nº 5.172, de 25/10/66 e leis complementares Federais, Estaduais, Municipais, Constituições Federal e Estaduais e Resoluções do Senado.

O sistema tributário é de extrema importância para um país, pois, a partir de sua regulamentação, a economia pode produzir com mais eficiência, a fim de promover seu desenvolvimento. No Brasil, a cada ano, a arrecadação de tributos supera o período anterior. Essa realidade ocorre em todas as esferas de governo: municipal, estadual e federal, conforme pode ser observado no Gráfico 1. Por meio da Tabela 1, que apresenta a arrecadação dividida pelos tributos individualmente, tal superação também pode ser observada.

**ARRECAÇÃO DAS RECEITAS FEDERAIS**  
**PERÍODO: JANEIRO DE 2012 E JANEIRO E DEZEMBRO DE 2011**  
**(A PREÇOS CORRENTES)**

UNIDADE: R\$ MILHÕES

RECEITAS	2012		2011		VARIACAO (%)	
	JANEIRO	DEZEMBRO	JANEIRO	DEZEMBRO	JAN/12 DEZ/11	JAN/12 JAN/11
IMPOSTO SOBRE IMPORTAÇÃO	2.338	2.506	1.878		(6,70)	24,48
I.P.I-TOTAL	4.582	4.036	3.981		13,53	15,10
I.P.I-FUMO	325	341	348		(4,82)	(6,59)
I.P.I-BEBIDAS	446	204	276		118,97	61,57
I.P.I-AUTOMÓVEIS	752	461	651		63,26	15,43
I.P.I-VINCULADO À IMPORTAÇÃO	1.288	1.331	959		(3,29)	34,24
I.P.I-OUTROS	1.772	1.699	1.747		4,29	1,45
IMPOSTO SOBRE A RENDA-TOTAL	32.506	23.364	29.749		39,12	9,27
I.RENDA-PESSOA FÍSICA	1.188	1.236	1.007		(3,84)	18,01
I.RENDA-PESSOA JURÍDICA	17.727	6.101	15.839		190,58	11,92
ENTIDADES FINANCEIRAS	3.434	921	2.172		272,85	58,12
DEMAIS EMPRESAS	14.293	5.179	13.667		175,95	4,58
I.RENDA-RETIDO NA FONTE	13.590	16.028	12.904		(15,21)	5,32
I.R.R.F-RENDIMENTOS DO TRABALHO	8.279	6.249	7.110		32,49	16,43
I.R.R.F-RENDIMENTOS DE CAPITAL	3.079	7.340	3.513		(58,05)	(12,37)
I.R.R.F-RENDIMENTOS DE RESIDENTES NO EXTERIOR	1.442	1.783	1.536		(19,09)	(6,12)
I.R.R.F-OUTROS RENDIMENTOS	790	657	744		20,29	6,29
IOF - I. S/ OPERAÇÕES FINANCEIRAS	2.931	3.000	2.368		(2,30)	23,75
ITR - I. TERRITORIAL RURAL	16	46	8		(65,77)	88,49
CPMF - CONTRIB. MOVIMENTAÇÃO FINANCEIRA	8	17	5		(51,47)	73,06
COFINS - CONTRIB. P/ A SEGURIDADE SOCIAL	14.750	13.856	13.644		6,45	8,11
ENTIDADES FINANCEIRAS	864	743	794		16,32	8,81
DEMAIS EMPRESAS	13.886	13.113	12.849		5,89	8,06
CONTRIBUIÇÃO PARA O PIS/PASEP	3.994	3.685	3.624		8,37	10,21
ENTIDADES FINANCEIRAS	140	126	120		11,19	16,80
DEMAIS EMPRESAS	3.854	3.559	3.504		8,27	9,99
CSLL - CONTRIB. SOCIAL S/ LUCRO LÍQUIDO	8.905	3.152	8.020		182,49	11,03
ENTIDADES FINANCEIRAS	2.140	373	1.608		473,92	33,10
DEMAIS EMPRESAS	6.765	2.780	6.413		143,39	5,50
CIDE-COMBUSTÍVEIS	416	426	727		(2,43)	(42,83)
CONTRIBUIÇÃO PARA O FUNDAF	30	62	17		(51,83)	74,46
PSS - CONTRIB. DO PLANO DE SEGURIDADE DO SERVIDOR	1.840	2.303	1.724		(20,11)	6,69
OUTRAS RECEITAS ADMINISTRADAS	1.018	2.064	639		(50,68)	59,35
<b>SUBTOTAL [A]</b>	<b>73.332</b>	<b>58.517</b>	<b>66.385</b>		<b>25,32</b>	<b>10,47</b>
<b>RECEITA PREVIDENCIÁRIA [B]</b>	<b>23.693</b>	<b>36.434</b>	<b>20.801</b>		<b>(34,97)</b>	<b>13,90</b>
PRÓPRIA	19.950	34.248	17.525		(41,75)	13,84
DEMAIS	3.742	2.186	3.276		71,21	14,24
<b>ADMINISTRADAS PELA RFB [C]=[A]+[B]</b>	<b>97.025</b>	<b>94.951</b>	<b>87.186</b>		<b>2,18</b>	<b>11,28</b>
<b>ADMINISTRADAS POR OUTROS ÓRGÃOS [D]</b>	<b>5.555</b>	<b>1.674</b>	<b>3.885</b>		<b>231,80</b>	<b>42,96</b>
<b>TOTAL GERAL [E]=[C]+[D]</b>	<b>102.579</b>	<b>96.625</b>	<b>91.071</b>		<b>6,16</b>	<b>12,64</b>

Tabela 1. Arrecadação das receitas federais.

Fonte: Secretaria da Receita Federal

GRÁFICO I-A  
ARRECADÇÃO DOS IMPOSTOS E CONTRIBUIÇÕES ADMINISTRADOS PELA RFB (exceto PSS)  
PERÍODO: JANEIRO DE 2009 A JANEIRO DE 2012  
(A PREÇOS DE JANEIRO/12 - IPCA)

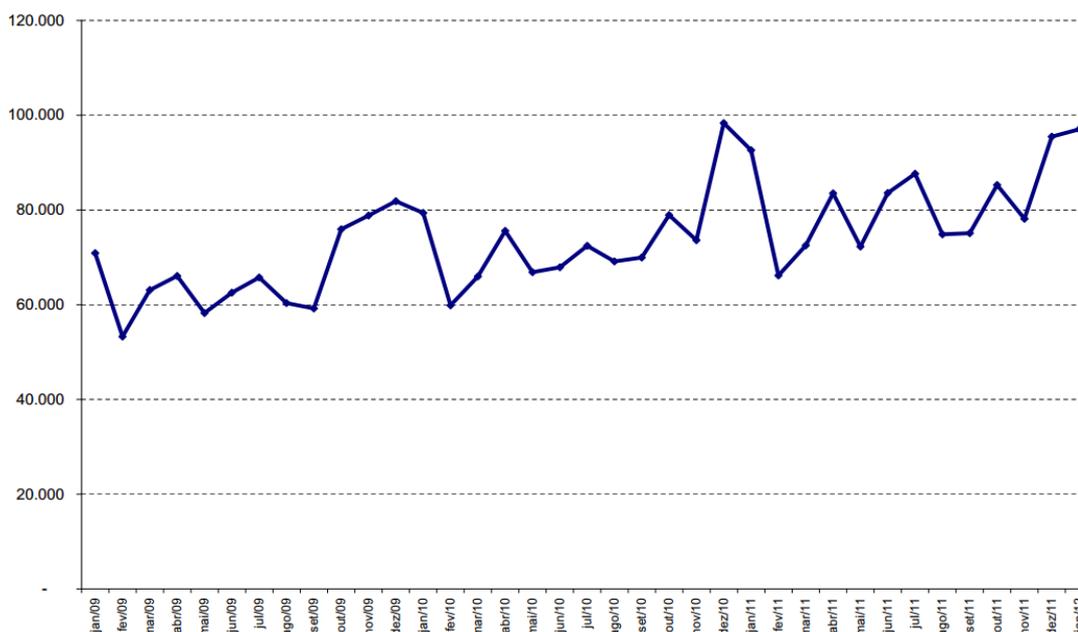


Gráfico 1. Arrecadação de impostos e contribuições.

Fonte: Secretaria da Receita Federal

## 2.1. TRIBUTOS

De acordo com o artigo 3º do Código Tributário Nacional, tributo é toda prestação pecuniária compulsória, em moeda ou cujo valor nela se possa exprimir, que não constitua sanção de ato ilícito, instituída em lei e cobrada mediante atividade administrativa plenamente vinculada.

Os tributos têm como função angariar receitas para custear as despesas governamentais em suas várias esferas: municipal, estadual e federal. De acordo com Carvalho (2008), os tributos possuem cinco características principais:

- Compulsório: nasce independente da vontade do devedor. Trata-se de obrigação *ex lege*, decorrente da lei, que para sua formação não depende da vontade do agente;
- Pecuniário: o valor dos tributos deve ser expresso em unidade monetária;
- Não constituir ato ilícito: o tributo não é penalidade. Seu nascimento decorre de uma ação lícita do contribuinte;
- Prestação instituída em lei: a instituição de um tributo somente pode ocorrer por lei ou ato normativo com força de lei (Medida Provisória). A lei deve definir todos os elementos

da obrigação tributária: definição do fato gerador, alíquota, base de cálculo, sujeito passivo, penalidades e hipóteses de exclusão (isenção);

- Cobrança mediante atividade administrativa plenamente vinculada: o Agente do Estado tem o dever de cobrar o tributo quando instituído.

## 2.2. CLASSIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS TRIBUTOS

Segundo Amaro (2003), para que se estabelecesse uma definição das espécies tributárias houve um debate acirrado. Enquanto o Código Tributário Nacional (CTN) definiu apenas três tipos de tributos, impostos, taxas e contribuição de melhoria, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a natureza tributária do empréstimo compulsório e das contribuições sociais. Após o CTN ter sido editado, percebeu-se que a classificação elaborada não incluía outras contribuições então cobradas, razão pela qual foi acrescentado o artigo 217, pelo Decreto-Lei nº 27/66.

Com o advento da atual Constituição, as espécies tributárias que passaram a compor o sistema tributário brasileiro são: impostos, taxas, contribuições de melhoria, contribuições especiais e empréstimos compulsórios.

- Imposto: é o tributo que tem como fato gerador uma situação independente de qualquer atividade estatal específica relativa ao contribuinte (Artigo 16 do CTN). De outra forma, podemos dizer que imposto é o tributo que não está vinculado a uma contraprestação direta a quem o está pagando. As receitas de impostos não são destinadas a custear obras ou serviços em prol de quem os paga, mas sim para serem utilizadas para custear as despesas gerais do governo, visando promover o bem comum. Os impostos podem ser subdivididos em diversas categorias:

a) De acordo com a regularidade: existem impostos cobrados extraordinariamente, ou seja, cobrados de forma eventual, em razão de fatos específicos, e ordinariamente, que são os que integram de forma permanente o sistema tributário;

b) Quanto à transferência do encargo: são classificados como ‘diretos’ quando não admitem repercussão econômica do valor devido, ou seja, o fabricante não repassa ao consumidor o valor do tributo de forma destacada do preço. Quando ocorre o inverso, ou seja, admitem repercussão para o contribuinte de fato, são classificados como ‘indiretos’;

c) Em razão da pessoa: são classificados como ‘pessoais’ quando sua incidência visa diretamente à pessoa do contribuinte; como exemplo, podemos citar o imposto de renda.

Quando visam unicamente à matéria tributável, como o Imposto Predial Territorial Urbano por exemplo, são classificados como 'reais'.

- Taxa: é o tributo que pode ser cobrado pela União, Estados, Distrito Federal ou Municípios, no âmbito de suas respectivas atribuições, que tem como fato gerador o exercício do poder de polícia ou a utilização efetiva ou potencial de serviço público específico e divisível prestado ao contribuinte ou posto a sua disposição (Artigo 77 do CTN). No Artigo 78, o poder de polícia é definido como atividade da administração pública que, limitando ou disciplinando direito, interesse ou liberdade, regula a prática de ato ou abstenção de fato, em razão de interesse público concernente à segurança, à higiene, à ordem, aos costumes, à disciplina da produção e do mercado, ao exercício de atividades econômicas dependentes de concessão ou autorização do Poder Público, à tranquilidade pública ou ao respeito à propriedade e aos direitos individuais ou coletivos. A base de cálculo da taxa sempre será vinculada ao preço do serviço, pois este tributo é uma contraprestação pelo serviço prestado ao contribuinte. As taxas devem ter as seguintes características:

- a) Serviço público específico: quando possam ser destacadas em unidades autônomas de intervenção e serem de necessidade pública;
- b) Divisível: quando suscetíveis de utilização, separadamente, por parte de cada um de seus usuários;
- c) Utilização efetiva: quando os serviços forem usufruídos a qualquer título;
- d) Utilização potencial: quando, sendo de utilização compulsória, sejam postos à sua disposição mediante atividade administrativa em efetivo funcionamento.

- Contribuição de melhoria: é o tributo cobrado pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito de suas respectivas atribuições, com o objetivo de fazer face ao custo de obra pública de que decorra valorização imobiliária, tendo como limite total a despesa realizada e como limite individual o acréscimo de valor que da obra resultar para cada imóvel beneficiado (Artigo 81 do CTN);

- Contribuições especiais: estão previstas nos artigos 149 e 150 da Constituição Federal. São tributos cobrados para custeio de atividades paraestatais e podem ser: sociais, de intervenção no domínio econômico e de interesse de categorias econômicas ou profissionais;

- Empréstimo compulsório: é o tributo que somente pode ser instituído pela União, por meio de lei complementar, nos casos de: calamidade pública ou guerra externa ou sua

iminência, situações que exijam recursos extraordinários, isto é, além dos previstos no orçamento fiscal da União, e investimento público de caráter urgente e de relevante interesse nacional.

### **2.3. ASPECTOS DA CARGA TRIBUTÁRIA BRASILEIRA**

No Brasil, os tributos são arrecadados pelas três esferas governamentais: Municípios, Estados e União Federal. As esferas governamentais possuem competência para arrecadar tributos diferentes, conforme apresentado na sequência:

- União Federal

- a) IRPJ/IRPF: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica ou Física. Os contribuintes desse imposto são: pessoas jurídicas de direito privado, firmas individuais ou pessoas físicas que explorem uma atividade econômica lucrativa;
- b) CSLL: Contribuição Social sobre o Lucro Líquido. Incide sobre o lucro das empresas;
- c) COFINS: Contribuição para Financiamento da Seguridade Social. Destina-se a financiar exclusivamente a seguridade social;
- d) PIS: Contribuição ao Programa de Integração Social. Destinada a custear, entre outros, o seguro desemprego;
- e) IPI: Imposto sobre Produtos Industrializados. Tem como fator gerador a industrialização do produto;
- f) II: Imposto de Importação. Um dos impostos mais antigos, que muitas vezes é usado como forma de política protecionista;
- g) IE: Imposto de Exportação. Pago pelo exportador ou quem a lei a ele equipar;
- h) INSS: Contribuição sobre a Remuneração dos Empregados e Contribuintes Individuais. Pago pelos empresários, autônomos, segurados, entre outras atividades remuneradas;
- i) IOF: Imposto sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro ou relativas a títulos e valores imobiliários;
- j) ITR: Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural. Tributo imposto ao proprietário do imóvel em zona rural.

- Estados

- a) ICMS: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços. O principal fato gerador para sua incidência é a circulação de mercadoria, mesmo que se inicie no exterior.

Além disso, ele incide sobre serviços de telecomunicação e transporte intermunicipais e interestaduais;

b) IPVA: Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores. É um imposto anual que incide sobre a propriedade de carros, aeronaves e embarcações, entre outros;

c) ITCMD: Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doações. Incide sobre a transmissão de qualquer bem em caso de sucessão, ou, ainda, qualquer tipo de doação.

- Municípios

a) ISS: Imposto Sobre os Serviços. Incide somente sobre os serviços especificados na lista municipal;

b) IPTU: Imposto Predial Territorial e Urbano. Deve ser pago pelos proprietários de imóveis situados na zona urbana.

A quantidade exagerada de tributos, aliada às altas alíquotas que são cobradas, gera ao governo uma arrecadação gigantesca. Uma parceria entre o Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário (IBPT) e a Associação Comercial de São Paulo (ACSP) possibilitou a criação do painel eletrônico que calcula a arrecadação de impostos em tempo real. Tal painel está instalado na sede da associação, na Rua Boa Vista, região central da capital paulista, e o mesmo calculou que, no ano de 2011, os brasileiros pagaram R\$ 1,51 trilhões em impostos.

Segundo uma pesquisa realizada pela UHY, rede internacional de contabilidade e consultoria, o Brasil possui uma carga tributária que representa 34% de seu PIB (Produto Interno Bruto), sendo a maior carga tributária do BRIC (Brasil, Rússia, Índia, e China). Em relação às economias do G8 (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Canadá, França, Itália, Reino Unido e Rússia), é uma das maiores.

De acordo com a pesquisa, em média, os países do G8 e do BRIC possuem uma carga tributária que representa, respectivamente, em torno de 28 a 29% de seus PIB's. Entre os países pertencentes ao BRIC, a Índia possui a menor carga tributária (12% do seu PIB). Em seguida, aparecem a Rússia, com 19%, e a China, com 23%.

Já entre as nações da Zona do Euro incluídas no estudo, apenas a Irlanda e a Eslováquia têm cargas tributárias inferiores a 30% do PIB. A Alemanha, a França e a Itália têm cargas tributárias de 43%, 44% e 43% do PIB, respectivamente.

### **3. PLANEJAMENTO TRIBUTÁRIO *VERSUS* RESPONSABILIDADE SOCIAL**

Diante do cenário de concorrência acirrada, as empresas passaram a considerar a administração do negócio tão importante quanto as atividades operacionais que deverão ser executadas. De acordo com Chiavenato (1999), as empresas consideram a administração como o meio de fazer com que as atividades operacionais sejam realizadas da melhor forma possível, com menor custo e com maior eficiência e eficácia.

No processo administrativo de uma empresa, uma das ferramentas mais importantes é o planejamento. Para Real (2006), planejar é um método para dirigir, coordenar e controlar o futuro; significa definir objetivos ou metas e a forma de alcançá-los.

O planejamento deve ser elaborado por todos os departamentos de uma empresa, englobando diversos tópicos. Conforme comentamos no item anterior, a carga tributária no Brasil é muita alta, podendo comprometer a rentabilidade do negócio. Portanto, é imprescindível que o departamento financeiro elabore um planejamento tributário.

#### **3.1. DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO TRIBUTÁRIO**

Carvalho (2008) diz que o planejamento tributário ocorre quando, com o intuito de reduzir e até mesmo evitar a incidência da carga tributária, as empresas buscam planejar o pagamento de tributos, no sentido de buscar, lícitamente, a menor carga tributária possível.

Para Amaral (2008), o planejamento tributário possui três finalidades:

- Reduzir o montante do tributo: as providências são no sentido de reduzir alíquota ou a base de cálculo do tributo;
- Evitar a incidência do tributo: tomam-se providências com o fim de evitar a ocorrência do fato gerador do tributo;
- Retardar o pagamento do tributo: o contribuinte adota medidas que têm por fim postergar (adiar) o pagamento do tributo, sem a ocorrência da multa.

A carga tributária, segundo Harada (2010), por ser um dos fatores da formação do custo, tem uma relação íntima na determinação da capacidade competitiva das organizações empresariais. A partir do momento em que a empresa, utilizando-se de meios legais e

lícitos, consegue reduzir seus gastos com o pagamento de tributos, tornar-se-á mais competitiva, além de possibilitar um aumento na margem de lucros.

Difícilmente, a empresa conseguirá, lícitamente, excluir por completo os custos tributários; portanto, com a utilização do planejamento tributário, visando à redução lícita da carga tributária, a empresa poderá reduzir seus custos. Dessa forma, poderá ofertar produtos com um preço mais atraente que o preço de seus concorrentes.

O atual sistema jurídico brasileiro, segundo Amaro (2003), permite ao contribuinte a utilização do planejamento tributário, de maneira a não pagar tributo ou incidir em uma carga tributária menos onerosa.

### **3.2. BENEFÍCIOS PROVENIENTES DE AÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL**

Conforme comentamos no primeiro item deste artigo, existem várias ações concretas que uma empresa pode implantar quando decide adotar uma atuação voltada à Responsabilidade Social, as quais podem ser agrupadas em quatro temas: clientes, funcionários, meio ambiente e sociedade.

Na legislação tributária brasileira, é possível captar recursos para o desenvolvimento de ações sociais, por meio de incentivos fiscais. Trata-se de incentivos fiscais que, observadas as disposições específicas da legislação tributária, podem ser utilizados pelas empresas tributadas com base no Lucro Real. Segundo Neves (2004), o sistema de tributação com base no Lucro Real é aquele no qual as pessoas jurídicas, a partir do resultado efetivo (lucro ou prejuízo) do período de apuração, apuram a base de cálculo do Imposto de Renda ajustando o resultado efetivo através das adições, exclusões e compensações prescritas ou autorizadas pela legislação. Bernardes (2003) afirma que, para utilização dos incentivos, é necessário que as empresas estejam em dia com o recolhimento dos tributos e contribuições federais.

Por meio de um levantamento bibliográfico, constatou-se que os incentivos fiscais que as empresas podem obter ao implantar ações de responsabilidade social estão relacionados a doações de recursos financeiros ao FUNCRIANÇA, ao PRONAC, à produção de obras audiovisuais cinematográficas brasileiras, a OSCIP's e a entidades civis sem fins lucrativos

que atuem na área de saúde, educação e/ou assistência social. Na sequência, são apresentados maiores detalhes sobre tais incentivos fiscais.

- Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente (FUNCRIANÇA)

É um fundo de arrecadação, criado por lei federal, com finalidade de angariar fundos a serem revertidos em benefício da criança e do adolescente (vide Artigo 260 da Lei nº 8.069/90). É constituído por doações de pessoas físicas, jurídicas ou do próprio poder público.

Para as instituições privadas e pessoas físicas, a lei permite a dedução do Imposto de Renda. De acordo com o disposto no art. 591 do RIR/99, a dedução não poderá ser superior:

- a) Ao total das doações efetuadas no período de apuração;
- b) A 1% (um por cento) do valor do imposto devido (sem o cômputo do adicional) em cada período de apuração.

- Lei Rouanet de incentivo à cultura

O Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC) visa promover, apoiar, incentivar a produção cultural e artística brasileira por meio de fundos a serem destinados à produção de espetáculos culturais e artísticos, ou seja, visa à captação de recursos para investimentos em projetos de caráter cultural.

Tanto as pessoas físicas que apresentarem seus rendimentos no modelo completo, como as jurídicas tributadas pelo lucro real, poderão destinar a aplicação de recursos em projetos culturais previamente aprovados pelo Ministério da Cultura, podendo deduzir os valores do Imposto de Renda devido, conforme artigos 475 a 483 do RIR/99.

Para dedução do imposto de renda devido, as contribuições aos projetos culturais e artísticos nos termos do art. 26 da Lei nº 8.313/91 estarão sujeitas aos seguintes limites:

- a) 40% (quarenta por cento) do valor se for uma doação;
- b) 30% (trinta por cento) do valor se for um patrocínio.

- Lei do Audiovisual

Diz respeito a um incentivo fiscal federal, que tem por objetivo assegurar as condições de equilíbrio e competitividade na produção de obras audiovisuais cinematográficas brasileiras de produção, bem como para estimular sua produção, distribuição, exibição e divulgação no Brasil e no exterior, colaborando ainda para preservar a memória da cultura brasileira.

Os valores aplicados nos investimentos em obras audiovisuais poderão reduzir em até 3% (três por cento) o Imposto de Renda devido a alíquota de 15% (limite individual).

- Doações a OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público)

São doações realizadas a entidades certificadas como OSCIP. Conforme o que dispõe o art. 3º da Lei nº 9.790/99, as OSCIPs são pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujo objetivo social tenha, dentre outras, a promoção de finalidades de assistência social, da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico, da educação, da saúde, do voluntariado, do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza, defesa, preservação e conservação do meio ambiente.

As pessoas jurídicas tributadas pelo lucro real podem contabilizar a contribuição como despesa dedutível para fins de Imposto de Renda e Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), desde que a entidade beneficiada atenda às exigências e a empresa doadora faça sua contribuição até o limite de 2% de seu resultado operacional, antes de computada sua própria dedução.

- Doações a Entidades Cíveis sem Fins Lucrativos

Estas doações caracterizam-se como investimentos voluntários da pessoa jurídica diretamente a entidade civil sem fins lucrativos, que atue na área de saúde, educação e/ou assistência social.

As doações em dinheiro deverão ser efetuadas mediante crédito na conta-corrente bancária de titularidade da entidade favorecida, e a entidade beneficiada deve preencher e entregar à pessoa jurídica doadora a declaração a que se refere a Instrução Normativa da Receita Federal nº 87, de 31 de dezembro de 1996. As pessoas jurídicas tributadas pelo lucro real podem contabilizar a doação como despesa operacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as empresas têm percebido que ações de responsabilidade social podem representar reais vantagens competitivas. Dentre as vantagens competitivas que uma empresa pode obter ao adotar ações de responsabilidade social, Lourenço (2003) destaca:

- Em imagem e em vendas, pelo fortalecimento e fidelidade à marca e ao produto;
- Aos acionistas e investidores, pela valorização da empresa na sociedade e no mercado;
- Em retornos publicitários, advindos da geração de mídia espontânea;
- Em tributação, com as possibilidades de incentivos fiscais para empresas patrocinadoras ou diretamente para os projetos;
- Em produtividade e pessoas, pelo maior empenho e motivação dos funcionários;
- Os ganhos sociais, pelas mudanças comportamentais da sociedade.

Apesar das vantagens apontadas, acredita-se que, se os benefícios fiscais oferecidos às empresas que adotam ações de responsabilidade social fossem mais expressivos, um número maior de empresas poderia aderir a tal prática, pois tais ações geram aumentos nos gastos, fazendo com que várias empresas desistam de adotá-las.

Ao observarmos os incentivos fiscais levantados neste artigo, podemos constatar que estão relacionados somente a um dos quatro temas ligados às ações de responsabilidade social, que são aqueles ligados à “sociedade”. A pesquisa bibliográfica elaborada não identificou incentivos fiscais relacionados aos outros temas ligados às ações de responsabilidade social: “clientes”, “funcionários” e “meio ambiente”.

Já que o Governo deixa tanto a desejar em relação às funções que deveria efetivamente exercer, poderia oferecer benefícios fiscais mais expressivos para incentivar um número maior de empresas a implantar ações de responsabilidade social, como: reduzir a carga tributária de empresas que possuem uma quantidade pequena de reclamações junto ao PROCON, que arcam integralmente ou com parte dos gastos com estudos de seus funcionários, que possuem políticas de proteção ao meio ambiente, etc.

## REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, José de Lima e outros. **Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: conceitos, ferramentas e aplicações**. São Paulo: Atlas, 2009.

AMARO, Luciano. **Direito Tributário Brasileiro**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

ASHLEY, Patrícia Almeida; et al. **Ética e Responsabilidade Social nos Negócios**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BERNARDES, Adherbal Corrêa; NEVES, Silvério das; MACIEL, Amaury. **Manual do Imposto de Renda Pessoa Jurídica – Mair**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CARVALHO, Paulo de Barros. **Curso de Direito Tributário**. 20ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CERTO, Samuel C.; PETER, J. Paul. **Administração Estratégica: planejamento e implantação da estratégia**. São Paulo: Makron Books, 1993.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. Edição Compacta. São Paulo: Makron Books, 1999.

CRISTOVÃO, Daniela. **Guia valor econômico de tributos**. São Paulo: Globo, 2002.

FREY, Irineu Afonso. **Sistema de gerenciamento da responsabilidade social empresarial por meio de indicadores**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC, 2005.

HARADA, Kiyoshi. **Direito Financeiro e tributário**. 19ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PLANEJAMENTO TRIBUTÁRIO (IBPT). **Imposto medido pelo "Impostômetro"**. Disponível em: <<http://www.ibpt.com.br>>. Acesso em 17/07/2012.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. **Diretrizes básicas para as Micro e Pequenas Empresas**. Disponível em: <[http://www.ethos.org.br/docs/institucional/oq\\_ethos.shtml](http://www.ethos.org.br/docs/institucional/oq_ethos.shtml)>. Acesso em 04 de outubro de 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Pesquisa Ação Social das Empresas**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/asocial/>>. Acesso em 06 de outubro de 2011.

LOURENÇO, Alex Guimarães; SCHRÖDER, Deborah de Souza et al. **Responsabilidade Social das Empresas**. Petrópolis: Instituto Ethos, 2003.

MARTINELLI, Antônio Carlos. **Empresa cidadã: uma visão inovadora para uma ação transformadora**. Revista Integração, nº3, ano 2. São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 1999.

NEJAIM, Drayton. **Orientados para o bem**. Revista Negócios. Ano II, edição 10, 2009.

NEVES, Silvério das, VICECONTI, Paulo E.V. **Curso Prático de Imposto de Renda Pessoa Jurídica e Tributos Conexos**. 11.ed. São Paulo: Frase, 2004.

PINTO, Luiz Fernando da Silva. **Gestão-Cidadã: ações estratégicas para a participação social no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Decreto 3.000/99**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3000.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3000.htm)>. Acesso em 24/07/2012.

REAL, Mauro Côrte. **Gestão Empresarial**. Curitiba: IESDE, 2006.

REVISTA **JUS. Benefícios fiscais**. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/9864/breve-analise-das-praticas-de-responsabilidade->

social-empresarial-e-a-concessao-de-incentivos-governamentais-em-ambito-federal>. Acesso em 24/07/2012.

SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL. **Evolução da arrecadação da receita administrada pela SRF.** Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Publico/arre/2012/Analisemensaljan12.pdf>>. Acesso Em 21/10/2012.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Estatuto da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte.** Disponível em: <<http://www.sebraesp.com.br>>. Acesso em 19 de outubro de 2011.

TREVISAN, Antoninho Marmo. **A empresa e seu papel social.** Disponível em: <<http://www.filantropia.org.br>>. Acesso em 08 de outubro de 2004.

UNIVERSO ON LINE (UOL). **Pesquisa carga tributária.** Disponível em <<http://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/infomoney/2012/07/04/brasil-tem-a-maior-carga-tributaria-do-bric-diz-estudo.jhtm>>. Acesso em 17/07/2012.